

EVELINE TONELOTTO BARBOSA

**OS SENTIDOS DO RESPEITO NA ESCOLA: UMA
ANÁLISE DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

PUC - CAMPINAS

2012

EVELINE TONELOTTO BARBOSA

**OS SENTIDOS DO RESPEITO NA ESCOLA: UMA
ANÁLISE DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientador: Prof^a Dr^a Vera Lúcia
Trevisan de Souza

PUC - CAMPINAS

2012

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15
B238s

Barbosa, Eveline Tonelotto.

Os sentidos do respeito na escola: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural / Eveline Tonelotto Barbosa. - Campinas: PUC-Campinas, 2012.
177p.

Orientadora: Vera Lúcia Trevisan de Souza.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia. Inclui bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Escolas públicas. 3. Disciplina escolar. 4. Responsabilidade educacional. 5. Sentidos e sensações. 1. Souza, Vera Lúcia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

EVELINE TONELOTTO BARBOSA

OS SENTIDOS DO RESPEITO NA ESCOLA: UMA
ANÁLISE DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL

BANCA EXAMINADORA



Presidente Profª Drª Vera Lúcia Trevisan de Souza



Profª Drª Raquel Souza Lobo Guzzo



Profª Drª Marilene Proença Rebello de Souza

PUC-CAMPINAS

2012

Aos alunos e professoras que participaram deste trabalho,
pelos bons momentos vividos e por compartilharem suas
histórias. Com vocês aprendi muito.

AGRADECIMENTOS

À querida professora Vera Lúcia Trevisan de Souza, a quem tenho muita admiração e carinho de ter como orientadora, que desde meus primeiros passos na graduação me acompanha, ensinando com sabedoria, firmeza e cuidado a prática e a pesquisa em Psicologia. À você, meu eterno agradecimento.

Às professoras Raquel Guzzo e Silvana Brandão pelas sabias contribuições na banca de qualificação, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional.

À equipe gestora da escola onde realizei a pesquisa por me acolher novamente depois de tantos anos.

À professora Debora por ter disponibilizado suas aulas, onde pude aprender muito.

À minha querida mãe e ao meu pai por terem apoiado e acreditado em meu potencial na construção de minha profissão. Tenho muita sorte de ter vocês como pais.

Ao meu irmão, pelos inúmeros momentos compartilhados de fantasia e questionamentos sobre as coisas do mundo.

À minha Vó Cida e ao meu Vô João (*in memoriam*) pelo amor, carinho e preocupação comigo.

Ao meu amado companheiro Henrique, por sempre ter apoiado e acreditado em meus sonhos. Nossos incansáveis debates, e sua ajuda na correção dos textos e edição do livro

dos alunos foi fundamental para a concretização deste trabalho. À você não há palavras que possam expressar meu amor e gratidão.

À grande amiga Camila, por estar sempre do meu lado nos momentos de tristeza e felicidade.

Aos amigos do programa e de São Paulo: Soraia, Walquiria, Bruna, Ricardo, Evandro e Thiago. Com vocês vivi momentos de muita alegria.

Ao meu amigo Eder pelos momentos compartilhados de angústia, insegurança e felicidade ao longo deste trabalho.

À amiga Ana Flavia, por compreender e me ajudar nos momentos de muito trabalho.

Aos amigos do grupo Prosped (Processo de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas) pelos momentos de reflexões e amizade.

À Amélia, Eliane e Elaine, secretárias do programa, pela atenção e paciência por responder minhas dúvidas.

Ao CNPq pelo apoio financeiro, possibilitando minha dedicação integral ao mestrado.

^a[...] desejo de humanidade, desejo evidentemente histórico (não há virtude natural), sem o qual qualquer moral seria impossível. Trata-se de não ser indigno do que a humanidade fez de si, e de nós.

(Pequeno Tratado das Grandes Virtudes,
André Comte-Sponville)

RESUMO

BARBOSA, Eveline Tonelotto. *Os sentidos do respeito na escola: uma análise da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. 2012. 177p. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2012.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos que constituem o respeito e sua contrapartida de desrespeito nas relações escolares e sua influência no modo de agir de alunos e professores. Para tanto, adotamos como aporte teórico e metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os conceitos de Vigotski, seu principal representante. Tomaram-se como sujeitos alunos de 6º ano do Ensino Fundamental e duas professoras. O cenário da pesquisa foi uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. Os procedimentos de construção de informações utilizados foram: observações das atividades escolares, contação de histórias, diálogos dos alunos, histórias escritas pelos alunos e entrevistas semiestruturadas com as duas professoras. As informações foram registradas em diários de campo, a entrevista com a professora da sala foi gravada e registrada em áudio e a entrevista realizada com a segunda professora foi registrada em diário de campo. A pesquisa possibilitou concluir que os sentidos configurados pelos alunos e professoras sobre o respeito e o desrespeito são diferentes e diversos. Muitas atitudes dos alunos, interpretadas como desrespeitosas, decorrem de diferenças na forma de significar e atribuir sentidos a situações e fatos que, muitas vezes, são mobilizados por afetos. Para as professoras, os sentidos do respeito associam-se a interesse dos alunos pelo conhecimento, a ambiente silencioso e a manifestação de medo pelos alunos. Em contrapartida, para as professoras o desrespeito associa-se à agitação e à conversa dos alunos em sala de aula e revelam uma concepção de que os alunos não respeitam e, muitas vezes, atribui-se às famílias a responsabilidade pelos comportamentos dos jovens. Para os alunos, o respeito associa-se a ações voltadas a ajudar os outros, confundindo-se com caridade. Já o desrespeito aparece associado às diferenças socioeconômicas e ao uso da força física para solucionar os conflitos.

Palavras-chave: sentido, respeito, Psicologia Histórico-Cultural, adolescentes, psicologia escolar.

ABSTRACT

BARBOSA, Eveline Tonelotto. *The sense of respect in school: an analysis from the perspective of Historical-Cultural Psychology*. 2012. 177p. Dissertation (Masters in Psychology as Profession and Science) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2012.

This research aims to analyze the senses which constitute the respect and disrespect in school relations and their influence on the manner of acting of students and teachers. Therefore, we adopted as the theoretical and methodological basis the Historical-Cultural Psychology, especially the concepts of Vygotsky, its main representative. Students in 6th year of elementary school and two teachers were taken as subjects. The research scenario was a public school in the state of São Paulo. The procedures used for construction of information were: observations of school activities, storytelling, dialogues of the students, stories written by the students and semistructured interviews with the two teachers. The information was recorded in field diaries, interviews with the teacher were recorded on audio and the second teacher interview was recorded in the field diary. This research allowed us to conclude that the senses set by the students and teachers on respect and disrespect are different and diverse. Many students' attitudes, interpreted as disrespectful, arise from differences in the way of meaning and assigning meanings to situations and facts that are often mobilized by affections. For the teachers, the senses of respect are associated with students' interest for knowledge, a quiet environment and the expression of fear by students. In contrast, the disrespect is associated with agitation and conversation of the students in the classroom and reveals a concept that students do not respect and often attaches itself to the families' responsibility for the behavior of young people. For the students, respect is associated with actions aimed at helping others, being confounded with charity. Disrespect appears associated with socioeconomic differences and the use of physical force to resolve conflicts.

Keywords: sense, respect, Historical-Cultural Psychology, teenagers, scholar psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Fontes de informações utilizadas na pesquisa	73
Quadro 02 – Respeito/desrespeito para os professores	77
Quadro 03 – Respeito/desrespeito para os alunos	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Objetivo Geral e Específicos.....	21
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1. Respeito: perspectivas filosóficas, políticas e psicológicas	24
1.1.1. Contribuições do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990	31
1.1.2. Contribuições da psicologia: definindo foco.....	33
1.1.3. Nossa concepção sobre o respeito nas relações escolares	38
1.2. O sentido em Vigotski.....	40
1.3. A adolescência na psicologia histórico-cultural	45
1.4. A contação de histórias e o trabalho do psicólogo com adolescentes	53
CAPÍTULO 2 - MÉTODO	60
2.1. Concepção metodológica: a lógica da dialética	60
2.2. O contexto da pesquisa.....	64
2.3. O cenário da pesquisa.....	65
2.4. Caracterização dos sujeitos	67
2.5. Delineamento da pesquisa.....	68
2.6. Fontes de informações.....	72
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
3.1. Cenário de atribuição de sentido	79
3.2. Respeito/desrespeito para as professoras	82
3.2.1. O respeito como dado a <i>priori</i> e o desrespeito como tudo que foge ao controle	83
3.2.2. Medo x interesse.....	95
3.2.3. Descompromisso x compromisso.....	97
3.2.4. Vem de berço	99
3.3. Respeito/desrespeito para os alunos	102
3.3.1. Os sentidos do respeito/desrespeito no discurso dos alunos: a fala como via de reconfiguração de sentidos.....	104
3.3.1.1. Desrespeito x participação	104
3.3.1.2. Brincadeira x ofensa.....	109
3.3.1.3. Conversa x força física.....	114
3.3.1.4. Posição social x posicionamento do sujeito	117
3.3.2. Os sentidos do respeito/desrespeito no imaginário dos alunos: a criatividade como via de elaboração de emoções e reconfiguração de sentidos	121
3.3.2.1. Amor e ódio.....	122
3.3.2.2. Pobres contra ricos	126
3.3.2.3. Compaixão x injustiça.....	129
3.3.2.4. Educação x punição.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS	149
1.1. Termo de consentimento livre e esclarecido	149
1.2. Roteiro de entrevista com a professora Debora.....	151
1.3. Roteiro de entrevista com a professora Clara.....	152

1.4. Quadro das categorias	153
1.5. Livro com as histórias produzidas pelos alunos	177

INTRODUÇÃO

Em um belo dia, dois amigos, João e Willian, estavam brigando quando seu professor muito chato começou a dizer:

- Meninos, parem de brigar! Vão para a diretoria agora!

E lá todos começaram a dizer:

- Vou chamar seus pais aqui para conversarmos.

[...]

Fabio era branco e Marcos, negro.

Um dia Fabio na escola xingou o Marcos de macaco e gorducho. Marcos partiu pra agressão, deu um murro no rosto de Fabio e disse:

- Eu vou quebrar seus dentes.

E Fabio respondeu:

- Coitado de você!

- Então você vai ver quem é coitado.

Deu um murro na boca de Marcos que caiu no chão desmaiado. Os dois foram para diretoria, chamaram as mães e foram suspensos por uma semana.

[...]

Era uma vez um menino muito briguento, ele brigava com todo mundo da sua escola, e todo dia sua mãe ia à escola e sempre ouvia a mesma coisa da diretora:

- Seu filho tem que aprender a se comportar.

E a mãe respondia:

- Eu não tenho culpa se ele é assim.

E todo santo dia era assim, a diretora falava, a mãe respondia e ia embora.

[...]

(Começo de histórias escritas pelos alunos sujeitos desta pesquisa)

Os episódios que abrem este texto são histórias escritas por alunos, a partir de proposta da pesquisadora ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Ainda que se caracterizem como o que se poderia chamar de ficção, visto ser fruto da imaginação dos

escreventes, relatam, na verdade, situações vivenciadas cotidianamente na escola, que constituem, por vezes, interações desrespeitosas e agressivas. O que estaria na base de brigas tão frequentes entre os alunos? Como são produzidas? Por que a agressão é tão presente dentro da escola, que deveria ser um espaço de relações saudáveis, voltadas à construção do conhecimento?

Durante minha formação em Psicologia, a educação foi o campo de estudos e práticas que mais me instigou, em especial a educação escolar, por concebê-la não só como um espaço de aprendizado, mas, principalmente, de desenvolvimento humano. É por meio da educação escolar que o sujeito tem a oportunidade de se apropriar da cultura e de se emancipar.

Apesar da importância da educação escolar, são notórios os desafios econômicos, políticos e sociais que o sistema educacional brasileiro tem ainda a enfrentar para proporcionar um ensino público de qualidade (Saviani, 2001). Frente aos diversos problemas e dilemas nos quais a educação brasileira se estrutura, principalmente no ensino público, acompanhamos profissionais aflitos que, na procura de explicações para o baixo desempenho e comportamentos inadequados de alunos, acabam por minimizar os problemas e voltam-se para o individual por meio da busca de culpados. Muitas vezes, os problemas da educação são atribuídos ao professor, ao aluno ou a suas famílias. Este modo de tratar as questões e os problemas que aparecem na escola produz sua estagnação, uma vez que a educação é uma prática social complexa e que como tal sofre influência de vários aspectos.

Frente a essa realidade da educação escolar, uma questão que preocupa pesquisadores e especialistas da área é a desvalorização da docência, em especial no ensino básico. Os cursos de licenciatura estão sendo pouco procurados e os profissionais

formados e atuantes na educação escolar não estão satisfeitos com a profissão, justificando que, além da baixa remuneração, a atuação em sala de aula com os alunos é muito difícil. Faltam professores e, por conta disto, contratam-se profissionais que ainda não possuem o curso de licenciatura concluído ou sem formação equivalente à disciplina que ministra (Severino, 2000).

Sabe-se que os problemas que influenciam a desvalorização da docência são muitos e envolvem desde os aspectos políticos e sociais até a própria instituição escolar. Dentre esses aspectos, observei em minha pesquisa de iniciação científica a frequente queixa dos professores em relação aos alunos, que não se “comportam bem”, “são indisciplinados”, “não respeitam a autoridade do professor”, entre outras queixas associadas a valores. Os professores sofriam com as atitudes dos alunos e não encontravam formas para resolver essa questão, que é complexa e envolve vários fatores. Muitas vezes, o caminho encontrado era a classificação desses alunos como violentos, desrespeitosos, entre outras denominações para tentar justificar os descompassos da relação professor-aluno (Barbosa e Souza, 2010). Ficamos nos perguntando: Qual o impacto desse tipo de convivência na constituição do sujeito?

Nossos estudos teóricos e observações comuns nas escolas nos conduzem a considerar que os impactos são muitos, mas o principal é que as crianças e jovens estão sendo alijados de seu processo de desenvolvimento pela impossibilidade de acessar o conhecimento formal das disciplinas curriculares e de se apropriar de formas de convivência mais dignas e justas, de modo a se constituir como sujeito emancipado.

A propósito de ser sujeito, observamos que os alunos parecem se constituir como um problema na escola e, sobretudo para os professores, que não conseguem enxergá-los como seres singulares, com desejos, valores, crenças e saberes próprios. Não

queremos dizer com isso que os outros profissionais da escola não sejam responsáveis por esse modo de conceber o aluno, pelo contrário, temos clareza que se trata de uma reprodução da condição de como a escolarização tem se processado na sociedade capitalista. Entretanto, para os propósitos desta pesquisa, focalizaremos os alunos e os professores, por entender que é nesta relação que os embates envolvendo valores e atitudes ganham o centro das atenções e assumem a prevalência no processo de ensino e aprendizagem.

Analisar a relação entre aluno e professor envolve grande complexidade, pois o que parece prevalecer são os conflitos presentes nas interações, seja pela incompatibilidade de valores relativos ao comportamento em sala de aula, esperado pelos professores, seja pela desvalorização do aluno e do aprender. A relação entre aluno-aluno e aluno-professor é tão discutida e central na escola que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo criou uma nova função nas escolas estaduais, a de Professor Mediador Escolar e Comunitário, responsável por encaminhar os conflitos envolvendo esses sujeitos (Brasil, 2012). Perguntamo-nos se não seria este um espaço para o psicólogo escolar atuar, uma vez que poderia contribuir com o conhecimento da área sobre a escola e as relações, contudo, parece que o psicólogo escolar ainda não é reconhecido como um profissional que pode fazer parte da escola e trazer contribuições para esse contexto.

Na escola em que realizamos a pesquisa foram recorrentes as queixas dos educadores em relação ao comportamento inadequado dos alunos, em especial daqueles que se encontram no início da fase da adolescência. Havia queixas sobre os valores dos alunos, em especial, a falta de respeito entre eles, que constantemente se agrediam tanto verbal quanto fisicamente, também a falta de respeito para com o professor, que não era visto como autoridade na sala de aula pelos alunos: “Não aguentamos mais os alunos

que não nos respeitam”, “O João bate nos colegas, ele não tem respeito”, “A família do Pedro não ensinou ele a respeitar os outros”. Esse tipo de queixa, frequente no momento em que ingressamos na escola, indicava que tudo o que era percebido como comportamento inadequado pelo professor era significado como desrespeito. Questionamos: o que, exatamente, os professores estavam chamando de desrespeito? Quais seriam suas concepções sobre ser respeitoso/desrespeitoso? O que entenderiam os alunos sobre o que é respeitar? Teriam eles a intenção de desrespeitar? E, ainda, estaria o modo de funcionar interpretado como desrespeito pelos educadores relacionado ao fato da maioria dos alunos que supostamente desrespeitam serem adolescentes?

Tais questões nos instigaram a realizar um estudo que se ocupasse em problematizar a forma como o respeito e o desrespeito se constituem na escola, a partir de uma visão crítica da realidade escolar.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em capítulo intitulado Temas Transversais ao currículo, de 1998, é dever da escola oferecer espaços para os alunos refletirem e discutirem sobre aspectos fundamentais à sua formação cidadã, e sugere, como temas a serem enfocados, a ética e os valores morais, como a questão do respeito. Tais temas, no entanto, devem estar diluídos nas disciplinas do currículo, além de inseridos em atividades específicas voltadas à sua reflexão e exploração. Sendo assim, tais parâmetros apresentam com clareza a necessidade da escola não apenas de oferecer o ensino de conceitos das disciplinas tradicionais, mas também, de formar o aluno para a vida em sociedade, baseada em valores morais. Entretanto, é evidente a distância entre os pressupostos que guiam os parâmetros curriculares e o cotidiano escolar, o que sugere a necessidade de pesquisas sobre o tema.

Encontramos diversos estudos (Nunes, 2009; Espit, 2007; Nascimento, 2008; V. C. M. Souza, 2009; Andrada, 2009; Galvão 2005; Muller, 2008) que citam o respeito como um valor essencial nas relações interpessoais, dentre os quais destacamos quatro, (Pereira 2008, Crespo 2010, Weber 2009 e Souza, 2004) que discutem mais profundamente a questão do respeito e sua contrapartida de desrespeito na escola, temas próximos de nossa questão de investigação.

Pereira (2008), em sua dissertação de mestrado, investigou as principais motivações de professores do ensino médio, buscando compreender quais valores guiam suas atitudes no ensino. Apresenta, como resultado, que os principais valores que compõem as ações dos professores são os não-morais, relacionados à autoestima. Aponta, também, a autora que nas atitudes dos professores não se observa o investimento no respeito como valor praticado nas relações de ensino.

Crespo (2010), em sua dissertação de mestrado, investigou a concepção dos coordenadores pedagógicos do ensino fundamental de escolas públicas e particulares sobre o respeito. Segundo a autora, para os coordenadores, respeitar significa aceitar a singularidade dos sujeitos. Também apontou a dificuldade do coordenador pedagógico, principalmente nas escolas públicas, de conversar sobre o desrespeito praticado pelos professores em relação aos alunos ou demais colegas de trabalho. Ainda, a autora destacou a necessidade de estudos que focalizem as tensões existentes no cotidiano escolar envolvendo o respeito/desrespeito, incluindo, também, outros atores da escola como alunos e professores.

Weber (2009), em sua tese de doutoramento, buscou conhecer como os valores da trilogia do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (liberdade, dignidade e respeito) eram compreendidos pelos pais e educadores de uma escola de educação

infantil e as suas implicações no cotidiano da criança. Em relação ao respeito, a autora constatou que, apesar de haver algumas situações em que o respeito está presente, como por exemplo, em algumas atitudes dos educadores, há o predomínio de situações em que o respeito à criança é violado. Segundo esta pesquisa, para pais e educadores, o respeito significa deixar a criança se expressar e ser ouvida pelo adulto, não ser violentada e também considerar a criança como um sujeito autônomo. Dentre as manifestações de desrespeito encontradas na pesquisa, destacou-se a opressão social vivida por todos os participantes, atrelada à ausência de consciência para questionar as relações opressoras presentes no sistema capitalista.

Souza (2004), em sua tese de doutoramento, buscou identificar os valores presentes nas interações e suas formas de manifestação no contexto escolar. Além disso, trouxe contribuições para compreender as interações que favorecem ou não a construção ou manutenção de valores, como por exemplo, o respeito. A autora abordou o respeito como valor, colocando-o como essencial nas relações de autoridade.

A autora discute que os valores como o respeito, por exemplo, apresentam diferentes sentidos e significados a depender da cultura e do contexto histórico no qual o sujeito está inserido. Assim, esse estudo demonstrou que, às vezes, o que é uma atitude respeitosa para um sujeito, pode não ser para outro, a depender dos significados e sentidos que o sujeito configura sobre a situação vivida.

Tendo em vista essas diferenças no modo de atribuir sentidos e significados ao respeito, levantamos as seguintes questões: **Quais são os sentidos e significados do respeito/desrespeito para professores e alunos? Quais situações produzem a configuração desses sentidos e significados? Como o respeito é praticado na escola?** São essas as questões que temos como desafio responder.

Para isto, adotamos os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como principal representante Vigotski¹. Recorremos a essa teoria por corroborar sua concepção de sujeito.

Vigotski (1934/1991) concebe o desenvolvimento humano como um processo em constante movimento entre o sujeito e seu meio. Para o autor, é impossível separar o homem e o contexto em que está inserido, pois o sujeito é constituído no e pelo social, ao mesmo tempo que o constitui, em um movimento permanente e dialético. Assim, é necessário que os fenômenos psicológicos sejam estudados dialeticamente, o que significa captar os processos que revelam as contradições e tensões existentes no contexto e cenário, no caso do nosso estudo, a escola.

É a partir dessa visão que abordaremos o respeito que, a nosso ver, é constituído e sustentado nas interações sociais, apresenta-se do modo como os sentidos e significados são atribuídos por cada sujeito e tem como fonte a história das experiências e vivências do sujeito.

Assim, este estudo tem como objetivo geral investigar o sentido do respeito e sua contrapartida de desrespeito nas relações escolares, analisando sua influência no modo de agir de alunos e professores. E como objetivos específicos:

- Identificar os sentidos do respeito para alunos e professores;
- Analisar os elementos que interferem na configuração dos sentidos sobre o respeito;
- Compreender de que forma o respeito ou desrespeito se manifesta nas práticas escolares;

¹Neste trabalho adotamos a grafia Vigotski, no entanto nas referências bibliográficas haverá diferença na escrita do nome do autor devido às diferentes traduções.

- Discutir sobre o papel da escola na construção de valores;
- Refletir sobre o papel da Psicologia na criação de práticas que favorecem a construção de interações mais saudáveis e promotoras do desenvolvimento de alunos e professores.

Este trabalho estrutura-se em quatro capítulos: fundamentação teórica, método, análise e discussão dos resultados, além das considerações finais.

No primeiro capítulo, a fundamentação teórica é organizada em quatro eixos. No primeiro, apresentamos o conceito de respeito de várias perspectivas teóricas, apontado na Psicologia; no segundo, abordamos o conceito de sentido para Vigotski, visto constituir-se como categoria deste trabalho; no terceiro, também com base no mesmo autor, tecemos considerações sobre a adolescência; e por fim, no quarto eixo, apresentamos algumas reflexões sobre o trabalho do psicólogo escolar e a contação de histórias.

O segundo capítulo apresenta os princípios metodológicos que norteiam esta pesquisa, seguido pela descrição do contexto da pesquisa, quando abordamos algumas características da cidade e do entorno da escola e, também, descrevemos o cenário da pesquisa, ou seja, o espaço da escola. Também apresentamos os sujeitos da pesquisa, seu delineamento e as fontes de informações utilizadas.

No terceiro capítulo apresentamos a análise e discussão dos resultados, a partir de três eixos. O primeiro focaliza o cenário de atribuição de sentidos, tecendo considerações sobre os fatores que sustentam e influenciam a configuração de sentidos do respeito e desrespeito para professores e alunos. No segundo eixo, focalizamos os indicadores de sentidos do respeito para os professores e, no terceiro eixo, para os alunos.

O trabalho se encerra com as considerações finais, em que apresentamos os principais achados da pesquisa e apontamos algumas questões que necessitam ser investigadas.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira.

(Um Apólogo, Machado de Assis)

1.1. Respeito: perspectivas filosóficas, políticas e psicológicas

Atualmente, é frequente, nos mais diferentes contextos sociais, a menção ao respeito e, com mais ênfase, ao desrespeito como modo de agir que influencia as relações entre as pessoas. Não raro, nós próprios nos sentimos desrespeitados em muitas situações, ainda que não façamos grandes investimentos em compreender o que estaria na base desse sentimento ou o que o caracterizaria como desrespeito. Fato é que não existem notícias de queixas de alguém por ter sido respeitado, o que indica que o respeito é algo que se almeja nas relações sociais.

Uma pesquisa que toma o respeito como objeto de investigação tem por desafio sua definição da perspectiva teórico-metodológica adotada. Contudo, tal definição não se apresenta como tarefa fácil, tendo em vista a dispersão semântica que caracteriza o conceito, conforme se observa nas definições de dois dicionários da Língua Portuguesa.

1. Ato ou efeito de respeitar (-se). **2.** Reverência, veneração. **3.** Obediência, deferência, submissão, acatamento. **4.** Lado pelo qual se encara uma questão, ponto de vista; aspecto. **5.** Razão, motivo, causa. **6.** Relação, referência. **7.** Consideração, importância. **8.** Medo, temor, receio. (Aurélio, 2004, pp. 1744)

1. Sentimento que leva a tratar alguém ou algo com grande atenção; consideração, reverência. 2. Obediência, acatamento. 3. Ponto de vista. 4. Sentimento de medo; receio. 5. Cumprimentos. (Houaiss, 2012, pp. 685)

Ainda que consideremos, em acordo com pesquisadores, que não se deve utilizar os dicionários de sinônimos em pesquisas científicas, ante a perspectiva teórica que adotamos, começar por esta via tem caráter científico, visto o papel da língua na constituição do psiquismo humano, conforme postulado por Vigotski (1934/1991). Nota-se, nas definições acima, em ambos os dicionários, que há múltiplos e contraditórios significados para a expressão “respeito”. Esse fato, por si só, já indica as diferentes configurações que o respeito pode assumir nas relações sociais.

Essas considerações sobre a categoria respeito nos conduziram a investir em sua compreensão por diferentes áreas do conhecimento, de modo a poder nos aproximar de uma definição que sustentasse nossas análises. O respeito, como modo de funcionamento humano, é objeto de interesse de vários campos do conhecimento, desde muito tempo. Áreas como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia e a Bioética têm estudos e reflexões voltados à questão do respeito. Diante das limitações que envolvem uma dissertação de mestrado, não pretendemos, no entanto, discutir o respeito em todos esses âmbitos. Contudo, refletir sobre conceituações de algumas áreas de conhecimento faz-se necessário para que possamos definir o respeito tal como o concebemos nesta pesquisa.

Em nossas buscas, identificamos a Filosofia como campo de estudos e reflexão que inaugura um debate que, a nosso ver, envolve a questão do respeito. Trata-se de postulações envolvendo a ética, a moral e a virtude. Esses conceitos ditam como devemos viver e nos relacionar em sociedade, como forma de escapar da barbárie.

A ética na Filosofia é entendida como a filosofia da moral, ou seja, uma reflexão que discute e analisa de forma ampla os valores morais que regem uma determinada sociedade ou cultura. Portanto, a ética refere-se ao nível mais elevado de reflexão e discussão sobre os valores em nossa sociedade (Chaui, 1995).

A moral refere-se aos valores que devem ser seguidos na busca pelo que é digno, honesto e correto. Cada cultura e sociedade estipula os valores que acredita ser morais ou virtuosos. A virtude, por sua vez, estaria na base dos valores morais e corresponde a qualidades que o sujeito ético e moral tem e que guiam a sociedade na busca de relações mais humanas. Podemos dizer que a virtude é a base para que a moral e a ética existam (Chaui, 1995).

Segundo Chaui (1995), com base nos escritos de Platão e Aristóteles, quem inaugurou a discussão sobre a ética e a moral no Ocidente foi Sócrates. Nas praças e ruas de Atenas, Sócrates, preocupado em saber como se aprendia a virtude, perguntava para as pessoas o que elas entendiam por esse conceito e sua origem. O filósofo constatou que as pessoas já possuíam um discurso pronto sobre o que era virtuoso ou não, fazendo-o questionar o que levaria a uma apropriação de tal natureza, visto que a virtude parecia naturalizada pelas pessoas, como se fosse algo inato.

Aristóteles, interessado em aprofundar os conhecimentos sobre a virtude desenvolvidos por Sócrates, elaborou no século IV A.C., o livro “Ética a Nicômaco”, dedicado ao seu filho Nicômaco, em que descreveu as principais virtudes que deveriam guiar a sociedade. Segundo o filósofo, toda ação deveria se dirigir à busca pelo bem², o que seria possível por meio das virtudes. Aristóteles discute algumas virtudes que entende como necessárias para a humanidade, além de destacar que para ser virtude é

²Aristóteles faz uma interessante discussão sobre o que seria o bem, que para ele é a busca pela felicidade, porém, face aos objetivos desta pesquisa, não nos deteremos nessa discussão e sugerimos que para maiores informações sobre o tema se consulte seu livro *Ética a Nicômaco* (séc. IV A.C./2001).

preciso um meio-termo, ou seja, se a qualidade for em excesso, pode ser vício e, em falta, deficiência. Apesar de citar várias virtudes, como a coragem, a justiça, a liberdade e outras³, estas não podem existir de forma isolada, sozinhas, mas pela ligação e relação entre elas (Aristóteles séc. IV A.C./2001). Isso nos fez pensar que se considerarmos o respeito como virtude, ele precisaria estar ligado a outras para existir. Voltaremos a esta ideia mais adiante.

Para uma melhor compreensão sobre virtudes, recorreremos a Comte-Spoville (2010) que, baseado nas ideias de Aristóteles e de outros filósofos, elaborou um tratado sobre as principais virtudes que seriam necessárias para a humanidade e que, a nosso ver, estariam relacionadas com a questão do respeito. Seriam elas: a polidez, a fidelidade, a prudência, a temperança, a justiça e muitas outras. As virtudes citadas a seguir são as que se relacionam ao respeito.

Para o autor, a **polidez** não é necessariamente uma virtude, mas é a forma como aprendemos a ser pessoas virtuosas. A polidez refere-se à aprendizagem das virtudes, que se dá por meio da mediação do outro. Nesse sentido, pelo conceito de polidez podemos afirmar que as virtudes não são inatas, mas são apropriadas ao longo da vida do sujeito, a depender dos contextos interativos em que se empreende. O mesmo ocorre com o respeito, uma vez que somos polidos para ter atitudes que respeitam as outras pessoas, além de exigir o mesmo para si. Portanto, a polidez é a base para que as outras virtudes se desenvolvam.

Comte-Spoville (2010) concebe a **fidelidade** como princípio das demais virtudes, pois entende que ninguém será virtuoso se não for fiel aos seus valores. A fidelidade refere-se à confiança em relação a atos e atitudes que foram ensinados e que

³ As virtudes descritas por Aristóteles são: coragem, liberdade, magnificência, justiça, amizade e prazer.

o sujeito acredita serem corretos. É manter-se fiel ao que se julga como verdade e virtuoso, até que se prove o contrário. Assim, a fidelidade não pode ser confundida com dogmatismo ou fé, uma vez que o sujeito não se recusa a mudar de ideia, muito menos a submete a outras sem fundamentos e motivos claros.

A **prudência** é uma condição para as outras virtudes; sem ela para regular a forma como agimos moralmente, poderíamos cometer equívocos e não atingir a finalidade da virtude, que como já dito é a busca pelo bem. A prudência refere-se à capacidade de deliberar corretamente, agir com cautela em busca do fim que se deseja e que é coerente com os valores do sujeito (Comte- Spoville, 2010).

Já a **temperança** estaria relacionada com a capacidade do sujeito em desfrutar de suas conquistas e com o que lhe pertence. Comte-Spoville (2010) faz uma crítica, defendendo que em nossa sociedade falta temperança, pois as pessoas nunca estão satisfeitas com o que têm, sempre querem mais, sempre buscam o que acreditam não ter e que para serem felizes precisam desse “algo a mais”. Portanto, a temperança é o dom de desfrutar do que o sujeito já conquistou. Não significa ficar acomodado ou nunca querer as coisas, mas valorizar o que já se tem e respeitar o próprio limite.

Por último, a **justiça** é uma das virtudes mais importantes, é a finalidade de todas as outras virtudes. Refere-se à igualdade de direitos, o que supõe que todos tenham acesso a condições adequadas de vida, tal como preconizam as leis e nossos valores morais. A igualdade de direitos a que se refere o autor significa o acesso a condições dignas de sobrevivência. Há aqueles que dizem que essa igualdade nunca será alcançada, entretanto, as pessoas justas são aquelas que a buscam de alguma forma. Essa virtude, portanto, aproxima-se do conceito de respeito que queremos defender, uma vez que, em suma, a justiça é o respeito pela igualdade de direitos.

Com base nessas considerações, é possível afirmar que a Filosofia, especialmente o conceito de virtude, oferece subsídios para ampliarmos o conceito de respeito.

Da perspectiva da Sociologia, Vidal (2003) faz uma análise crítica do conceito de respeito que, no nosso entender, se aproxima da ideia de justiça postulado por Comte-Spoville (2010). Para Vidal, o respeito refere-se ao acesso de todos a condições de vida mais justa e digna, em que o sujeito é tratado como tal. Quando essas condições não estão presentes, o sujeito começa a passar por situação de humilhação, além de experimentar o sentimento de não ser tratado como ser humano. Portanto, segundo o autor, o sentimento e a queixa de “falta de respeito” deriva de situações em que o sujeito não tem acesso a seus direitos e a as condições previstas no âmbito dos direitos civis, mas que na realidade brasileira, muitas vezes, esses direitos não são respeitados e nem acessados por todos.

Nesse sentido, o autor aponta que o sentimento de humilhação que leva o sujeito a sentir-se desrespeitado está relacionado a condições de vida precárias. Tais pessoas, além de não ter acesso a condições dignas de habitação ou de trabalho, enfrentam a diferença de tratamento por parte das instituições que não as tratam como as demais das classes mais favorecidas.

Portanto, amiúde, a queixa pela “falta de respeito” é entendida pelo autor como uma manifestação do sujeito na busca por condições mais justas e necessárias. É uma expressão que tem em sua base a busca pela igualdade de direitos e de condições dignas de vida. Pensamos que o frequente sentimento de desrespeito que os professores relatam talvez seja uma manifestação por condições de trabalho mais dignas e justas, já que

sabemos que em nossa sociedade a docência enfrenta situações cada vez mais difíceis e precárias.

Além disso, o autor aponta que o respeito mútuo, ou seja, o sentimento de que o sujeito tem suas necessidades e direitos respeitados bem como busca o mesmo para os outros, é um desafio para a nossa sociedade, caracterizada pela individualização e intensa desigualdade social. Também observamos neste conceito de respeito mútuo lastro para a reflexão sobre as relações escolares.

Goldim (2004), pesquisador do campo da Bioética, aborda o respeito enquanto necessidade de se considerar o sujeito como autônomo, ou seja, tomá-lo como capaz de deliberar sobre seus objetivos pessoais e de agir em sua busca. Destaca a necessidade de se respeitar a autonomia do sujeito, valorizando suas escolhas pessoais, evitando-se, portanto, a obstrução de suas ações, a menos que elas sejam claramente prejudiciais para outras pessoas.

Segundo o autor, a falta de respeito para com o sujeito se manifesta quando se desconsidera seus julgamentos e opiniões, nega-se sua possibilidade de agir com base em suas escolhas, ou seja, ignora-se sua autonomia.

As contribuições da Filosofia, da Sociologia e da Bioética, ainda que guardem diferenças e especificidades, permitem conceber o respeito como base ao estabelecimento de relações mais saudáveis, em que se investe em tratamento digno e justo, considerando o sujeito em sua totalidade. Outra dimensão de extrema relevância é a concepção do respeito como vinculado ao acesso de direitos, previstos nas políticas públicas, dentre as quais destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil, que aprofundamos a seguir.

1.1.1. Contribuições do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990

A proteção dos direitos da criança e do adolescente é um tema debatido mundialmente. O Brasil buscou, ao longo de sua história, construir políticas sobre tal tema, destacando-se a criação do Código do Menor, de 1927, a Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), de 1964 e o Código de Menores de 1979. Estas políticas, apesar de terem como objetivo assegurar a proteção social de crianças e adolescentes, não ofereceram, no âmbito legal, as condições necessárias para melhorar a vida de muitas crianças e adolescentes no Brasil, principalmente daqueles que viviam em situações de vulnerabilidade, violência e pobreza (Mendonça, 2002; Weber, 2009).

Nos anos 1980, final da ditadura militar no Brasil, os processos de democratização e de luta pelos direitos da criança e do adolescente tomaram força, principalmente pela divulgação das situações existentes de vulnerabilidade, pobreza, exploração, violência e injustiças. Através de reivindicações e movimentos sociais houve a busca por oferecer melhores condições de vida, por meio de políticas públicas que realmente se preocupassem com a classe infanto-juvenil. Após dez anos de reivindicações e de luta pelos direitos das crianças e adolescentes, o Código de Menores de 1979 deu lugar ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, que marcou no âmbito das políticas públicas, a defesa dos direitos da criança e do adolescente (Mendonça, 2002; Weber, 2009).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é considerado uma política avançada pelo conjunto de ações desencadeadas pelo Estado no que se refere à proteção de crianças e adolescentes. Pelo menos no âmbito da lei, o ECA demonstrou ser um importante recurso de mudança social na vida de muitos jovens brasileiros.

Segundo o Estatuto, toda criança e adolescente deve ter seus direitos assegurados perante a lei, sendo priorizada sua proteção integral com base em três valores: a dignidade, a liberdade e o respeito. Segundo o ECA (1990), “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na constituição e nas leis” (ECA, p. 22).

No âmbito legal, toda criança e adolescente têm o direito a condições de vida humanas para se desenvolverem sem nenhuma violação física, psíquica ou moral. Dentre os valores propostos pelo ECA (dignidade, liberdade e respeito) destacamos o respeito, foco deste trabalho: “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, das ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (ECA, 1990, p. 23).

O ECA concebe o respeito como um dos princípios fundamentais para o desenvolvimento saudável do sujeito. O respeito à criança e ao adolescente deve ser assegurado nos diferentes espaços (família, comunidade e escola), não se expondo os sujeitos a nenhuma forma de negligência, violência, discriminação, crueldade ou injustiça. Com base no princípio de respeito que o ECA defende, será que na escola este valor está presente nas relações? Esta é uma questão que discutiremos ao longo deste trabalho.

Assim, nota-se que as contribuições do ECA são de extrema pertinência e com potencial legal para mudar a vida de muitas crianças e adolescentes. Entretanto, mesmo após 22 anos de sua promulgação, a realidade de muitas crianças e adolescentes continua a mesma, caracterizada por situações desumanas. Apesar da legislação

avançada presente no ECA, há uma acentuada distância entre seus princípios e a realidade de muitas crianças e adolescentes no Brasil. Encontram-se, ainda, crianças e adolescentes vivendo em estado de extrema pobreza e vulnerabilidade social, tendo o valor do respeito violado em vários âmbitos. Outra contradição apontada por Weber (2009) é que a promulgação de leis iguais para todos, em uma sociedade caracterizada pela desigualdade social, não é suficiente para transformar a sociedade.

Portanto, embora o Brasil tenha uma das mais avançadas legislações de proteção à criança e ao adolescente, há muito que se fazer para que essa população tenha seus direitos respeitados. E concretizar esses direitos é um dos principais desafios da sociedade brasileira.

Atualmente, é bastante discutida a importância do psicólogo e demais profissionais da educação se envolverem com as políticas públicas, o que nos leva a questionar: o que os profissionais da educação têm feito para assegurar o valor do respeito na escola? Qual a contribuição da Psicologia na problematização do respeito como valor? Estas são algumas questões discutidas a seguir.

1.1.2. Contribuições da Psicologia: definindo o foco

Embora Vigotski não aborde de modo explícito a ética e os valores, tais dimensões perpassam sua obra enquanto princípio, constituindo-se como base dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

Delari Junior (2009), baseando-se nos fundamentos que sustentam a Psicologia Histórico-Cultural, afirma que Vigotski pode ser considerado um “humanista”. Em suas palavras:

(...) a ética da obra de Vigotski, pautada em princípios marxistas, e como síntese ainda das demais tradições filosóficas e culturais às quais este autor se filia (como o espinosismo ou a própria tradição judaica na qual foi educado), pode ser adjetivada como “humanista”, *lato sensu*. Não se trata do mesmo humanismo cristão de Carl Rogers, o ateu de Jean-Paul Sartre. Mas tem em comum com o deles o princípio de tomar o humano e a realização de suas potencialidades como um valor que, se não for o principal, também não pode deixar de ser considerado como imprescindível e inalienável ao seu projeto em Psicologia (p.4).

O humanismo, tal como o autor refere-se à Vigotski, não se associa à ingenuidade em conceber o humano dotado apenas de virtudes, mas pela crença em suas potencialidades, alcançadas pela mediação do coletivo e do contexto social. Delari Junior (2009) elege três ações/princípios que devem guiar os estudos e as práticas do psicólogo a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural: Superação, Cooperação e Emancipação. A superação refere-se à crença na capacidade do sujeito em desenvolver-se, ultrapassando seus próprios limites. Ela só é possível por meio da cooperação, a partir do coletivo. E, por sua vez, é pela união destes dois princípios que se torna possível a emancipação. Assim, demonstra que Vigotski preocupou-se em desenvolver os fundamentos de sua Psicologia apoiados na importância do contexto social, do coletivo. Tal princípio reflete o contexto histórico no qual Vigotski viveu, visto que a única forma de superar a Revolução Russa seria por meio do coletivo, da cooperação, em busca de melhores condições de vida pela emancipação.

Sob o olhar de Delari Junior (2009), tais princípios objetivam relações saudáveis, contrárias às formas de cooperação que visam denegrir e desvalorizar, em busca de superação a partir do rebaixamento do outro. A partir de então, observamos a existência de uma polaridade entre os princípios que fundamentam a Psicologia

Histórico-Cultural e aqueles da sociedade contemporânea, demonstrando os desafios do trabalho com o respeito nas relações.

Nos momentos em que Vigotski (1926/2003) discorre sobre o desenvolvimento da moralidade, remete-se a suas observações no contexto escolar, principalmente em relação à frequência do uso do autoritarismo por meio do poder para controlar e impor os princípios morais, punindo-se as atitudes dos alunos classificadas pelos atores escolares como não morais. O autor destacou que tal tentativa de punição é inútil, uma vez que é necessário que o ensino dos valores morais (no caso o respeito) esteja presente no cotidiano para o sujeito de fato se apropriar.

Além disto, o autor destaca um termo que era muito utilizado – insanidade moral – relacionado a uma denominação para as pessoas que apresentavam algum “defeito moral”, atribuindo àqueles que não seguiam as normas morais da época, como por exemplo, crianças ou jovens que possuíam alguma dificuldade de aprendizagem ou que não se adaptavam ao contexto escolar por algum motivo. A causa dessa não adaptação em relação às normas morais era associada a uma enfermidade orgânica (Vigotski,1934/1997).

Vigotski buscou quebrar esse paradigma e propôs que a “insanidade moral” estaria ligada não a uma disfunção orgânica, mas às condições sociais e pedagógicas que são oferecidas para o sujeito. Nas palavras do autor: “Destacó que la moral insanityno debe en terse como una alteración de los sentimientos, sino, mucho más simple, como una insuficiencia de la educación moral del individuo” (p. 166).

Segundo o autor, cada cultura e período histórico estabelecem as atitudes que são morais, sendo que aquilo que em uma determinada época ou cultura não é visto como valor moral, em outro momento pode ser considerado como tal. Sendo assim, a

cultura e a época irão atribuir seus sentidos e significados aos atos morais ou não morais. É justamente essa ideia de Vigotski sobre o papel do social na construção de valores que tomaremos como norteadora de nossas análises.

Souza (2004), baseada nos postulados de Vigotski, define o respeito como um valor moral, o qual é experienciado e apropriado nas interações sociais. É necessário que o sujeito conviva em contextos em que o respeito mútuo seja praticado para configurar e integrar esse valor a sua identidade. Nesse movimento de configuração, o respeito é apropriado como autorrespeito e passa a regular a conduta do sujeito. Para a autora, o autorrespeito é condição *sine qua non* para o sujeito respeitar as outras pessoas.

Tendo em vista a importância das interações na constituição do autorrespeito, Souza (2004, 2008) destacou as situações no contexto escolar que favorecem ou não a construção do autorrespeito; interações essas presentes nas condutas dos sujeitos em relação à crença na capacidade e na potencialidade do outro, em que se investe naquilo que o sujeito tem de positivo e se enfrentam os conflitos que ocorrem no cotidiano escolar por meio do diálogo. Já as situações que não favorecem a construção ou manutenção do autorrespeito envolvem as interações que têm em sua base a indiferença e o descompromisso; provocações e afrontamentos que visam humilhar e ofender; e a não responsabilização pelos acontecimentos na escola, atribuindo-se a culpa sempre ao outro. Ou seja, no primeiro caso, são relações em que se investe no respeito, dignidade e autonomia do sujeito, enquanto no segundo, esses valores estariam ausentes, ou presentes em sua contrapartida – de desrespeito, humilhação, injustiça.

Tanto Souza (2004) como Araujo (1999) apontam que para a existência do respeito como valor são necessárias relações que tenham o afetivo como central. É por

meio de relações afetivas que regulamos nossas ações e agimos moralmente, com respeito.

Não obstante, um dos principais direcionadores para a construção do autorrespeito é a presença da figura de autoridade. Este conceito em nada se assemelha ao autoritarismo caracterizado pelo abuso do poder, punições, violência e imposição de um respeito unilateral, em que apenas o mais fraco (no caso os alunos) deve respeitar. Arendt (1954/2011) destaca que a autoridade encontra-se em crise em nossa sociedade, uma vez que não se tem clareza do que ela é realmente. A autoridade é confundida com qualquer meio que resulte na obediência, até mesmo por meio da violência, em que a figura que busca ser legitimada pelo grupo se utiliza da força externa para ser considerada como “autoridade”. Tal utilização do que acredita ser “autoridade” produz relações desiguais, já que o sujeito que obedece, muitas vezes, passa por situações de humilhação e inferioridade. Assim, qualquer forma de violência não caracteriza a autoridade, nas palavras de Arendt: “se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos” (p. 129).

Segundo Arendt (1954/2011) e autores contemporâneos como Souza (2004) e Araujo (1999), a condição para que alguém seja respeitado como autoridade é a admiração, ou seja, é preciso que a pessoa seja legitimada em sua condição de autoridade. Portanto, a autoridade não está dada, não se institui pelo lugar hierárquico ocupado, mas é construída nas relações interpessoais a partir da legitimação da figura de autoridade pelo grupo, que a reconhece em sua competência para exercer tal papel.

Souza (2004) aponta que se os atores escolares são desrespeitados, deve-se ao fato de que os alunos não os veem como autoridade, pois, apesar do nível hierárquico

que ocupam, não são legitimados nesse lugar, principalmente porque não são admirados.

1.1.3. Nossa concepção sobre o respeito nas relações escolares

Feitas as considerações sobre o conceito de respeito, importa neste momento apresentar a concepção de respeito que adotaremos em nossas análises, tendo em vista os objetivos desta investigação e o contexto em que se insere.

Tomaremos o respeito como um sentimento que tem em sua base valores morais, aproximando-nos, portanto, do conceito de virtude, tal como postulado pelos autores que apresentamos. Acreditamos, em consonância com os pressupostos filosóficos e psicológicos apresentados, que o respeito constitui as relações éticas, sendo condição, portanto, para a instituição de relações mais saudáveis e promotoras do desenvolvimento do sujeito autônomo.

Concebido como valor, o respeito está na base da manutenção dos direitos e deveres de todos os seres humanos e, em acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), das crianças e dos adolescentes. Assim, as relações humanas no sentido estrito só podem se desenvolver como tal tendo como princípio o respeito.

Na escola, acreditamos que o respeito é caracterizado nas relações em que: (1) se investe na escuta e na fala, o que significa garantir aos sujeitos espaços para manifestarem suas singularidades, seus desejos, suas angústias, seus pontos de vista, seus saberes, etc.; (2) se concebe o sujeito como autônomo (professores, alunos, coordenadores, etc), permitindo que desenvolvam suas tarefas livremente e respeitando-se suas escolhas; (3) se institui a autoridade (e não do autoritarismo) nas relações

hierárquicas e; (4) há comprometimento com a educação, uma vez que é direito de todos o acesso a uma educação de qualidade.

Essas acepções conduzem ao questionamento do que se veicula sobre o respeito nas escolas: via de regra, o desrespeito é atribuído somente aos alunos e tratado como um traço do sujeito, adquirido na família, na convivência social, etc. Ou seja, é preciso quebrar esta visão naturalizante do respeito e tomá-lo como valor construído no e pelo social. Sobretudo quando os sujeitos em questão são adolescentes, não raro representados como “naturalmente” indisciplinados, inquietos, desinteressados e heterônomos.

Portanto, é importante ter clareza que apesar da existência de valores universais, os valores morais como o respeito podem variar de acordo com cada cultura, sendo que cada período histórico configura os sentidos e significados para aquilo que é respeito e desrespeito. É por esse caráter dinâmico e mutável dos valores que Souza (2004) destacou a existência de conflitos na escola, gerados por um não compartilhamento de valores entre as diferentes culturas e gerações. Por vezes, os atores escolares interpretam determinada atitude dos alunos como algo desrespeitoso, mas os alunos atribuem outros sentidos e significados a esta atitude, sem vivenciá-la como desrespeitosa. É por conta disto que temos como desafio acessar os sentidos atribuídos ao respeito.

1.2. O sentido em Vigotski

A escolha por investigar os sentidos do respeito na escola está em acordo com a perspectiva teórico-metodológica adotada, que entende a configuração de sentidos como direcionadora do agir e pensar do sujeito. O modo como cada um configura os sentidos sobre a realidade, material ou imaterial, é singular e sofre influência das experiências do sujeito, de seus afetos e do contexto em que toma parte. Como são privados, os sentidos não se autoexpressam, mas podemos nos aproximar deles por intermédio de indicadores de sentidos, geralmente vinculados a emoções. Uma vez direcionadores dos pensamentos e ações, a análise dos sentidos do respeito para os alunos e professores nos possibilitará compreender o que está na base do desrespeito que, segundo os profissionais da escola, é uma constante nas relações interpessoais.

Vigotski, em seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala⁴, discute a relação dialética entre coletivo-singular, sujeito-sociedade, por meio dos conceitos de significado e sentido. Este primeiro refere-se a uma produção histórica e social, que possibilita a comunicação por meio da palavra. Portanto, o significado vincula-se à palavra, visto que para Vigotski (1934/1991), “Uma palavra sem significado é um som vazio” (p. 104). Já o sentido envolve a internalização das experiências sociais, e é único, singular. Embora Vigotski faça uma diferenciação entre sentidos e significados, defende uma íntima relação entre eles:

⁴Há algumas versões do livro *Pensamento e Linguagem* que traduzem o conceito *retch*, em Russo, como linguagem, no entanto, segundo um estudo realizado por Prestes (2010) sobre os erros de traduções na obra de Vigotski, a tradução correta do termo *retch* é fala, e não linguagem. Esta última refere-se a todas as formas de comunicação como gestos, fala, etc. No entanto, Vigotski não referia à linguagem, mas à fala que é constituída por palavras, fruto do desenvolvimento histórico. Nas palavras da autora, “*Vigotski refere-se à relação entre o pensamento e a fala, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita.*” (p. 176). É por esse motivo que na escrita deste trabalho adotaremos a expressão fala e não linguagem.

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa.(p. 125)

Segundo Ozella e Aguiar (2006), na compreensão do sujeito partimos sempre do significado, que é compartilhado socialmente, para acessar os sentidos. O sentido se aproxima da singularidade, é o que melhor representa o sujeito, seus afetos e emoções. Apesar do sentido ser da ordem do privado, é configurado a partir do contexto em que o sujeito está inserido, o que possibilita afirmar que a realidade é apropriada de forma singular, a partir da atribuição de sentidos e configuração de significados. Assim, ao buscar acessar o sentido do respeito para alunos e professores, também focalizaremos as situações concretas que proporcionam a configuração desses sentidos na escola.

Visto que cada sujeito atribui seus sentidos aos fenômenos vivenciados, dificilmente conseguimos acessá-los em sua natureza, pois para Vigotski o pensamento nem sempre é possível de ser objetivado pela fala. É por este motivo que elegemos a busca por indicadores de sentidos, alcançados a partir da interpretação do pesquisador, como unidade de análise.

Em seu estudo sobre o pensamento e a fala, Vigotski (1934/1991) oferece um caminho para se acessar os indicadores de sentidos. Para o autor, o pensamento e a fala possuem raízes genéticas diferentes, não são constituídos ao mesmo tempo, tampouco procedem de uma mesma fonte. A fala nasce da necessidade de externalizar o pensamento, o que se dá por meio da palavra. Já o pensamento nasce das necessidades, motivos e afetos do sujeito, constituídos nas relações sociais. Portanto, antes do pensamento ser gerado, existiu uma motivação afetiva que o impulsionou. Com isso,

para acessar os sentidos dos sujeitos, não podemos nos limitar a sua fala, seus significados, temos que compreender os afetos que estão na base da fala e do pensamento que objetiva. Assim, a afetividade tem um papel fundamental na configuração de sentidos sobre os diferentes fenômenos vividos pelo sujeito.

Apesar da importância que Vigotski atribui à afetividade, que permeia quase todos seus escritos, o autor não desenvolveu de forma sistemática uma teoria sobre a dimensão afetiva, o que dificulta a exploração desse conceito. Alguns autores contemporâneos vêm lançando esforços para a explicação da afetividade em Vigotski, tarefa nada fácil.

Em seu texto “O significado histórico da crise da Psicologia”, escrito em 1927, Vigotski destaca a importância da Psicologia compreender o sujeito a partir de uma concepção monista, o que significa levar em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto afetivos do sujeito e faz uma crítica às teorias vigentes na época por não considerarem essa totalidade (Vigotski, 1927/1991).

Sawaia (2000) destaca que a afetividade pode ser compreendida em Vigotski como uma capacidade especificamente humana de apreender a realidade social e de nos constituir como sujeitos. Em suas palavras, a “afetividade é o nome atribuído à capacidade humana de elevar seus instintos à altura da consciência, por meio dos significados, de mediar a afecção pelos signos sociais, aumentando ou diminuindo nossa potência de ação”. (p. 15) Portanto, a afetividade é construída historicamente pela mediação da cultura.

A afetividade se constitui basicamente por dois aspectos: as emoções e os sentimentos. Ambos referem-se à apropriação do sujeito aos fatos sociais, o que ocorre de forma singular e única, podendo estar relacionada tanto a sensações positivas, quanto

a negativas. A emoção refere-se aos afetos imediatos, que o sujeito não consegue racionalizar, apenas agindo com a emoção frente a alguma situação específica. Já o sentimento diz respeito à emoção mais duradoura, envolvendo mais de uma situação (Sawaia, 2000).

Apesar da importância da afetividade na constituição do sujeito apontada por vários autores (Souza, 2012, Sawaia, 2000, entre outros), segundo González Rey (2009), a educação escolar tem utilizado pouco esse conceito na compreensão e intervenção nas práticas educativas. A escola tem-se preocupado somente com a assimilação dos conteúdos, ao evidenciar apenas o aspecto intelectual e cognitivo, que muitas vezes é apropriado de forma mecânica pelos alunos. Segundo o autor, é necessária a criação de ações que de fato visem o sujeito, o que só é possível por meio de medidas que motivem o aluno a aprender.

A afetividade deveria estar presente em todas as práticas ditas educativas, entretanto, destacamos neste trabalho a arte como meio de envolver o afetivo. Segundo Andrada e Souza (2012), a arte toca o sensível, permite que o sujeito entre em contato com suas emoções e sentimentos, promovendo novas vivências, o que resulta no avanço da conscientização.

Segundo Souza e Placco (2011), a arte pode ajudar na formação do sujeito, na medida em que amplia sua compreensão sobre a natureza humana e condição de vida, ou seja, sua consciência. Isto ocorre porque no contato do sujeito com a arte abre-se um espaço para a imaginação e, ao voltar-se para o cotidiano, o sujeito consegue refletir sobre sua vida, atribuindo significados e configurando novos sentidos. As autoras destacam ainda que a obra de arte permite ao sujeito estabelecer relações de acordo com sua experiência. Assim, a arte possibilita inúmeras significações.

A forma de arte que destacamos nesta pesquisa é a Literatura, principalmente sob o formato de histórias, pois acreditamos que possibilita acessar o sujeito, seus afetos e motivações. A história, por sua capacidade de sintetizar diferentes fatos, emoções e sentimentos, possibilita diferentes significações e acesso a diferentes experiências (Souza, 2012).

Essa escolha assume relevância quando enfocamos a adolescência visto que nesta fase a afetividade ganha destaque, pois o sujeito vive um momento de transição que envolve motivações e interesses.

1.3. A adolescência na Psicologia Histórico-Cultural

Na escola, *lócus* desta pesquisa, observamos que na maioria das vezes a queixa de professores, coordenadores e diretores sobre o desrespeito se direcionava aos alunos, sobretudo àqueles na fase da adolescência. Questionamo-nos sobre a representação dos educadores acerca da adolescência, e o quanto esta fase é representada por aspectos negativos no ambiente escolar. Só o adolescente desrespeita? Além disso, a adolescência era referida pelos educadores com certo deboche e naturalização – “aborrecentes”, “rebeldes”, “não têm respeito”, entre outras denominações. Acreditamos que o problema não é inerente à escola apenas, mas parte de um contexto social mais amplo, que representa a adolescência como uma fase difícil do desenvolvimento, em que a rebeldia é natural e inevitável.

Estudar a adolescência sob o olhar dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural significa considerá-la como produção histórica e social. Autores como Bock (2004, 2007), Ozella e Aguiar (2008) destacam a necessidade de estudos na Psicologia que abordem a adolescência em sua gênese social. Estes autores criticam a concepção de adolescência como fase natural do desenvolvimento humano, marcada principalmente pela imagem de rebeldia.

Vigotski apresenta um modo de conceber a adolescência que quebra este paradigma, postulando-a como construção que tem o social como fonte e se caracteriza como idade de transição, com características singulares. Abordando a adolescência como um fenômeno social, Vigotski (1931/2006) realizou diversos estudos sobre essa fase de desenvolvimento, considerando-a marcada por grandes saltos, não se confundindo, portanto, com um período difícil e passageiro.

Segundo o autor, em cada fase do desenvolvimento a relação do sujeito com o contexto no qual está inserido é única e peculiar. Essa relação é denominada de situação social de desenvolvimento e determinará as mudanças que se produzem durante cada período de desenvolvimento. Focalizando a adolescência, Vigotski (1931/2006) afirma que, nessa fase, o sujeito vivencia uma situação social de desenvolvimento específica, única, totalmente diferente de quando era criança; o contexto já lhe atribui algumas responsabilidades, possui certa independência, o vínculo de amizades aumenta, dentre outros tantos fatores que possibilitam ao adolescente novas vivências, que antes eram impossíveis, pois a situação social de desenvolvimento era distinta.

Assim, a vivência⁵ está imbricada com a situação social de desenvolvimento, uma vez que em cada fase do desenvolvimento há uma nova situação social, o que resulta na possibilidade do sujeito ter novas vivências.

Para Vigotski (1931/2006), é a partir dos sete anos que o sujeito consegue significar e atribuir sentidos às suas vivências, de modo consciente. Para o autor, vivência refere-se à unidade da personalidade do sujeito com o seu contexto, sendo difícil distinguir o que pertence ao sujeito e ao meio, uma vez que um constitui o outro. Entretanto, essa relação do sujeito com o meio resulta em vivências singulares, em que novos sentidos são configurados em relação à experiência do sujeito. Outra característica da vivência é sua base emocional; segundo Souza (2011), a vivência pode ser compreendida como uma experiência carregada de intensas emoções.

Segundo Vigotski (1931/2006), outro fator importante é a mudança de interesse. O que na infância era valorizado e fonte de interesse do sujeito, na adolescência já não é

⁵Segundo Prestes (2010), o conceito de vivência tem muitos problemas de tradução, assim como outros conceitos na obra de Vigotski, visto os diversos dilemas que envolvem a tradução. O termo original em russo refere-se à palavra *Perejivanie*, e muitas vezes foi traduzido para o português como experiência ou sentimento, mas, segundo a autora, a palavra mais próxima do termo em português é vivência.

tão importante. A saída da infância rumo à idade adulta é marcada por crises, pela perda dos interesses predominantes da fase anterior e busca de novos interesses. A crise é entendida pelo autor não como um aspecto negativo, mas como fator impulsionador do desenvolvimento humano. Portanto, compreender a adolescência implica entender os novos interesses e necessidades característicos dessa fase.

Vigotski (1931/2006), preocupado em acessar a gênese dos novos interesses do adolescente, criticou a ideia proposta pela Psicologia estruturalista que defendia que os novos interesses estariam ligados somente aos aspectos biológicos. O autor não descarta a importância das mudanças biológicas, pelo contrário, considera que há maturação sexual na adolescência; porém, destaca que esta não é o fator central do surgimento dos novos interesses, os quais são constituídos socialmente.

Além da mudança de interesses, Vigotski (1931/2006) destaca que nesta fase as funções psicológicas avançam qualitativamente, o que determinará todo o funcionamento do sujeito. Na adolescência, as funções psicológicas, pela mediação do social, se reestruturam formando novos nexos e evoluem para modos de funcionar mais complexos do psiquismo. A partir de então, tem-se uma nova formação psíquica, que possui suas próprias leis, resultado do desenvolvimento social do sujeito. Vigotski destaca que toda função antes de ser superior e fazer parte do funcionamento psíquico do sujeito é externa, fazendo parte das relações de que o sujeito toma parte, e, à medida que o sujeito interage com o meio, se apropria dessas funções tornando-as suas e estas passam a regular sua conduta.

Para Vigotski (1931/2006), a principal função que se desenvolve na adolescência é o pensamento. A adolescência é uma fase em que o sujeito deixa de pensar somente a

partir do concreto, a experiência visual direta ascende ao abstrato, com a ajuda do pensamento por conceitos.

Antes da adolescência, a criança pequena apresenta inicialmente o pensamento sincrético, caracterizado pelo pensamento desorganizado, em que agrupa objetos de forma aleatória. Na fase seguinte, no pensamento por complexos, os objetos são aglutinados com base nas impressões subjetivas da criança, seguindo a lógica da semelhança que os objetos possuem entre si. O pensamento por complexo é um nível mais elevado, é um pensamento coerente, que possui uma lógica para a criança. E, somente na adolescência, o pensamento por complexo evolui e o sujeito tem a possibilidade de pensar por conceitos (Vigotski, 1934/1991).

Portanto, no caminho para o pensamento conceitual, segundo Vigotski (1934/1991), o sujeito utiliza-se dos conceitos potenciais ou pseudoconceitos, presentes no pensamento sincrético e no por complexos, que consiste em uma abstração primária, formada a partir de semelhanças entre os objetos, mas que ainda não é o pensamento conceitual. Nos adolescentes, Vigotski percebeu que as formas mais primitivas do pensamento vão desaparecendo, ao passo que começam a utilizar cada vez mais os conceitos potenciais ou pseudoconceitos até que se desenvolva o pensamento por conceito.

No entanto, apesar dos estudos de Vigotski comprovarem que o adolescente pode pensar por conceito, isto só será possível se forem oferecidas as devidas condições de desenvolvimento desse tipo de pensamento. Caso contrário, podemos encontrar muitos adolescentes e inclusive adultos pensando por complexo ou até mesmo pelo sincretismo.

Também, mesmo naqueles adolescentes que já desenvolveram o pensamento conceitual, formas mais elementares e primitivas de pensamento podem ocorrer, já que para Vigotski, o desenvolvimento humano não é linear, mas resulta de movimentos de avanços e recuos. Ainda, ao utilizar o pensamento conceitual, geralmente o adolescente não consegue definir com palavras os conceitos, demonstrando uma diferença na aplicação do conceito e em sua descrição por meio da palavra. Isto é, o adolescente pensa por meio do conceito, mas ainda não consegue defini-lo em palavras. Ter clareza deste aspecto nos parece fundamental aos educadores, o que observamos muito distante de suas percepções.

O pensamento conceitual é organizado em um sistema, no qual o objeto conceituado é formado por nexos e relações. Somente quando todos esses nexos são sistematizados, com a ajuda da fala, é que acessamos o conceito de fato. Desta forma, o conceito, sob a perspectiva dialética, envolve a compreensão das partes que se relacionam formando uma teia, constituindo o todo, o conceito. Portanto, podemos destacar que o nosso pensamento, com a ajuda dos conceitos, é organizado em um sistema, resultante de uma teia complexa com muitos nexos e relações entre conceitos.

Com a possibilidade de pensar por conceitos, principalmente com os conceitos científicos⁶, o sujeito é capaz de compreender fatores que antes da adolescência eram externos, como as normas éticas, os fatos sociais e políticos, resultando em reflexão e ampliação da consciência. O sujeito começa a refletir e a pensar sobre o mundo político, social e em suas vivências dentro deste contexto, promovendo o desenvolvimento da consciência.

⁶ Para Vigotski (1934/1991), há dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos. O primeiro é desenvolvido no cotidiano da criança, por meio de suas experiências práticas com o social. Já os conceitos científicos são desenvolvidos principalmente na escola, geralmente são abstratos, não passíveis de serem observados.

Outro avanço é que o adolescente tem a possibilidade de acessar diferentes formas de culturas, como exemplo as artes, além de ter a possibilidade de compreender conteúdos científicos, desde que sejam oferecidas as devidas condições.

Também, há o surgimento do pensamento lógico, que se caracteriza pela tomada de consciência, regulação e domínio das operações mentais. Desenvolve-se principalmente pela socialização do pensamento, que se dá por meio da fala e é o elemento central que produz as mudanças no intelecto do adolescente. Assim, a verbalização do pensamento o ajuda a se tornar lógico (Vigotski, 1931/2006). Essa aceção do autor assume grande importância quando observamos as relações com os adolescentes na escola: não há, via de regra, investimento no diálogo, na expressão dos jovens sobre o *quê* e *como* estão pensando. Isto seria fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico. Entretanto, há, e muito, exercícios e atividades que requerem este tipo de pensamento, ainda que não se invista em sua construção. Parece prevalecer a crença de que será por meio desses exercícios ou atividades, que raramente envolvem a fala, que o raciocínio lógico irá se desenvolver, o que se revela contraditório.

Além do pensamento conceitual, outra função psicológica que se destaca na adolescência é a imaginação. Abordar a imaginação nesta pesquisa deve-se a duas razões: é uma função psicológica que assume prevalência na adolescência; e ela está na base de nossa opção metodológica de utilizar contação e criação de histórias como procedimento de pesquisa.

Na adolescência, o sujeito vivencia diferentes afetos e emoções que podem ser materializados via imaginação ou pelo ato criador. Para Vigotski (1930/2009), a imaginação ou o ato criador tem como base a experiência do sujeito com a realidade, já

que em sua concepção a imaginação é histórica. Entretanto, o ato criador não se refere à reprodução das experiências, mas à combinação de seus elementos, criando o novo. Portanto, Vigotski entende a imaginação como uma função psicológica e destaca quatro tipos de relação com a realidade.

A primeira é a de que toda obra da imaginação tem como base elementos apreendidos da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa, ou seja, quanto mais rica a experiência mais elementos estão disponíveis à sua imaginação. A segunda refere-se à articulação entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade, visto que o sujeito não se limita somente às experiências passadas, mas cria novas combinações. A terceira forma é de caráter emocional: todo sentimento e emoção tende a se entrelaçar com imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento, de modo que a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consoantes a um determinado instante. A quarta e última forma tem como essência a construção da fantasia como algo inusitado, sem ter relação com experiências anteriores da pessoa ou algum objeto existente. Mas, ao adquirir concretude material, essa “imaginação cristalizada começa a existir realmente no mundo e influir sobre outras coisas” (Vigotski, 1930/2009, p.28).

No que refere à função da imaginação, Vigotski (1930/2009) aponta seu importante papel no desenvolvimento humano. A imaginação amplia a experiência do sujeito que, ao ser capaz de imaginar um fenômeno impossível de ser visualizado, vivencia experiências diferentes. Assim, a imaginação é fundamental na educação escolar, visto que a maioria dos conteúdos ensinados são pautados em informações abstratas, não possíveis de serem observados, que só são aprendidas com a ajuda da imaginação.

Outra função que pode assumir é a satisfação das necessidades não possíveis de serem concretizadas. Muitas vezes, o sujeito não tem a possibilidade de realizar todos seus desejos, utilizando-se da imaginação para satisfazer suas necessidades. Além disso, quando as situações do meio são muito dolorosas, insuportáveis, a imaginação também tem a função de distanciar o sujeito da realidade, favorecendo a elaboração das emoções.

Para Vigotski (1930/2009), a arte pode ser um dos caminhos para o sujeito expressar e objetivar sua imaginação. Para ele, na adolescência a forma de arte que mais se destaca é a Literatura, em especial o desejo pela escrita em relação aos temas de interesse dos adolescentes. É nesta fase que os diários, cartas de amor, entre outras formas de escrita ganham força. O interesse do adolescente pela Literatura foi um dos motivos que impulsionaram nossa escolha pela contação de histórias, tema que aprofundamos a seguir.

1.4. A contação de histórias e o trabalho do psicólogo com adolescentes

A arte de escrever e contar histórias existe desde os mais remotos tempos da humanidade. Na época das cavernas o homem registrava suas experiências com a finalidade de comunicar-se com outros povos e gerações. A partir de então, as histórias permitiram a transmissão de valores, crenças e conhecimentos, ligando o passado ao presente e guiando as ações e pensamentos da sociedade (Lajolo e Zilberman, 2007).

As histórias voltadas ao público infanto-juvenil foram valorizadas enquanto literatura no início do século XVIII, na Europa. Porém, este tipo de literatura só chegou ao Brasil no final do século XIX, coincidindo com a Proclamação da República, período em que o país passava por transformações políticas e sociais. Dentre estas transformações, destacamos a aceleração urbana e a busca pela modernização no Brasil, o que resultou na valorização da escolarização e o acesso à cultura, em especial para a população mais favorecida economicamente. Nesta época, além de uma pequena parcela da população possuir acesso à literatura infanto-juvenil, o Brasil não contava com muitos escritores e produções literárias nacionais, sendo a maioria das obras existentes traduções dos livros europeus. Porém, este cenário mudou ao longo da história (Lajolo e Zilberman, 2007).

Por volta dos anos 1960 e 1970, criaram-se diversas instituições e programas nacionais para estimular e divulgar a produção literária voltada ao público infanto-juvenil no Brasil, destacando-se a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973) e a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (1979). A partir de então se valorizou intensamente a literatura infanto-juvenil brasileira, promovendo seu acesso à população por meio da venda de livros e revistas em banca de jornal, desenvolvimento das bibliotecas escolares

e do intenso ritmo de lançamentos literários. Em muito este cenário influenciou nas grandes cidades, através de um forte comércio literário especializado, com a criação das editoras e de livrarias organizadas em função do público infanto-juvenil. Se por um lado este movimento demonstra o avanço da sociedade na formação de leitores, por outro houve uma produção maciça de obras que reflete um modo de produção moderno e condizente com o sistema capitalista. Por serem produzidos dentro de um sistema editorial moderno, tornou-se necessária a produção constante de lançamentos literários, impondo aos escritores trabalho com base no prazo das editoras e não em sua criatividade e necessidade. Portanto, antes tínhamos uma restrita porcentagem de obras nacionais destinadas a uma pequena porcentagem da população e atualmente temos uma abundância de obras que muitas vezes se repetem em temas e personagens (Lajolo e Zilberman, 2007).

Ainda que consideremos os impactos negativos do sistema capitalista no desenvolvimento da literatura infanto-juvenil, há muitas obras literárias e autores contemporâneos que trazem importantes contribuições para a formação de leitores jovens. É este tipo de literatura que focalizaremos na escrita deste texto, destacando seu potencial no desenvolvimento do sujeito. Para isto, centralizaremos no gênero de histórias voltadas ao público infanto-juvenil.

As histórias na formação do sujeito possuem um papel fundamental. Ela desperta a imaginação, a reflexão sobre diferentes acontecimentos e situações, possibilitando ao leitor transitar por diferentes “mundos” sem sair do lugar. É por meio delas que podemos sentir emoções diferentes, como tristeza, raiva, irritação, medo entre muitas outras. Nas palavras de Abramovich (2006), a história significa “ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!”.

Visto sua importância para o desenvolvimento humano, a arte de contar histórias não se restringe ao simples ato de narrar ou ler uma história, é necessária a criação de um contexto favorável para que o espectador se envolva com a trama, convidando-o a ouvir, refletir e transcender para outra forma de pensar por meio da imaginação.

Apesar da íntima relação com a imaginação, a contação de histórias é fortemente relacionada com a realidade, visto que para Abramovich (2006) “[...] para encarar um dos assuntos da chamada realidade, não é necessário que a linguagem do autor seja realista.” (p. 99). Portanto, apesar de as histórias se constituírem de situações fictícias, elas podem abordar diferentes temas que o espectador esteja vivendo ou que o interesse; e nesse sentido o momento da contação de histórias pode se configurar como um espaço reflexivo, dialógico e de ampliação da consciência sobre si e o mundo.

Não obstante, ao ouvir uma história, o espectador pode desenvolver seu potencial crítico, por meio do pensar, de questionamentos e de relações entre diferentes situações de sua experiência. Trata-se de uma possibilidade do sujeito compreender as questões éticas, morais e do funcionamento do mundo. É neste sentido que a contação de histórias pode ser classificada como um processo educativo, tendo em vista sua função para o desenvolvimento humano (Caldin, 2002).

Por exemplo, durante os encontros com os alunos, sempre iniciávamos a contação de histórias convidando-os a transcender aquele contexto, despertando a imaginação – “*Era uma vez...*”; “*Em um mundo muito distante...*”; e, terminávamos com a volta para a realidade – “*O que vocês acharam da história?*”; “*Quais as relações possíveis entre a história e a escola ou com a vida?*”

Apesar de muitas vezes haver a intenção de abordar um determinado tema, na contação de histórias o narrador não oferece explicações lógicas sobre a trama, e muitas

vezes nem mesmo a própria história oferece, cabendo ao espectador a função de preencher a história a partir de sua imaginação. O espectador é coautor da história, visto que atribuirá significados e sentidos à trama contada, a partir do que já foi experienciado e vivido por ele (Caldin, 2002).

Além da função educativa, outro elemento apontado por Caldin (2001) é sua função terapêutica, visto que por meio da história o sujeito tem a possibilidade de experimentar diferentes emoções e sentimentos, elevando sua reflexão a um nível de elaboração e compreensão da emoção. Segundo a autora, na contação de histórias podem ocorrer processos catárticos. Em suas palavras: “a Literatura possui a virtude de ser sedativa e curativa” (p. 32). Este caráter terapêutico referido pela autora pode ocorrer quando lemos uma história sozinhos; porém, acreditamos que tal poder se intensifica em situações de grupo, visto que o contador de histórias poderá intencionalmente promover a reflexão, ao compartilhar diferentes experiências e ao fazer inúmeras relações. A nosso ver, tal cenário pode ser um espaço de atuação do psicólogo, uma vez que poderá mediar tais reflexões, buscando a tomada de consciência dos sujeitos sobre diferentes fenômenos.

Neste sentido, podemos aproximar a contação de histórias à Psicologia, visto seu poder de promover a imaginação e a reflexão, o desenvolvimento e a transformação do modo de pensar e sentir a realidade. A relação entre a Psicologia e as diferentes formas de Literatura não é nova. Em Vigotski são vários os momentos em que o autor recorre a textos literários, sobretudo do contexto russo, como os de Dostoiévski e Tolstói, para explicar o psiquismo. Também, em seu famoso estudo sobre “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”, o autor parte da produção literária de Shakespeare para desenvolver um de seus primeiros estudos sobre o desenvolvimento humano.

Portanto, nossa opção em utilizar a contação de histórias como uma forma de acessar os dados da pesquisa e de intervenção se sustenta em nosso pressuposto teórico. Segundo Vigotski (1930/2009), na adolescência, a forma pela qual a imaginação se manifestava na infância, como o desenho por exemplo, desaparece, dando lugar à criação literária, que para o autor é estimulada pela “ascensão das vivências subjetivas, pela ampliação e pelo aprofundamento da vida íntima do adolescente, de tal maneira, que nessa época, constitui-se nele um mundo específico” (p.49). Ela também se relaciona a nossa hipótese no estudo, de que muitas das atitudes observadas na escola decorrem da falta de sentido para os alunos das práticas oferecidas em sala de aula. Conforme já afirmamos, a história, por sua estrutura e conteúdo, agiliza a imaginação.

Outra justificativa para o uso desta materialidade mediadora é o fato de desenvolvermos as atividades nas aulas de Língua Portuguesa, o que poderia se constituir como possibilidade de real parceria com a professora, a qual participaria do planejamento das ações, acompanhando e utilizando-as nas demais aulas da semana, de modo a incorporar, assim, a prática de contação à sua disciplina, assim como a de criação de histórias a partir das histórias ouvidas. Nossa hipótese era de que tal modo de intervenção do psicólogo poderia se constituir como parceria efetiva, em que novas formas de atuação pudessem oferecer subsídios às práticas dos educadores.

Além disso, segundo Souza (2012), as histórias convidam o sujeito a contar outras histórias, de forma espontânea, muitas delas relacionadas ao próprio cotidiano. A mesma autora, em sua tese de doutoramento, utilizou a contação de histórias como uma forma de acessar as informações da pesquisa e também de intervir em seu cenário, demonstrando que esta prática pode ser uma grande ferramenta no trabalho do pesquisador e do psicólogo.

Para o trabalho com a contação de histórias, destacamos também a necessidade de abordar histórias que sejam de interesse dos ouvintes, no caso de nosso estudo de adolescentes. Ao realizar o projeto de contação de histórias, foi possível comparar dois gêneros discursivos da ordem do narrar, identificando diferenças de impacto nos alunos. No trabalho com os alunos de 6º ano, em geral, notou-se um envolvimento maior com os contos, na medida em que faziam mais relações e contavam outras histórias de autorias próprias. Observou-se que o conto tem um impacto maior nos alunos, principalmente por sua densidade poética. Resulta, a nosso ver, na utilização da fantasia e da imaginação, o que não aconteceu tão intensamente com as crônicas, que geralmente têm o intuito de informar sobre um fato da realidade. Sendo assim, o conto desperta a imaginação dos adolescentes e promove maiores possibilidades de significações e atribuição de sentidos. Além disto, dentre os temas dos contos, os que tiveram mais destaque foram os de terror e suspense, o que a nosso ver confirma a prevalência da imaginação na adolescência.

É importante destacar que não somos especialistas em contação de histórias, apenas apreciadores de Literatura, mas acreditamos que pelo poder das histórias no desenvolvimento do psiquismo, elas podem ser utilizadas no trabalho do psicólogo, sobretudo com adolescentes. Porém, ainda que não sejamos especialistas, ao optar em trabalhar com a contação de histórias, é necessário esforço e conhecimento do profissional, o que exige seu envolvimento com a própria leitura, apreciação dos contos e avaliações permanentes ao longo do projeto, de modo a ajustar as histórias de acordo com os interesses e com as necessidades dos alunos. Há a responsabilidade em elegeer histórias de qualidade, de modo a contribuir com o avanço do conhecimento dos jovens. Também, é preciso conhecer a época em que a obra foi escrita, a vida do autor, os temas

sobre os quais escreve, para no final de cada história, depois dos comentários dos alunos, enriquecer seu universo cultural com essas informações.

Assim, destacamos neste trabalho a contação de histórias como uma possibilidade de intervenção e de pesquisa do psicólogo escolar.

CAPÍTULO 2 – MÉTODO

Nesta vida lenta sinto-me coagido entre duas situações contraditórias [...] frio e calor, trevas densas e claridades ofuscantes.

(Manhã, Graciliano Ramos)

2.1. Concepção Metodológica: a lógica dialética

O procedimento adotado neste trabalho é resultado e produto das discussões realizadas pelo Grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED, que adota como pressuposto teórico-metodológico os postulados de Vigotski.

Segundo Vigotski (1931/1995), a busca pelo método é uma das tarefas mais importantes na pesquisa, uma vez que é por meio dele que trilhamos o caminho da pesquisa, desde o seu nascimento (a partir das inquietações e motivações do pesquisador) até o resultado da investigação.

Durante seus estudos, Vigotski questionou os métodos da Psicologia vigente na época, os quais se baseavam em uma visão fragmentada de homem, apoiada em ideias mecanicistas ou idealistas. Para Vigotski, seu projeto de Psicologia tinha como objetivo analisar o desenvolvimento psicológico como inseparável da história, o que permitiria estudar o homem em sua totalidade, a partir de uma relação dialética em que sujeito e meio se constituem mutuamente. Assim, propõe um novo método para as pesquisas em Psicologia, apoiado nos **fundamentos** do materialismo histórico-dialético. Estes fundamentos permeiam todo o pensamento do autor, cuja lógica é a dialética, a qual

busca estudar o fenômeno em movimento, acessando as tensões e contradições que o produzem (Vigotski, 1931/1995).

A partir destes fundamentos, Vigotski elaborou alguns **princípios** que sustentam sua teoria. Elegeu como objeto de estudo da Psicologia o sujeito histórico, por considerar o homem como inseparável do social, sendo este fonte e resultado do desenvolvimento humano, constituídos mutuamente em um processo dialético. Tendo em vista a preocupação em desenvolver um método de pesquisa que considerasse o sujeito inserido em um contexto histórico, o autor descreve três princípios que devem guiar os estudos em Psicologia. O primeiro é estudar o fenômeno da forma como ele aparece, em seu processo real, apreendendo-o em movimento, considerando as contradições e tensões que o caracterizam. O segundo, acessar a gênese do fenômeno, o que implica compreender sua origem e como se desenvolveu para atingir a forma como aparece na atualidade. Essa análise da gênese possibilita a explicação do fenômeno e não somente sua descrição. E, por fim, acessar os comportamentos que denominou de fossilizados, comportamentos que ao longo da vida do sujeito tornaram-se automatizados e, apesar de diferenças em seu modo de expressão, ainda conservam as características de antes. Para Souza (2012), esse último princípio equivale a trazer para a consciência o que se manifesta de forma não consciente no sujeito.

A partir desses princípios, nota-se a complexidade e o desafio do método na pesquisa, uma vez que não se estuda um fenômeno somente por aquilo que se observa e descreve, pelo contrário, é necessário acessar o fenômeno em movimento, apreendendo suas condicionantes a partir da lógica dialética, o que significa ir além do aparente e analisar o fenômeno em sua totalidade.

Vigotski também destaca que toda investigação que se apoia nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural precisa eleger uma **unidade de análise**, a qual representa o todo. A pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético não estuda um fenômeno de forma isolada, mas considera todos os fatores que influenciam e constituem o objeto investigado, que é representado pela unidade. No entanto, a busca pela unidade de análise na obra de Vigotski não é tarefa fácil, visto que o autor propõe unidades de análise distintas ao longo de sua obra.

Em um primeiro momento, Vigotski propõe que a unidade de análise da Psicologia deveria ser o significado da palavra, justificando que nele conteria a união do pensamento e da fala. No entanto, em seus últimos escritos abordando a afetividade, o autor aponta que a unidade de análise é a vivência, visto que nela há uma união da personalidade com o meio. Há autores contemporâneos que a partir da interpretação da obra de Vigotski propõem a busca pelos sentidos como unidade de análise.

Apesar das controvérsias teóricas existentes sobre qual deveria ser a unidade de análise dos estudos em Psicologia, neste estudo elegeu-se, em acordo com Zanella, (2007) a busca pelos sentidos, uma vez que para a autora:

(...) toda e qualquer atividade humana foco de investigação psicológica requer, para sua compreensão e explicação, o olhar sobre os sentidos que têm para os sujeitos em relação, olhar esse que considere a dissociabilidade de sujeitos, de suas condições de possibilidades e a realidade histórica do contexto do qual ativamente participam (p.31).

Portanto, ao tomar os sentidos como unidade de análise para compreender o respeito/desrespeito na escola, traremos informações sobre o contexto social que produz

esse valor, os reflexos na escola, como esse valor é praticado e apropriado pelos sujeitos na escola, entre outros elementos que ampliem a explicação das questões investigadas.

Conforme já dito, apreender os sentidos não é tarefa fácil, principalmente por não ser possível acessá-los apenas pela fala humana, pois como afirma Vigotski (1934/1991), o pensamento não é expresso em palavras, e sim por meio destas que o pensamento passa a existir. O pensamento passa por muitas transformações até chegar a ser fala. O caminho apontado por Vigotski para acessar os sentidos é a compreensão das bases afetivo-volitivas do sujeito, suas motivações e necessidades, o que só é possível pela análise do fenômeno em movimento. Entretanto, acreditamos que acessar os sentidos sobre qualquer fenômeno não é possível, pois trata-se de algo singular, a que às vezes nem o próprio sujeito tem acesso. Por isso, buscaremos indicadores de sentidos (Ozella e Aguiar, 2006) que oferecerão pistas sobre os sentidos do respeito e desrespeito para os alunos e professores.

Assim, frente às características do método materialista-dialético, é necessário um contato próximo e prolongado com os sujeitos investigados, para a transformação do cenário de investigação, em consonância com os pressupostos de Rocha e Aguiar (2003). Portanto, este estudo trata-se de uma pesquisa-intervenção, que segundo as autoras é caracterizada por um posicionamento político, que transforma a realidade para conhecê-la.

Acreditamos que a pesquisa-intervenção possibilita ir além da observação do fenômeno, permitindo que o pesquisador vivencie o fenômeno, as contradições e tensões que caracterizam seu movimento. Nas situações de intervenção o pesquisador apreende as dificuldades e limitações que envolvem o trabalho do professor, o que

facilita a compreensão dos afetos envolvidos nas queixas sobre o desrespeito dos alunos, além de trazer contribuições para os sujeitos da pesquisa.

2.2. O Contexto da Pesquisa

O estudo foi realizado em um município do estado de São Paulo, pertencente à região metropolitana de Campinas, com aproximadamente 21.085 habitantes. Caracteriza-se por ser predominantemente urbano e receber grandes contingentes populacionais (IBGE, 2010). Este fluxo migratório deve-se tanto à proximidade de cidades de grande porte, quanto à forte estrutura industrial local. Na área da Saúde, a cidade não possui hospital, apenas unidades básicas de saúde distribuídas em bairros distintos da cidade e um serviço de pronto atendimento médico de urgência, situado na região central. Na área da Educação, o município possui oito escolas de educação infantil (sete municipais e uma privada), dez escolas de ensino fundamental (três estaduais, seis municipais e uma privada) e três escolas de ensino médio (duas estaduais e uma privada).

A escola pesquisada localiza-se em um bairro na região central do município, considerado como de alto padrão, habitado por uma classe socioeconômica favorecida. No bairro, além da escola *locus* desta pesquisa, há uma escola de educação infantil, uma unidade de atendimento médico privada e um ginásio municipal, onde são oferecidas atividades esportivas.

Apesar de a escola estar localizada em um bairro de classe média-alta, a maioria dos alunos reside em bairros afastados, caracterizados por condições menos favorecidas e com alto índice de violência, e depende do transporte público coletivo oferecido gratuitamente pelo município para chegar à escola.

2.3. O Cenário da Pesquisa

A escola é vinculada à rede estadual de ensino público, atendendo ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e à EJA (Educação de Jovens e Adultos). No período da manhã (7h às 12h) há aulas para os alunos do Ensino Médio, que também têm a opção do curso noturno (19h às 22h). O EJA funciona somente no período noturno. Já o ensino fundamental, até o ano de 2011, funcionava somente em tempo integral (7h às 16h).

A escola em tempo integral foi criada em 2005, pelo governo do Estado de São Paulo, com objetivo de “prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural”. Este projeto é indicado, preferencialmente, para as escolas que apresentam baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) (Brasil, 2005).

Para aderir ao programa, é necessário o interesse da direção da escola, que deverá oferecer atividades diferenciadas aos alunos, no período contrário às aulas. A organização curricular, além das disciplinas tradicionais, apresentará outras atividades, como: orientação de estudos, atividades artísticas e culturais, esportes, atividades de integração social e de enriquecimento do currículo (Brasil, 2005).

Durante o ano letivo de 2011, observamos a dificuldade da escola em proporcionar tais atividades diferenciadas e a queixa da professora coordenadora pedagógica da falta de profissionais qualificados para oferecer as atividades. Ainda, durante uma das primeiras conversas com o diretor da escola, ele queixou-se da falta de interesse dos alunos pela escola, fazendo o seguinte comentário - “Isso quer dizer que eles não estão gostando da escola” (fala do diretor sobre a escola em tempo integral). O

constante contato com os alunos permitiu observar diversas queixas sobre a escola de tempo integral, sendo que a grande maioria dos alunos gostaria de transferir-se para outra escola. Além disso, a falta de professores tornou frequente a dispensa dos alunos antes do término do período integral. Destacamos que a coleta das informações deste estudo foi realizada em 2011, último ano em que as turmas de 6º ano estudaram em tempo integral.

Por conta das dificuldades, em 2012 a escola desvinculou-se do projeto “escola em tempo integral”, voltando a atuar no período matutino ou vespertino, para os alunos do ensino fundamental.

A estrutura física da escola é composta por dois prédios, contendo aproximadamente doze salas cada, um refeitório, uma cantina, uma cozinha, duas quadras, sendo uma coberta e outra não, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala onde são guardados os materiais para a Educação Física, uma sala de vídeo, uma sala da direção, uma sala dos professores, uma secretaria e dois banheiros. O espaço da escola, portanto, é amplo.

O número de alunos matriculados durante o ano letivo de 2011 era de 802; destes, aproximadamente 492 frequentavam o ensino fundamental e 310, o ensino médio, divididos nos períodos matutino e noturno. O número total de professores era de 57. Alguns destes ministravam aulas tanto no ensino fundamental quanto no médio. Segundo informações coletadas com a equipe gestora, dentre os professores, apenas 10% são concursados e os demais, contratados, havendo um alto nível de rotatividade. O percentual de professores concursados na escola foi justificado pelo baixo índice de aprovação dos profissionais da cidade nos concursos públicos e por raramente os profissionais das cidades próximas optarem por trabalhar na escola.

A escola possui uma equipe gestora formada por um diretor, um vice-diretor e dois orientadores pedagógicos, um responsável pelo ensino fundamental e outro pelo ensino médio.

2.4. Caracterização dos Sujeitos

A pesquisa foi realizada com grupos de alunos de 6º ano do ensino fundamental, de uma escola estadual, distribuídos em três turmas, de aproximadamente 30 alunos cada.

Os alunos têm idade média de 12 anos, sendo este o primeiro ano que estudam na escola, cenário da pesquisa, visto que esta só atende ao ensino fundamental e médio. São alunos de classe socioeconômica desfavorecida, moradores dos dois bairros mais pobres da cidade. Durante o contato com os alunos, a maioria relatou viver somente com a mãe ou com os avós. Muitas mães trabalham como faxineiras em casas próximas à escola.

Também participaram do estudo duas professoras responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa, que apresentamos a seguir:

*Debora*⁷: 32 anos, casada, sem filhos. Professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa das três turmas de 6º ano do ensino fundamental que participaram do presente estudo. É graduada em Letras e trabalha na escola desde 2006, não é concursada. Possui curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia, e em 2011 concluiu o curso de Pedagogia. Apesar dos estudos focados para a docência, a professora possui o desejo de mudar de profissão e cursar a Faculdade de Medicina.

⁷⁷Todos os nomes são fictícios.

Clara: 22 anos, solteira, sem filhos. Professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa das turmas de 7º ano do ensino fundamental. Ex-aluna do Ensino Médio da escola e, recém-graduada em Letras, está em seu primeiro trabalho como docente, não sendo concursada. Trabalha nesta escola há um ano.

Além disso, constituiu-se como informantes da pesquisa a equipe gestora da escola, que apesar de não ser sujeito, ofereceram informações importantes para a construção deste trabalho.

2.5. Delineamento da Pesquisa

O cenário da pesquisa surgiu a partir do contato com a escola, onde a pesquisadora foi aluna durante o ensino fundamental. Em um primeiro momento objetivou-se apresentar a pesquisa e solicitar à direção da escola a autorização para a sua realização.

O contato inicial foi feito com a professora coordenadora pedagógica do ensino médio, que autorizou a realização da pesquisa e expôs várias dificuldades da escola. Dentre as diversas dificuldades, destacou o alto índice de agressão entre os alunos e as ofensas constantes aos professores. Segundo a professora coordenadora, os alunos não respeitavam, e os professores não sabiam como lidar com eles. Apontou, ainda, que os professores apresentavam especial dificuldade em trabalhar com os alunos de 6º ano. Apesar de ser coordenadora do ensino médio, ela também ajuda nas decisões da escola. Observamos, ainda, que nenhuma queixa ou reclamação foi destinada aos alunos do ensino médio, ao contrário, a professora coordenadora do ensino médio referia-se a eles como “bons alunos” que “se comportam bem”. Esta observação levou-nos a questionar a diferença de comportamento entre os alunos do ensino fundamental e do médio.

Em estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa ao qual se vincula este trabalho, os alunos de 6º ano também constituíam-se como um dos maiores problemas da escola. O que estaria na base das queixas em relação aos alunos de 6º ano? Por que, em geral, esses alunos são os mais problemáticos e os que mais desrespeitam na visão dos educadores?

Foi com base nesses questionamentos e na necessidade apontada pela professora coordenadora pedagógica que o estudo se delineou. Propusemos à professora coordenadora do ensino médio e do ensino fundamental um trabalho de intervenção com os alunos de 6º ano, quando, também, acessaríamos as informações da pesquisa. A escola mostrou-se interessada, e disponibilizou as aulas de Língua Portuguesa, uma vez por semana, com duração de 50 minutos cada, para a realização da intervenção e coleta das informações.

Após a autorização da escola e também da professora de Língua Portuguesa, iniciaram-se as observações em sala de aula, a fim de conhecer os alunos e a relação aluno-professor. A atividade de observação ocorreu em dois encontros, em três salas de 6º ano, com aproximadamente 30 alunos cada. Mesmo após sua autorização, no início das observações a professora parecia ignorar a presença da pesquisadora na sala de aula. Nos poucos momentos em que se dirigia a esta, queixava-se da profissão, principalmente por conta da gritaria dos alunos em sala de aula, impossibilitando-a de falar, da falta de compreensão das instruções aos exercícios e do sentimento de desrespeito em seu local de trabalho. Na época, questionamos: Qual a representação da professora sobre a Psicologia e também sobre o pesquisador? Será que a representação estaria associada a alguém que iria “criticar” seu trabalho? Logo, percebemos que as atividades de observação incomodavam a professora, desacostumada a expor seu trabalho. Interromperam-se as observações e demos início à intervenção.

O projeto de intervenção com os alunos foi apresentado e discutido com a professora da disciplina de Língua Portuguesa. Este projeto teve como objetivo proporcionar um espaço de reflexão com os alunos, enfocando principalmente a questão dos valores, como o respeito nas relações escolares. Para tanto, foi proposta a contação de histórias, principalmente crônicas e contos literários com temas relacionados à questão do respeito.

Com relação à dinâmica da intervenção e coleta das informações com a contação de histórias, estabelecemos a seguinte organização: semanalmente, durante as aulas de Língua Portuguesa, afastávamos as cadeiras e mesas, formando um espaço livre no centro da sala, onde se estendia um pano, e sentávamos em círculo para a atividade de ouvir e contar histórias. Colocava-se também uma música de fundo, cuja melodia remetia ao tema da história. Além da música, também eram realizadas modificações na sala. Em história de terror, por exemplo, apagavam-se as luzes. Assim, buscou-se sempre criar um ambiente curioso e interessante para os alunos. Após os contos, os alunos eram convidados a tecer seus comentários e expressar suas opiniões.

Além da contação de histórias por meio da oralidade, os alunos foram convidados a escrever suas histórias, que posteriormente eram compartilhadas com a sala. Os alunos passaram a contar suas histórias e a refletir sobre elas. O investimento dos alunos foi intenso, resultando em produções criativas que decidimos organizá-las em forma de livro (anexo 1.5). O livro será entregue aos alunos e professora, quando sugeriremos um lançamento e faremos a sugestão do projeto: contadores de histórias. Tais histórias também foram tomadas como fonte de informação da pesquisa. As intervenções foram registradas em diário de campo pela pesquisadora e alguns encontros foram gravados em áudio e transcritos, com o objetivo de registrar o diálogo entre os alunos. No total, foram realizados 14 encontros durante o ano letivo de 2011,

com frequência semanal, exceto no período de férias, feriados e nos dias de provas. Também, houve semanas em que a professora precisava das aulas para fazer algumas atividades relacionadas à sua disciplina como correção de provas e revisão.

Assim, a coleta das informações transcorreu durante as intervenções com os alunos. Acreditamos que esta forma de fazer pesquisa, em que se articula um trabalho interventivo, possibilita um maior contato e conhecimento do contexto escolar, visto que o pesquisador está na escola toda semana, acompanhando o cotidiano da instituição, captando os movimentos de conflito, tensões e de muitas contradições, o que possibilita acessar o fenômeno investigado sob vários enfoques. Além disso, foi possível observar, durante a realização das intervenções, uma mudança na professora Debora, que passou a interagir e se envolver com as atividades propostas pela pesquisadora.

No final do mês de novembro de 2011, o projeto de intervenção com os alunos foi encerrado, com 14 encontros com cada sala. Entretanto, foi necessário utilizar outras fontes com o objetivo de aprofundar algumas informações, isto porque, segundo Ludke e André (1986)

(...) o processo de coleta se assemelha a um funil. A fase inicial é mais aberta, para que o pesquisador possa adquirir uma visão bem ampla da situação, dos sujeitos, do contexto e das principais questões do estudo. Na fase imediatamente subsequente, no entanto, passa haver um esforço de “focalização progressiva” (Stake, 1981) do estudo, isto é, uma tentativa de delimitação da problemática focalizada, tornando a coleta de dados mais concreta e produtiva (p.46).

Para isso, foi realizada uma entrevista com a professora da sala (anexo 2). Também, entrevistamos outra professora (anexo 3), que ministrava as aulas de Língua Portuguesa para os alunos do 7º ano, a fim de poder comparar diferentes perspectivas

sobre o respeito nas relações escolares. Tais fontes da construção da informação serão especificadas a seguir.

2.6. Fontes de Informações

As fontes de informações utilizadas neste estudo foram: (1) observações da escola, conversas com a equipe gestora e observações na sala de aula, (2) contação de histórias, (3) diálogo dos alunos, (4) histórias escritas pelos alunos, (5) entrevista com duas professoras. O quadro a seguir apresenta essas fontes detalhadas e objetiva sua melhor organização para a compreensão do leitor.

Quadro 01: Fontes de informação utilizadas na pesquisa

Fonte de Informação	Período/Nº de Encontros	Objetivo	Forma de Registro
Observações da escola, conversas com a equipe gestora e observações na sala de aula.	Durante o ano letivo de 2011	Investigar o contexto da escola, levantar os principais problemas com a equipe gestora e analisar a qualidade das interações entre os alunos e com a professora, com foco nas atitudes de respeito/desrespeito.	Diário de Campo
Contação de histórias (3 turmas de 6º ano).	Ano letivo de 2011. 14 encontros com cada sala, totalizando 42 encontros.	Acessar como o respeito e o desrespeito são expressos nas interações entre os alunos e com a pesquisadora/professora.	Diário de Campo.
Diálogos dos alunos.	Segundo semestre de 2011. Dois encontros com cada turma, totalizando 6 encontros gravados.	Registrar a fala literal dos alunos, apreendendo a forma como o respeito e desrespeito estão presentes em suas falas. No encontro posterior a cada gravação, era apresentado o áudio para os alunos, durante os primeiros 10 minutos do encontro, com o objetivo dos alunos ouvirem suas falas e também fazerem uma avaliação sobre elas.	Gravação e Transcrição.
Histórias escritas pelos alunos.	Ao término de cada semestre.	Expressão dos alunos por meio da escrita, o que possibilitou o acesso a indicadores de sentidos sobre o respeito/desrespeito na escola.	As histórias foram escritas por grupos de no máximo quatro alunos.
Entrevista com duas professoras.	Final do ano letivo. Um encontro por professor.	Entrevista com a professora Debora: aprofundar as informações sobre o sentido do respeito e desrespeito. Entrevista com a professora Clara: acessar a concepção do respeito na visão de uma segunda professora.	Entrevista com a professora Debora: gravada em áudio e transcrita. Entrevista com a professora Clara: registrada em diário de campo (não permitiu a gravação).

A utilização de diferentes fontes na apreensão do fenômeno estudado, o respeito nas relações escolares se justificam pela necessidade de abordar o fenômeno por

diferentes perspectivas, buscando acessar as coerências, contradições e tensões que estão na base da lógica dialética, coerente com o fundamento do materialismo histórico-dialético.

As observações do cenário escolar e contato com a equipe gestora se constituíram uma forma ampla de conhecer e coletar informações sobre a escola, possibilitando problematizar o tema de nossa pesquisa. As demais fontes delimitaram as informações.

Outra fonte de informações foi a contação de histórias com os alunos de 6º ano, o que possibilitou observar a interação entre os alunos e também com a professora. No segundo semestre, quando os alunos já estavam habituados com os encontros, foram realizadas gravações dos seus diálogos, além de apresentação das mesmas para os alunos discutirem e refletirem sobre suas falas. Ao ouvi-las, os alunos e a professora configuraram novos significados e sentidos sobre a interação na sala de aula.

Ainda, foram realizados dois momentos de construção de histórias escritas pelos alunos. O primeiro momento foi ao final do primeiro semestre de 2011, em que foi proposto aos alunos escreverem histórias, com o objetivo de se expressarem por meio da fala escrita e que trabalhassem em grupo. Para isso, os alunos dividiram-se em grupo de quatro pessoas. Como instrução, pediu-se para que os alunos produzissem uma história, não oferecendo nenhum tema ou gênero específico. Havia vários materiais disponíveis para os alunos, como folhas brancas e coloridas, tintas, colas, brilhos, entre outros para utilizarem na escrita e na ilustração da história. A construção das histórias realizou-se em três encontros, sendo que no último, cada grupo contou sua história para a sala.

Apesar da não intencionalidade em especificar o respeito/desrespeito como tema para as histórias com a finalidade de deixar o assunto aberto para os alunos criarem, encontraram-se nelas vários elementos sobre o sentido do respeito/desrespeito na escola, o que nos fez inseri-las como fontes de informações para a pesquisa. As histórias foram digitalizadas e devolvidas.

No final do segundo semestre, outro momento de construção de histórias ocorreu a pedido da professora Debora como uma forma de finalização do semestre e do projeto de contação de histórias. Para isso, a professora forneceu desenhos para os alunos pintarem e elaborarem suas histórias. Os desenhos foram escolhidos pela própria professora com a nossa sugestão de abordar temas relacionados ao cotidiano escolar, principalmente a questão das brigas, algo frequente na escola. Os seguintes desenhos estavam disponíveis: dois garotos brigando, um garoto ajudando uma pessoa na cadeira de rodas e várias pessoas dentro de um coração. A professora permitiu que cada grupo escolhesse seu desenho, sendo que a maioria optou pela imagem de dois meninos brigando. As histórias foram digitalizadas e devolvidas para a professora.

As histórias dos alunos permitiram acessar alguns indicadores fundamentais para compreender o sentido do respeito/desrespeito para eles, na medida em que abordaram vários temas relacionados principalmente a questão das brigas, ofensas e outras atitudes que são interpretadas na escola como desrespeito.

Para Vigotski (1934/1991), a prática da escrita na escola tem um papel fundamental, já que possibilita ao sujeito acessar níveis mais complexos de expressão e também de fala, o que promove o desenvolvimento da consciência. Além disso, segundo González Rey (2005) a escrita como um instrumento de pesquisa permite ao sujeito se posicionar frente a determinado fenômeno, produzindo sentidos que facilitam

a ampliação da compreensão do pesquisador sobre o tema investigado. Assim, um dos objetivos da escrita é “facilitar expressões do sujeito que se complementam entre si, permitindo-nos uma construção a mais ampla possível, dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos diferentes que caracterizam as configurações subjetivas do estudado (p. 51)”.

Não obstante, realizamos ainda uma entrevista semiestruturada com a professora Debora, com objetivo de aprofundar algumas questões que seriam importantes para a pesquisa e que não foram abordadas na rotina de sala de aula. Esta entrevista foi realizada na sala dos professores, com duração de 30 minutos, sendo gravada em áudio e transcrita logo após o encontro.

Outra entrevista semiestruturada foi realizada com uma segunda professora, da disciplina de Língua Portuguesa do 7º ano do ensino fundamental, com o objetivo de acessar o sentido de respeito/desrespeito sob uma diferente perspectiva. A entrevista foi realizada na sala dos professores, com duração de 30 minutos. A professora não permitiu a gravação da entrevista, justificando que ficaria com vergonha. Assim, realizaram-se pequenas anotações durante a entrevista para não perder informações importantes, que, logo após o encontro, foram escritas em diário de campo.

As entrevistas foram organizadas com base em três temas: o respeito/desrespeito na escola, o respeito/desrespeito na sociedade e a concepção de respeito (Anexo1 e 2).

Segundo Ludke e André (1986), uma das funções da entrevista na pesquisa é aprofundar questões levantadas durante o processo de coleta das informações, principalmente a entrevista do tipo semiestruturada, a qual se desenvolve iniciando por um roteiro com questões básicas (elaboradas a partir dos temas) e que permite ao entrevistador fazer outras questões conforme a necessidade.

Após a seleção das fontes, realizaram-se leituras consecutivas e aprofundadas dos diários de campo, dos diálogos dos alunos, das histórias escritas e das entrevistas com as professoras a fim de identificar as categorias de análise; isto porque para Ludke e André (1986) “é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de impregnação do seu conteúdo.” (p. 48). Além disso, segundo González Rey (2002), o desenvolvimento de categorias possibilita organizar e conceituar as informações que aparecem ao longo de sua coleta, definidas após o término da própria coleta.

Assim, neste estudo elaboraram-se os seguintes eixos e categorias:

Quadro02- Respeito/desrespeito para os professores

O respeito como dado <i>à priori</i> e o desrespeito como tudo que foge ao controle
Medo x Interesse
Descompromisso x Compromisso
Vem de Berço

Quadro 03 - Respeito/desrespeito para os alunos

Os sentidos do respeito/desrespeito no discurso dos alunos: a fala como via de reconfiguração de sentidos
Desrespeito x participação
Brincadeira x ofensa
Conversa x força física
Posição social x posicionamento do sujeito

Os sentidos do respeito/desrespeito no imaginário dos alunos: a criatividade como via de elaboração de emoções e reconfiguração de sentidos

Amor e ódio

Pobres contra ricos

Compaixão x injustiça

Educação x punição

Organizamos os dados da pesquisa em dois eixos: respeito/desrespeito para as professoras, e respeito/desrespeito para os alunos. O primeiro eixo divide-se em quatro categorias; e o segundo divide-se em duas categorias com quatro subcategorias de análise cada.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

[...]

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.

Nenhuma das duas era totalmente bela.

E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

(Verdade, Carlos Drummond de Andrade)

3.1. Cenário de atribuição de sentido

A Psicologia Histórico-Cultural, perspectiva teórica adotada no presente estudo, atribui um papel fundamental ao contexto social e histórico em que os sujeitos estão inseridos, visto que é por meio das interações sociais que são construídos nossos valores, crenças e representações de si e do outro. Defendemos, na fundamentação teórica, que o desenvolvimento do respeito depende essencialmente das interações sociais do sujeito ao longo de seu desenvolvimento. Conforme postulado por Souza (2004), é necessário que o sujeito conviva em um meio onde o respeito seja praticado para que integre esse valor à sua identidade. Neste sentido, a escola enquanto espaço de circulação de representações constitui-se fonte para a configuração e a reconfiguração de sentidos sobre o respeito, ou de sua contrapartida de desrespeito para professores e alunos.

Nossa atenção nesse início de análise se volta para a relação entre a **escola e os alunos**, considerando o espaço físico em que se desenrolam os processos de ensino e aprendizagem e as interações entre seus diferentes atores em atividades formais ou informais, visto entender que também este aspecto interfere no modo de ser e agir dos alunos e agentes educacionais. A escola ocupa um espaço amplo, arborizado, com bancos e quadras poliesportivas, o que possibilitaria grande mobilidade dos alunos, não fossem as barreiras impostas pela instalação de grades, limitando a um pequeno recinto, o espaço liberado aos alunos. Assim, no horário do intervalo os alunos concentram-se em um espaço coberto, onde é oferecida a merenda escolar e há um *Disk Jockey*⁸, e um espaço externo restrito. A inspetora observa os alunos durante o intervalo, a fim de zelar pelo cumprimento das regras da escola, como “não namorar”, “não brigar” e “não sair do prédio”.

Essa organização, ainda que de natureza geográfica, já revela algumas contradições. Se por um lado, existe a intenção da escola em oferecer um espaço seguro e agradável aos alunos, por outro isto só é possível por meio da restrição de sua liberdade no uso do espaço e na circulação, de modo a facilitar a vigilância e o controle. Essa organização do espaço revela o sentido de **que o respeito às regras da escola só é possível por meio do controle e vigilância dos alunos**, ou seja, investe-se na regulação externa, no controle externo e, por consequência, não se promove a autorregulação da conduta pelo sujeito (Vigotski, 1934/1991).

Vigotski atribui um papel fundamental para o meio como fonte de desenvolvimento humano, não separando o meio físico do social, pois os veem como produtores, mutuamente, de condições de desenvolvimento. A partir deste princípio,

⁸Disk Jockey é conhecido popularmente como DJ, que se refere a um profissional da música. Este profissional toca músicas para os alunos apenas no horário do intervalo.

Vigotski (1931/2006) postula o conceito de situação social de desenvolvimento, que envolve a forma como o sujeito vivencia o contexto. Questionamos sobre a influência desta forma de organização do espaço escolar e a produção de situações sociais de desenvolvimento, o que a nosso ver não favorece vivências que possibilitem a apropriação de novas formas de pensar sobre a realidade e sobre si mesmo.

Outro elemento de destaque é a representação dos profissionais da escola em relação aos alunos de 6º ano do ensino fundamental. Esses alunos, que acabam de ingressar na escola, já são reconhecidos pela indisciplina, desrespeito e mau comportamento em sala de aula. Tal fato é evidenciado quando as professoras coordenadoras do ensino fundamental e médio apontam os alunos de 6º ano como principal problema, ainda que as aulas só tivessem começado havia um mês, tempo insuficiente para construir uma representação baseada na experiência ou observação dos alunos. Isto revela que a representação dos alunos de 6º ano foi construída historicamente, a partir de experiências com as turmas anteriores. Com algumas exceções, poucas reclamações referiam-se aos alunos mais velhos, como os do ensino médio. Isto nos fez levantar algumas questões: por que os alunos do ensino médio se “comportariam melhor” na visão da escola em comparação aos alunos de 6º ano? Esta questão será discutida ao longo da análise deste trabalho, quando oferecemos elementos para uma possível reflexão.

Logo nos primeiros contatos com os alunos, observou-se a apropriação desta representação, sendo comuns as frases “Ela veio aqui porque fazemos muita bagunça!”, “Não sabemos nos comportar e ela vai nos ajudar”, “Somos os piores alunos da escola”. Isto ocorre porque compreendemos quem somos a partir do olhar e reconhecimento do outro. Sendo assim, o contexto histórico e social em que o sujeito vive é um mediador fundamental na constituição da consciência de si (1931/1995).

Diversas cenas observadas demonstraram que o respeito está presente nas atitudes dos profissionais da escola. No que se refere à **relação escola-alunos**, durante o ano letivo de 2011, houve vários eventos destinados aos alunos, como por exemplo, o “Show de Talentos” (em que alguns alunos apresentaram músicas, danças, peças teatrais, entre outras criações), a eleição do grêmio estudantil e os jogos esportivos interclasses.

Na escola, relações sociais voltadas à promoção do conhecimento e à valorização do potencial dos alunos favorecem a construção do autorrespeito. Isso porque, ao sentir-se respeitado, o aluno se apropria deste valor, passando a respeitar os outros. Portanto, é por meio de relações mediadas pelo respeito que o aluno se apropria deste valor (Souza, 2004; Araujo 1999).

Após esta breve análise do cenário escolar, aprofundaremos, a seguir, os sentidos do respeito/desrespeito para as professoras.

3.2. Respeito/desrespeito para as professoras

Os sentidos são construídos a partir da internalização das experiências sociais, sendo que cada sujeito atribui um sentido único a tais experiências. É por meio do contato do sujeito com o contexto, que se configuram os sentidos sobre os mais diferentes fatos ou eventos. Por sua característica singular e subjetiva, nem sempre é possível para o pesquisador acessar os sentidos sobre um determinado fenômeno. Por isto, na análise deste estudo buscaremos indicadores de sentidos, alcançados a partir da interpretação do pesquisador (Vigotski, 1934/1991).

Para chegar aos indicadores de sentido, partiremos do significado da palavra, o qual é compartilhado socialmente, para em seguida acessar os indicadores de sentidos

(Ozella e Aguiar, 2006). Também, é necessário considerar que os sentidos evoluem conforme o sujeito interage com o meio, em um movimento constante e dialético. Ainda, outro elemento que será considerado é o afetivo, isto porque segundo Vigotski, o afetivo deverá guiar a busca pelos sentidos, visto que está na base do pensamento e promove a configuração dos sentidos. A afetividade é caracterizada pelas emoções e sentimentos, sendo o primeiro caracterizado por afetos imediatos e momentâneos, enquanto que o segundo, por afetos duradouros, envolvendo mais do que uma situação cotidiana (Andrada e Souza, 2012, Sawaia, 2000). Portanto, para acessar os sentidos do respeito/desrespeito para as professoras buscaremos seus afetos, por meio das emoções e sentimentos nas relações escolares.

Logo nos primeiros contatos com a escola, observamos distintas emoções e sentimentos em relação à profissão e aos alunos. Se por um lado, presenciamos a alegria, entusiasmo e motivação das professoras, por outro houve momentos de desmotivação, desânimo e angústia com a profissão, principalmente em relação aos alunos denominados indisciplinados, com mau comportamento e desrespeitosos. Portanto, apesar da existência de emoções e sentimentos vinculados a afetos positivos, o que predominava na fala das professoras eram os afetos negativos. O sentimento mais frequente nas falas das professoras foi o desrespeito pelo mau comportamento dos alunos, o que será discutido a seguir.

3.2.1. O respeito como dado *a priori* e o desrespeito como tudo que foge ao controle

Nesta categoria, analisaremos três relações: pesquisador-professor, professor-aluno e professor-escola. A criação desta categoria surgiu a partir do sentimento de

desrespeito presente nas falas das duas professoras que participaram da pesquisa, atribuindo aos alunos a causa deste sentimento.

Na relação entre **pesquisador-professor**, apesar de Debora disponibilizar suas aulas para acompanharmos os alunos de 6º ano, também apresentou movimentos de recusa e preconceito em relação ao nosso trabalho. No primeiro encontro com a professora, esses elementos se evidenciam:

Após o término da aula vou conversar com a professora Debora, que comenta que está cansada e diz: E depois vêm esses palestrantes dizendo que temos que ter paciência, compreender o aluno, só quem está dentro da sala entende o que o professor passa. Concordo com a professora e digo que a profissão de professor é bem desafiadora (Diário de Campo, 25/04/2011).

Observamos nesta fala, certa hostilidade à nossa presença em sala de aula e a desconfiança do nosso trabalho. Ainda, nos momentos de encontro com a professora Debora fora da sala de aula, ela se afastava, evitando aproximações e conversas na presença de outros professores. Aventamos a hipótese de que a professora se envergonhava perante os demais colegas por saberem que havia uma psicóloga acompanhando suas aulas. Inicialmente, a relação entre professor-pesquisador não se constituiu como tarefa fácil, e esforços foram necessários para quebrar a representação construída historicamente sobre o nosso trabalho.

Os sentimentos de hostilidade, desconfiança e vergonha da professora de nosso trabalho têm em sua base a história da relação da Psicologia e a Educação. Tal relação tem sido objeto de discussão e reflexão de muitos pesquisadores e profissionais que têm, nos últimos anos, conseguido avançar na proposição de formas para que ela se estabeleça de modo a trazer contribuições, sobretudo para a escola. A história desta relação, entretanto, teve várias nuances desde que a Psicologia começou a olhar para as questões educacionais, em meados da década de 1960. À época, utilizando-se do

modelo médico que focalizava o individual, fazia uso de testes para avaliar a capacidade e competência dos alunos, sendo os casos “graves e problemáticos” encaminhados para especialistas fora da escola (Souza, 2009; Marinho-Araujo, 2010; Guzzo, 2001; Martinez, 2010). Fato é que a Psicologia contribuiu para a desresponsabilização da escola e patologização dos alunos, representação esta que ainda permanece nos profissionais da escola.

Ao entrarmos na escola, é frequente o desejo que o psicólogo realize intervenções individuais com os alunos classificados como indisciplinados, hiperativos e desrespeitosos, oferecendo-se, inclusive, sala para os atendimentos. Outra representação do psicólogo escolar, construída por meio de sua prática profissional, é de alguém que irá julgar os profissionais da escola e que os ensinarão a exercer seus papéis (Martinez, 2010). Tais representações foram observadas logo nos primeiros contatos com a professora Debora. No entanto, ao longo do ano letivo, construímos com a professora um trabalho de parceria, sendo que o sentimento de hostilidade e desconfiança aos poucos foi desconstruído. Durante o ano letivo, a professora começou a se envolver com o projeto de contação de histórias e demonstrava interesse em nossos estudos.

Além disto, era frequente a queixa de Debora em sentir-se desrespeitada pelos alunos de 6º ano. Clara, outra professora que participou deste estudo também apresenta queixa semelhante, conforme podemos observar abaixo:

Primeiro dia de observação em sala de aula da professora Debora. Enquanto aguardamos os alunos do 6º ano retornar do intervalo, Debora comenta: eles (referindo-se aos alunos do 6º ano) não têm respeito e a gente acaba perdendo a autoridade. Os alunos retornam à sala de aula e observo. Durante a aula os alunos conversam bastante, o que obriga por diversas vezes a professora elevar seu tom de voz. Ao término da aula converso com a professora Debora, aparentemente bem cansada, que comenta que o trabalho com os alunos do 6º ano não rende, necessitando fazer pausas constantes e aumentar o tom de voz

(...). Despeço-me e confirmo retorno à escola na próxima semana (Diário de Campo, 25/04/2011).

Quando entrei aqui, a única coisa que os outros professores indagavam era o motivo de minha escolha profissional, afirmando que os alunos não tinham respeito e que eu era louca (...). Pergunto para a professora se o desrespeito é comum em todos os alunos. Acho que é diferente o desrespeito no ensino fundamental e no ensino médio. No ensino médio o aluno ignora o professor, não participa e isso para mim é desrespeito. Eles são apáticos. Agora os alunos do 6º ano são mais agitados, querem participar de tudo, mas falam ao mesmo tempo e eu não consigo ministrar minha aula. Pergunto para a professora qual o motivo da apatia dos alunos do ensino médio. Acho que é uma característica da nossa sociedade, as pessoas tornam-se mais apáticas (Entrevista com a professora Clara).

Na **relação professor-aluno**, a fala da professora Debora corrobora a observação citada anteriormente acerca do sentimento de desrespeito em relação à profissão, associando este sentimento aos alunos de 6º ano. Contraditoriamente, no decorrer do ano letivo em que acompanhamos as salas de 6º ano, observamos a existência de um vínculo afetivo positivo entre os alunos e a professora Debora. Os alunos, na maioria das vezes, participavam das atividades propostas pela professora, tiravam dúvidas da matéria e conversavam com ela sobre namoro, amizade e outros assuntos. A professora mostrava-se atenciosa e carinhosa com os alunos, que pareciam gostar e admirar sua competência, sendo concebida pela maioria deles como autoridade em sala de aula. Esta contradição ocorre, pois a relação entre o sujeito e o meio resulta em vivências únicas, singulares, sendo que cada sujeito configura sentidos e significados únicos às situações vivenciadas (Vigotski, 1931/2006). Resta-nos saber o que sustenta a vivência de desrespeito pela professora. O que podemos afirmar é que a professora Debora tem experiência com a docência e parece ter uma concepção prévia sobre os alunos, construída historicamente a partir do contato com outros alunos.

A fala da professora Clara, recém ingressa na carreira docente, sobre o discurso dos demais professores em seu primeiro ano de trabalho demonstra a consolidação da representação de que os alunos não respeitam. – *“Quando entrei aqui, a única coisa que os outros professores indagavam era o motivo de minha escolha profissional, afirmando que os alunos não tinham respeito e que eu era louca”*.

Neste momento, apontamos o indicador de sentido de que para as professoras **o desrespeito praticado pelos alunos é cotidiano, dado como algo a priori e, muitas vezes, concebido com certa naturalização**. Na Literatura, há diversos estudos como de Bock (2004) que apontam que os processos de naturalização na escola dificultam a conscientização dos problemas escolares, visto que ao conceber um determinado fenômeno como natural, o sujeito se exime da responsabilidade em promover mudanças. Assim, é necessário destacar as situações concretas na escola que promovem relações de desrespeito e respeito, visto que são construídas na interação entre sujeito e meio.

A concepção da agitação dos alunos de 6º ano como desrespeito ao professor foi outro elemento observado nas falas das professoras. Apesar da agitação dos alunos descrita pela professora Debora, durante as observações em sala de aula notamos que na maioria das atividades propostas, os alunos participavam, discutiam e expressavam seus afetos. No entanto, parece que a professora vivencia a agitação dos alunos de outro modo, como algo que dificulta a aprendizagem e seu trabalho, queixando-se rotineiramente de dor de cabeça e dificuldade de concentração.

O relato da professora Clara em relação à diferença de comportamento entre os alunos do ensino fundamental e médio chamou-nos a atenção - *“No ensino médio o aluno ignora o professor, não participa e isso para mim é desrespeito. Eles são*

apáticos. Agora, os alunos do 6º ano são mais agitados, querem participar de tudo, mas falam ao mesmo tempo e aí eu não consigo ministrar minha aula". Seria este o motivo para que os alunos de 6º ano sejam concebidos pela escola como os mais indisciplinados, que "dão mais trabalho" e que desrespeitam, quando comparados aos alunos do ensino médio? Ainda, questionamo-nos o porquê desta diferença de comportamento entre os alunos do ensino fundamental e médio. Estaria associado à apatia da sociedade conforme aponta a professora ou algo relacionado à escola? Seria o resultado do desinteresse pela escola? Ou uma apropriação dos alunos do modelo esperado de comportamento imposto pela escola de não conversar, não andar pela sala, não sair da cadeira, não correr, etc? São questões que, embora não sejam diretamente respondidas por este estudo, podem ser refletidas brevemente a partir dos postulados de Vigotski (1934/1991).

Segundo o autor, o sujeito regula sua conduta por meio do outro, através da internalização dos valores e normas sociais, passando a funcionar, portanto, com base no que foi aprendido na interação entre sujeito-meio. Na escola, há uma norma estabelecida de que o "bom" aluno, além de tirar boas notas, é aquele que **não conversa e fica sentado na cadeira** durante toda a aula. Nossa hipótese é que o aluno, ao longo dos anos escolares, internaliza esses valores e normas, respondendo ao contexto de forma apática, conforme apontado pela professora Clara, referindo-se aos alunos do ensino médio. Entretanto, esta observação necessita de pesquisas mais específicas, principalmente a partir de um estudo longitudinal que acompanhasse o desenvolvimento desses alunos desde o início do ensino fundamental até o término do ensino médio, o que fugiria dos limites desta dissertação.

A partir destas observações, apontamos a associação do **desrespeito dos alunos de 6º ano à agitação em sala de aula, conversas** e ao desgaste das professoras em

tentar controlá-los. Acreditamos que este indicador associa-se a um dos principais motivos que sustenta a representação da escola de que os alunos de 6º ano são os mais indisciplinados e que desrespeitam o professor. Isto revela a preocupação dos professores em controlar o barulho e agitação dos alunos, sem considerar o significado de tal forma de expressão para os alunos.

Ao serem questionadas sobre o que é respeito e desrespeito, as professoras expressaram a seguinte concepção:

Geralmente as atitudes dos alunos que demonstram respeito são os que ouvem mais (...) tem um respaldo, questiona e participa das aulas. Não é só porque o aluno é quieto, tem alunos falantes que respeitam. Agora a atitude de desrespeito é principalmente quando você pede ao aluno uma atividade, e ele vem com grosseria, levanta, corre, pula e se joga no chão. O desrespeito que digo é quando você pede alguma coisa e te esnobam. Você pede para fazer e eles negam. Eu digo que mandarei bilhete aos pais e eles retrucam: e daí? Meu pai não vai falar nada (Entrevista com a professora Debora).

As atitudes que demonstram respeito são: escutar, dar o retorno ao professor, falar se gostou ou não, mas falar de uma forma não agressiva. Às vezes dou uma atividade e fico esperando algum retorno dos alunos: se gostou ou não, algum comentário. Agora atitudes de desrespeito são: ignorar o que o professor está falando, fingir que não está ouvindo, ofensa verbal, ironia e petulância. Nunca aconteceu comigo, mas já vi professores comentarem que o aluno falou: Quem você pensa que é? E também às vezes anula a presença do professor, e é bem essa a sensação: Eu estou falando para a parede. É isso que sinto, parece que você explica, mas ninguém está ouvindo (Entrevista professora Clara).

Estas falas demonstram de modo claro que respeitar, na visão das professoras, é quando o aluno é atento às instruções dos professores, participando das atividades propostas. Em contrapartida, o desrespeito é associado à desatenção e às ofensas verbais ao professor.

Ao analisar a fala da professora Debora, evidencia-se uma contradição em seu discurso. Se no início do ano letivo queixava-se da agitação dos alunos e do barulho em

sala de aula, ao término do ano, novos sentidos foram configurados. O que inicialmente era concebido como atitude desrespeitosa, posteriormente passou a não ser - *“Não é só porque o aluno é quieto, existem alunos falantes que também respeitam”*. A evidente mudança de sentido transcorreu ao longo do ano letivo, decorrente da nítida vinculação da professora com os alunos, principalmente pela melhoria das notas dos alunos permitindo à professora visualizar o resultado de seu trabalho.

Para exemplificar, apontamos que no início da intervenção com os alunos, sob o olhar da professora, a maneira como a sala era disposta aumentava a agitação e a conversa entre eles.

Estou na escola a caminho da sala do 6º ano-I e encontro com a professora Debora, que sugere modificar a disposição dos alunos nas atividades de contação de histórias. Debora pergunta se poderíamos deixar os alunos sentados na cadeira, enfileirados como de costume, para observar se assim iriam permanecer quietos. Neste dia, acato a sugestão da professora para observar qual seria a reação dos alunos. Os alunos chegam à sala, e logo começam a perguntar: Cadê o lençol? Você vai dar prova? Todos se sentam nas cadeiras, escureço a sala e coloco um fundo musical como de costume para contar a história. Ao término da contação, paro a música e todos ficam me observando, quietos, paralisados.

Todos continuam em silêncio, olhos fixos em mim com um sorriso tímido, acanhado.

- Pesquisadora: Nossa que silêncio! Estão tímidos?

Novamente os alunos ficam me olhando, sem falar nada, com um tímido sorriso. Debora faz algumas perguntas para que os alunos falem sobre a história.

- Debora: quem eram os personagens? O que a história fala?

Alguns alunos respondem, mas a maioria opta por ficar em silêncio. A reação foi a mesma nas três salas dos alunos de 6º ano; quase nenhum aluno quis falar, inclusive nas três salas a atividade de contação de história acabou antes do término da aula, o que nunca havia acontecido nos encontros anteriores. No final do dia conversei com a professora Debora sobre a reação dos alunos e que o intuito da atividade de contação de histórias era que os alunos falassem e expressassem seus afetos. Debora parece concordar e juntas decidimos voltar com a disposição anterior (Diário de Campo, 30/05/2011).

Durante os encontros com os alunos, observamos que na maioria das vezes a agitação e a conversa associavam-se ao desejo de participar, de expressar suas ideias e contar outras histórias. Portanto, observamos nos alunos a não intencionalidade em desrespeitar o professor, visto que este comportamento agitado em sala de aula era uma forma dos alunos serem sujeitos. Outro fator importante a ser considerado é que no início da fase da adolescência o sujeito utiliza-se da fala externa para organizar seu pensamento e também para torná-lo lógico, o que explicaria a conversa em sala de aula. No entanto, uma vez que a intensa agitação e conversa dos alunos em sala exercitavam a fala, mas pouco a escuta, a outra função da fala externa – a comunicação – em alguns momentos não era exercida (Vigotski, 1931/2006). Tais atitudes dificultavam o avanço das reflexões do grupo. Interessante observar a solução encontrada pela professora Debora na cena acima – organizar os alunos enfileirados, com os olhares para nós, o que de certa forma resultou no silêncio dos alunos. Silêncio este acanhado, paralisador, e não dialógico. Algumas reflexões foram feitas com a professora a respeito do silêncio apresentado pelos alunos e o quanto isto dificultava o avanço do grupo, e outras estratégias foram pensadas para que todos pudessem falar e ser ouvidos⁹.

Ao término do ano letivo, a professora Debora parecia não se incomodar tanto com a agitação dos alunos. Passou a participar das atividades de contação de história, por tirar fotos dos alunos e também contar suas histórias. Parecia que a concepção de que “os alunos não respeitam” fora desconstruída ao longo do contato da professora com os alunos.

Avançando na análise, ao serem questionadas sobre suas vivências de respeito e desrespeito na escola, as professoras relatam:

⁹Tais estratégias são descritas e analisadas no item sobre os sentidos do respeito para os alunos.

Uma aluna da 8ª série estava picotando em sua mesa um anticoncepcional, fingindo que o estava cheirando. Quando eu chamei sua atenção, ela disse: Ah fica quieta ô! Você não é nada! Mandei ela sair da sala e ela não saiu e disse: Você não manda em mim! Me xingou de tudo quanto era nome. Mandei chamar a mãe, que disse que nunca mais queria vir à escola, porque era obrigação da escola tomar providências, não dela. (...) De respeito? (referindo-se às atitudes de respeito dos alunos) acho que isso é todos os dias; todos os dias tem alguém que faz alguma coisa, são pequenos gestos que mudam, que fazem a diferença. Então tem todo dia alguém mostrando isso. Nos primeiros dias de aula, os alunos entravam na sala sem pedir licença. Eu fazia a sala inteira voltar e entrar novamente, porque eles têm que aprender esses pequenos gestos. Agora os alunos entram um de cada vez: Dá licença, Dona! E vai entrando. (Entrevista professora Debora).

Eu estava guardando as coisas na sala de aula e o armário estava aberto. Duas meninas pegaram duas caixas de lápis e um aluno veio me avisar. A atitude desse garoto de avisar, para mim é uma situação respeitosa. Fui conversar com as duas garotas, mas elas negaram, falaram que não foram elas. Chamei os pais e eles também negaram. Depois de um tempo a professora Flavia foi conversar com as meninas e elas assumiram o roubo das caixas de lápis. Isso para mim foi um desrespeito, porque as meninas não contaram para mim. Também um desrespeito da escola que na época ninguém fez nada para me ajudar (Entrevista professora Clara).

Observamos na cena descrita pela professora Debora, a ultrapassagem dos limites de respeito de si e do outro na atitude da aluna. O apontamento da professora para o pedido de licença antes de entrar em sala de aula e para chamá-la de “Dona” associa-se, na visão da professora, às atitudes respeitadas – “*Dá licença Dona!*”. A palavra “Dona” é utilizada pelos alunos e também pelos próprios professores; muitas vezes a professora Debora referia-se à pesquisadora da seguinte forma: “Deixa a Dona Eveline falar”.

Para a professora Clara, o fato dos alunos negarem a ela o roubo das caixas de lápis, mas assumirem para a outra professora significa desrespeito. “*Depois de um tempo a professora Flavia foi conversar com as meninas e elas assumiram o roubo das caixas de lápis. Isso para mim foi um desrespeito, porque as meninas não contaram*

para mim.” Por trás desta fala da professora Clara, observamos que o desrespeito não ocorreu pelo ato de roubar, e sim pela falta de confiança dos alunos nela.

Ainda a partir da fala das professoras, podemos analisar a **relação professor-escola**. Nas falas das duas professoras, ambas trazem cenas envolvendo alunos e de modo implícito revelam o abandono da escola em relação às situações desrespeitosas, visto que lidaram sozinhas com as cenas de desrespeito descritas acima. Portanto, o sentimento de desrespeito transcende as atitudes dos alunos, envolvendo também o abandono da escola. Assim, novos elementos passam a ser considerados, saindo do aluno como fonte de desrespeito rumo a um contexto mais amplo e complexo.

A desmotivação frente à profissão foi outro sentimento identificado que envolve o desrespeito:

Em sala de aula, durante as atividades de escrita das histórias, a professora Debora relata para mim seu desânimo com a profissão e comenta ainda que gostaria de mudar, ser médica. - Ainda sonho em fazer Medicina. Na época do vestibular não fiz porque não tinha dinheiro, mas sempre gostei da área da saúde. Durante nossa conversa, alguns alunos aproximam-se da professora para tirar dúvidas em relação à escrita das histórias. (Diário de Campo, 30/05/2011).

Quando fui fazer Letras, a maioria da minha turma não queria ser professor, só foi fazer Letras porque não passou no curso de Recursos Humanos (RH). Eu escolhi Letras, porque é um curso importante para todas as áreas, saber escrever é importante. Além disso, sempre gostei de Letras. Eu gosto de ser professora, sempre me vi sendo professora. Desde pequena eu falava que iria ser médica e professora, mas acabei deixando de lado o gosto pela Medicina e fui ser professora. Mas do jeito que a situação está, não vejo outro caminho senão deixar de ser professora, até por uma questão de saúde. Esse ano fiquei muito estressada, durmo mal, chego em casa chateada. Meus pais falaram para eu não ir fazer a prova de atribuição de aulas, falaram que eu não preciso de dinheiro, não preciso me sacrificar tanto, sabe como é pai. Mas no próximo ano quero pegar poucas aulas (Entrevista com a professora Clara).

Apesar da preocupação com a aprendizagem dos alunos, em vários momentos Debora demonstrou o desejo de mudar de profissão. Nota-se o mesmo sentimento na

professora Clara, que apesar de recém-formada, já demonstra sinais de cansaço e desmotivação com a profissão.

A desmotivação com a docência não é específico das professoras deste estudo. Inúmeras pesquisas apontam para os problemas e dificuldades do sistema educacional público em nosso país. Há um baixo investimento econômico e crescente desvalorização do conhecimento e dos profissionais, além dos reflexos de valores predominantes da sociedade capitalista. Trabalhar em tais condições é um desafio aos professores e o sentimento de desmotivação é um sintoma de todo esse sistema complexo no qual a educação escolar está inserida (Saviani, 2001; Gatti, 2005, Souza, 2012).

Tal complexidade é objetivada nas falas das professoras, principalmente nos momentos com Debora, que sempre se queixava da baixa remuneração salarial, (com o conseqüente aumento da carga horária), da culpabilização do professor pelos problemas da educação, da descaracterização da autonomia do professor como profissional perante o sistema educacional, dentre outros fatores citados. Novamente, o desrespeito citado pelos professores transcende a relação professor-aluno, está vinculado à forma como o sistema educacional é organizado e concebe o professor. Porém, há uma tendência em individualizar os problemas, atribuindo-os somente aos alunos. Tal pensamento é produto da sociedade, que busca as explicações e soluções no âmbito individual e não no coletivo.

Ao estudar o sentimento de desrespeito tão frequente na sociedade, Vidal (2003) constatou que quando o sujeito não tem acesso às condições de vida que julga como digna, queixa-se de “falta de respeito”. As reflexões do autor nos fazem pensar que o sentimento de desrespeito não está vinculado apenas aos alunos, mas também às condições em que os professores exercem sua profissão.

O indicador de que o desrespeito não está vinculado apenas aos alunos é coerente principalmente ao observarmos a mudança de concepção da professora Debora. Se inicialmente os alunos eram concebidos como a principal fonte dos problemas e desgaste com a profissão, ao longo do ano letivo a professora Debora conscientizou-se de que nem sempre os alunos pretendem desrespeitá-la.

Eles (referindo-se aos alunos de 6º ano) são mais tranquilos. De vez em quando ao chamar a atenção, a criança fica um pouco estressada, mas nunca tive nenhum problema. Já no 9º ano, os alunos querem falar por igual e não é assim que funciona (Entrevista com a professora Debora).

Nesta fala, observamos a mudança de concepção da professora Debora sobre o desrespeito dos alunos de 6º ano. -“*Eles são mais tranquilos.*” No entanto, se por um lado os alunos de 6º ano não são mais classificados como desrespeitosos, parece que o problema se volta para os alunos do 9º ano. -“*Já no 9º ano, os alunos querem falar por igual e não é assim que funciona*”. Parece difícil para a professora não atribuir a outro o sentimento que vivencia de ser desrespeitada.

A reconfiguração de sentidos sobre o desrespeito pela professora Debora, apontado ao longo da análise, foi possível pelo contato, ao longo de um ano, semanalmente nas atividades com os alunos, nas conversas sobre as atividades, sobre a educação e a docência.

Outro indicador que parece participar da configuração do sentido pelas professoras é o medo, que discutimos a seguir.

3.2.2. Medo x Interesse

Nesta categoria analisamos a **relação professor-aluno**, destacando como a presença do medo associa-se ao respeito nas relações escolares sob a visão das professoras:

Enquanto os alunos escrevem suas histórias, Debora e eu conversamos e pergunto a ela o que acha do respeito na escola: Hoje em dia tem muita falta de respeito entre os alunos; antigamente quando eu era aluna, tinha medo do professor, nem abria a boca de tanto medo, mas hoje é totalmente oposto (Diário de Campo, 06/06/2011).

(...) acho que a sociedade mudou bastante (...) Quando o professor olhava para a minha cara eu abaixava a cabeça de medo, agora não, você olha para o aluno e ele fala: O que você está olhando? O que você quer? Para de olhar para a minha cara! É assim. (...) Alguns ainda têm medo, tem aquele negócio que você lembra de antigamente (Entrevista com a professora Debora).

Não era perfeito, mas havia mais respeito (referindo-se ao respeito em sua época de aluna comparando ao atual). Era mais brincadeira. O professor chamava atenção e o aluno ficava quieto, tinha medo do professor. Eles ficam quietos por causa do medo e não tanto de respeito. O ruim de ser professor mais novo é que não impõe medo nos alunos. Ao questionar a professora se colocar medo nos alunos faz com que eles fiquem em silêncio, ela responde: Não era para ser assim, colocar medo não está correto, mas infelizmente colocar medo é uma solução para os alunos ficarem quietos. Mas isso é medo e não respeito. O que geralmente acontece é que os alunos ficam com medo do professor e ficam quietos e conforme o professor vai dando a matéria eles vão gostando, prestam mais atenção. Quando eu entrei aqui os professores falavam: não mostre os dentes nos primeiros dias. Não era para rir, porque senão os alunos não iriam me respeitar, só que eu não consigo fazer isso, é algo meu, meu jeito. Pergunto se ela acha que a atitude apontada pelos outros professores ajuda, e ela diz: Sim, acho que esse impacto no começo ajuda, porque os alunos te escutam (Entrevista com a professora Clara).

Quando as professoras se remetem à relação professor-aluno de antigamente, o elemento central abordado é a presença do medo impactado pelo professor.

Observamos na fala nostálgica da professora Debora a presença do medo na relação entre os alunos e o professor e a sua associação ao respeito à autoridade do

professor. Fica claro que, para a professora, a imposição do medo é uma forma do professor ser respeitado.

Do mesmo modo, a professora Clara demonstra que, quando aluna, o medo também era exercido pelo professor. Clara parece ter lucidez de que respeitar o professor não é ter medo dele. No entanto, aponta o medo como um caminho para o professor ser respeitado. Ainda, a professora revela a necessidade de afetar o aluno de alguma forma para despertar o interesse.

Para ambas as professoras, **o sentimento de medo é uma forma de afetar o aluno, que apesar de ser classificado enquanto sentimento negativo, para as professoras pode promover o interesse no aluno.**

Uma contradição observada é o fato da professora Debora durante nossas observações não recorrer à punição em sua relação com os alunos. Além disto, os alunos tinham um vínculo positivo com a professora e não apresentavam receio ou medo de serem punidos. Do mesmo modo, Clara demonstra ser uma professora afetuosa e aponta nitidamente que apesar dos professores a aconselharem impor medo aos alunos para conquistar o respeito, ela não consegue, pois tem outro jeito de ser. Assim, as professoras demonstram que o medo está no âmbito do discurso, e não da prática.

Outro conceito que perpassa a concepção das professoras sobre o respeito é o compromisso com o ensino.

3.2.3. Descompromisso X Compromisso

Nesta categoria, abordamos o movimento pendular entre momentos em que o ensino é valorizado e em outros descartados na **relação professor-aluno.**

Durante conversa com Debora sobre a correção ortográfica das histórias escritas pelos alunos, a mesma relata: - Mas o Estado diz que não podemos corrigir o aluno. Explico que a intenção não é mudar a ideia do texto, mas melhorar a escrita das histórias. Debora concorda com minha colocação, mas ainda não aceita fazer as correções, justificando-se:

- Também concordo com isso, acho que temos que corrigir, eu corrijo pelo menos, mas o Estado fala que não podemos corrigir. Outra coisa, acho que ao corrigir as histórias dos alunos em sala de aula, os demais tirarão sarro.

Outro professor ali presente entra em cena:

- E isso pode até gerar *bullying*!

Debora concorda mas prefere continuar com o projeto de contação de histórias e descartar a possibilidade de corrigir os textos escritos pelos alunos (Diário de Campo, 13/09/2011).

Próximo ao término do ano letivo, Debora sugere finalizar o projeto de contação de histórias com uma produção escrita pelos alunos, que irá fazer parte da nota da disciplina. Desta vez Debora toma a iniciativa de corrigir as histórias dos alunos, o que não aconteceu no primeiro semestre. Também mobilizou os alunos para contarem as histórias aos demais alunos da classe. Noto que nesse segundo momento, Debora está mais participativa e animada com as produções dos alunos (Diário de Campo, 31/10/2011).

Eu me sinto desrespeitada pelos alunos quando tenho um objetivo, e os alunos não dão atenção e eu não consigo cumprir meu papel que é ensinar (Entrevista professora Clara).

Nota-se nas cenas envolvendo a professora Debora uma mudança em relação à prática de correção das produções dos alunos. Na primeira cena, a professora recusa a correção, justificando que causaria *bullying*. Neste momento, parece que o *bullying* tão divulgado atualmente é uma válvula de escape para a professora não se implicar profissionalmente com as histórias escritas pelos alunos. No entanto, no final do ano letivo, a professora propôs a escrita e sua correção, motivada em ajudar os alunos a melhorarem a redação. A professora Debora oscila entre momentos de motivação e desmotivação, sendo o primeiro mais frequente em suas relações com os alunos. Já a

professora Clara, parece ter consciência de seu papel na escola, sentindo-se desrespeitada quando não consegue exercer sua função.

Ainda que haja momentos de avanço e retrocesso, parece que ambas as professoras são conscientes de seu papel na escola, no que se refere à **transmissão do conhecimento aos alunos**. A nosso ver, este indicador é central nas relações de respeito com o aluno. Para Vigotski (1931/2006), a escola tem o papel fundamental de proporcionar o acesso ao conhecimento construído ao longo da história, em que a criança só tem a oportunidade de aprender na escola. O autor nomeou os conteúdos aprendidos na escola como conceitos científicos, os quais influenciam o desenvolvimento psíquico do sujeito. O acesso aos conceitos científicos influencia o modo de pensar sobre si e sobre o mundo, em uma dimensão mais abstrata e crítica da realidade. O pensamento crítico, tanto almejado na formação dos alunos, só é possível ser alcançado pelo acesso aos conceitos científicos. Portanto, isto significa que quando o aluno não alcança tais conceitos, está sendo, de certo modo, excluído da possibilidade de desenvolver seu pensamento e de ser sujeito. Nesse sentido, o acesso à educação de qualidade é um dos principais atos de respeito ao aluno, previsto no âmbito das políticas públicas e sociais, como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Às famílias dos alunos é atribuída, via de regra, a responsabilidade pela falta de respeito dos alunos, conforme abordamos a seguir.

3.2.4. Vem de Berço

Nesta categoria, analisamos a **relação professor-família**, haja vista os vários momentos em que as famílias foram citadas pelas professoras como responsáveis pelas atitudes de desrespeito dos alunos.

Eu não sei se isso vem de casa (referindo-se ao desrespeito dos alunos); eu acredito que sim, porque não existe regra e aí ao vir para a escola, não seguem as regras (...) e tem muitos casos problemáticos, pai e mãe alcoólatras, o pai bate na mãe e a criança vê; às vezes a criança não dorme a noite inteira para cuidar da mãe ou pai, aí vem na escola e dá trabalho (Entrevista professora Debora).

Os professores sempre falavam que os alunos não tinham respeito e que isso era da família, mas eu não concordo muito com isso. Acho que a família é importante, mas às vezes tem alunos que não respeitam e vivem em uma família boa como também tem aqueles que respeitam e que vieram de uma família desestruturada (Entrevista professora Clara).

Acho que vem da família (referindo-se ao desrespeito na sociedade), da própria pessoa, o ambiente em que a pessoa vive. Tem vários fatores. Também tem relação com a personalidade da pessoa, às vezes a pessoa não tem vontade. Aqui na escola, por exemplo, tem alunos sem vontade, que não querem participar e isso para mim é desrespeito. Os alunos não sabem escutar, não escutam o colega e nem a si próprio (Entrevista professora Clara).

Observamos que, para as professoras, a família influencia as atitudes dos alunos.

A professora Debora associa a indisciplina de alguns alunos a suas famílias, principalmente quando a violência e uso de drogas estão presentes no ambiente familiar.

Por outro lado, observamos na fala da professora Clara a tentativa de resistir às representações da escola para explicar o desrespeito dos alunos. – *“Os professores sempre falavam que os alunos não tinham respeito e que isso era da família, mas eu não concordo muito com isso”*. Entretanto, ao ser questionada sobre os motivos do desrespeito na sociedade, a professora se volta ao indivíduo, atribuindo a culpa às famílias e à própria pessoa. Apesar da tentativa de não reproduzir os discursos dos professores, parece difícil não sucumbir aos valores e representações da escola, visto que a culpabilização das famílias é algo frequente. Portanto, para **ambas as professoras o desrespeito dos alunos, muitas vezes, vem de casa.**

Várias pesquisas apontam para a importância da relação escola-família, visto que ambos os contextos possuem um papel fundamental para o desenvolvimento do sujeito (Dias, 2009). Entretanto, questionamos como tal relação transcorre na realidade da escola em que, muitas vezes, os profissionais buscam os motivos dos problemas encontrados em sua prática nas famílias dos alunos. Questionamos a contribuição do ensino escolar, culpar a família pela não aprendizagem ou o desrespeito do aluno? Além de aliviar a culpa da escola em não promover mudanças no aluno, de resto em nada ajuda. Assim, é necessária uma reflexão crítica sobre as causas do desrespeito dos alunos, focalizando, principalmente, no que a escola pode ajudar.

Ante o exposto, finalizamos a análise deste eixo com uma síntese dos principais indicadores de sentidos do respeito para as professoras. Encontramos indicadores de sentidos do respeito:

- Clareza das professoras em relação ao seu papel na escola;
- Compromisso das professoras com o ensino;
- Reflexão sobre suas condições de trabalho.

Em contrapartida, também observamos indicadores de sentidos de desrespeito:

- Na concepção *a priori* de que o aluno não respeita;
- Na vinculação da agitação dos alunos como desrespeito;
- Na busca constante de culpados para os problemas dos alunos.

Esses sentidos contraditórios, que permeiam os discursos e as práticas dos professores, circulam nas interações e resta questionar de que modo influenciam os sentidos do respeito para os alunos.

3.3. Respeito/Desrespeito para os alunos

A contação de histórias, as discussões e as reflexões em grupo foram os momentos da pesquisa-intervenção em que mais nos aproximamos dos alunos. Durante estes momentos, observamos as atitudes dos alunos e em que medida elas se aproximavam do que é entendido por respeito ou desrespeito na escola.

Na **relação pesquisador-aluno**, procuramos criar um ambiente propício para a expressão e reflexão, elegendo histórias de interesse dos alunos, destacando-se aquelas de terror e suspense. Parte deste processo incluiu a organização da sala de aula diferente da habitual, estendendo-se um lençol no centro da sala para aqueles que quisessem sentar. Concomitante à leitura das histórias, havia um fundo musical coerente, e arranjos extras eram criados, como por exemplo, escurecer a sala de aula nas histórias de terror. Segundo Abramovich (2006), a arte de contar histórias implica criar um clima favorável para o sujeito se envolver com este tipo de literatura.

A maioria dos alunos foi envolvida pelo ambiente criado. A participação deles, discutindo as histórias e criando outras, permitiu-nos tal observação. Para estes alunos, o ambiente constituiu-se uma situação social de desenvolvimento, na medida em que expressavam suas emoções e sentidos sobre os assuntos, ampliando seu pensamento conceitual. No entanto, houve alunos que aparentemente não foram envolvidos pelo ambiente e história e optaram por distanciarem-se do grupo de alunos participativos. Muitas vezes, observamos que a recusa em participar dos encontros consistiu uma forma de se posicionarem enquanto sujeitos, impondo seus desejos e motivações.

Considerando-se a proximidade entre ambiente e situação social de desenvolvimento, vale neste momento sua diferenciação. Para que um ambiente torne-se uma situação social de desenvolvimento, é preciso que se criem condições que

promovam o interesse e o desejo do sujeito, de modo que se disponibilize a vivenciar a situação criada. (Vigotski, 1931/2006). Assim, no trabalho com adolescentes, o profissional da educação expõe-se a momentos que oscilam entre entrega e recusa ao diálogo, entre participação e descaso, o que deve ser concebido como diferentes formas de expressão do aluno como sujeito.

Uma dificuldade que encontramos na relação com os alunos foi o diálogo, visto que muitas vezes durante a atividade de contação de histórias, os alunos falavam ao mesmo tempo, não ouvindo o que o colega estava dizendo. Em alguns momentos instaurava-se um diálogo de surdos, em que todos os alunos falavam, porém ninguém parecia ouvir. Nesses momentos nos perguntamos o quanto este tipo de atitude não seria fonte de configurações de sentidos de desrespeito para os professores.

No que concerne à análise do sentido do respeito para os alunos, elegemos duas grandes categorias de naturezas distintas: a primeira, que toma como fonte de informações os diálogos dos alunos sobre fatos vividos em seu cotidiano, focaliza os discursos dos jovens e a fala como promotora da reconfiguração de sentidos; a segunda, cujos dados são as histórias produzidas pelos alunos, parte da imaginação como promotora da criatividade a partir de elementos vividos na realidade. Esta diferenciação é necessária, pois cada categoria difere em relação à prevalência das funções psicológicas superiores que são agilizadas no discurso e na escrita das histórias.

Todas as funções psicológicas são mobilizadas em qualquer atividade, no entanto, em determinadas atividades algumas funções prevalecem. No diálogo dos alunos, a consciência, a fala e o pensamento por conceito são as funções predominantes; enquanto que nas histórias, predomina a imaginação (Vigotski, 1931/2006).

Iniciamos nossa análise com a primeira categoria, envolvendo a fala dos alunos.

3.3.1. Os sentidos do respeito/desrespeito no discurso dos alunos: a fala como via de reconfiguração de sentidos

3.3.1.1. Desrespeito x Participação

Conforme abordado na introdução deste eixo de análise, observamos nos alunos a dificuldade em exercer o diálogo. Por diversas vezes, durante a atividade de contação de histórias, os alunos falavam simultaneamente, ainda que abordando o conteúdo da história. Com a intenção de proporcionar reflexões sobre o diálogo dos alunos, elaboramos como estratégia de intervenção, gravar os encontros e apresentá-los aos alunos. Algumas reflexões surgiram a partir desta estratégia:

Estou na sala do 6º ano I e coloco a gravação do encontro anterior para os alunos ouvirem. Deixo a gravação por 10 minutos aproximadamente. Durante a audição (tentativa) alguns alunos se manifestam:

- Nossa!
- Não dá para entender nada!
- Essa voz é do Fabricio!
- Que gritaria!

Quando a gravação termina pergunto o que acharam.

- Eu não consegui ouvir não.
- Não consegui entender nada!
- Todo mundo tava falando ao mesmo tempo.
- Não tem como a gente ler de novo as histórias?

Pesquisadora: - Acho que podemos pensar em algo daqui para frente. O que vocês acham?

Os alunos ficam em silêncio. Faço a pergunta novamente.

- A Dona trouxe aquele livro de terror?

Pesquisadora: - Não, Por quê?

- Manda alguém ir aí na frente ler.
- Ahhh não!
- Marca o nome de quem está conversando Dona.

Pesquisadora: - Tenho uma sugestão, quando alguém quiser falar levanta a mão e cada um fala. O que vocês acham? Ou vocês têm alguma outra ideia?

- Pode ser!
- Sim! (Diálogo dos alunos, 10/10/2011).

Estou na sala do 6º ano II e coloco a gravação do encontro anterior para os alunos ouvirem. Deixo a gravação por 10 minutos.

- Nossaaa!!!
- Estamos fazendo bagunça aí!
- Cala a boca né mano!
- Ah Dona, não estou entendendo nada!
- Esse dia eu cantei a música da favela.

Pesquisadora: - O que vocês acharam dessa gravação?

- Estranha!
- Muita bagunça!
- Apareceu a gente gritando!

Converso com a classe sobre a gravação e combinamos para cada um levantar a mão quando quiser falar (Diálogo dos alunos, 10/10/2011).

Estou na sala do 6º ano I e coloco a gravação do encontro anterior para os alunos ouvirem.

- Essa voz é do Leonardo!

Paro a gravação e pergunto:

Pesquisadora: - O que vocês acharam da gravação do encontro anterior?

- Tá melhor do que a outra, a outra nem dava para ouvir.
- É mesmo, professora.
- Dona, posso continuar a contar a história que tinha começado na última aula? Não consegui terminar, bateu o sinal.

Deixo Leonardo contar a história, nesse dia só os alunos contam histórias (Diálogo dos alunos, 24/10/2011).

Estou na sala do 6º ano II e coloco a gravação do encontro anterior.

- É a minha voz!
- Eu não estava nesse dia!

Pesquisadora: - O que vocês acharam dessa gravação?

- Foi o dia da briga da Flavia.
- Essa gravação está melhor, dá para ouvir melhor.

Pesquisadora: - Também achei essa gravação melhor, agora todos estão conseguindo falar e ouvir também (Diálogo dos alunos, 24/10/2011).

A busca por reflexões sobre o diálogo nos motivou questioná-los sobre o necessário para que todos pudessem falar e serem ouvidos. De maneira geral, nas três salas do estudo, os alunos apresentaram soluções imediatas e de conotação punitiva – *“Manda alguém ir aí na frente ler”*, *“Marca o nome de quem está conversando, Dona”*.

A partir destas falas, nota-se que a prática da punição no ambiente escolar, como medida que visa educar aquele que não respeita as normas, ainda é muito utilizada pelos educadores. Em seu cerne, há o sentimento de medo, o qual regula a conduta do sujeito. Assim, a punição, por meio da imposição do medo, atua como regulador externo da conduta do sujeito dentro do ambiente escolar, ainda que não promova sua tomada de consciência. A evidente dificuldade dos alunos em encontrar soluções para os problemas em sala de aula sem recorrer à punição demonstra que **os alunos se apropriaram da ideia de que a imposição do medo favorece as relações de respeito.**

A elevada intensidade de voz dos alunos também chamou-nos a atenção. Percebemos que por trás disto, encontra-se a ideia de que, para ser ouvido neste cenário, era preciso elevar sua voz, revelando-a como uma maneira do aluno firmar-se enquanto sujeito, expressando seus afetos e sentimentos. **A fala desorganizada e de elevada intensidade assume o sentido de participação, de poder se colocar como sujeito. Apesar de caracterizar uma situação que invade os direitos do outro de falar e ser ouvido, caracterizando-se como desrespeito, para os alunos assume o sentido de participação.** A surpresa que os alunos apresentaram ao ouvirem suas falas é um indicador de que o desrespeito ocorre sem que se dêem conta disto.

Assim, se aos olhos de um adulto ou educador algumas atitudes dos alunos são interpretadas como desrespeitosas, nossas observações revelam que esse modo de agir tem como motivação o desejo dos alunos em participar. Isto nos remete ao contraponto entre as expectativas do professor e as possibilidades e potencialidades dos alunos.

Contudo, ainda que se possa analisar o movimento dos alunos como positivo, no sentido de que se constitui como tentativa de se manifestar como sujeito, não se pode negar a necessidade de investir no diálogo e na reflexão com os mesmos sobre as

consequências de suas ações em um espaço ou momento em que necessitam envolver-se com as atividades pedagógicas.

Após expor a gravação do primeiro encontro, possibilitando que os alunos observassem as condições em que as interações se efetivam e propondo que pensassem a respeito, foi possível observar, nos encontros seguintes, uma mudança de postura. Neste encontro o diálogo foi organizado, o que facilitou a compreensão das falas durante a exposição da nova gravação aos alunos – *“Tá melhor do que a outra”*; *“A outra nem dava para ouvir”*; *“Essa gravação está melhor, dá para ouvir melhor”*. O reconhecimento dos alunos de que a mudança de atitude promoveu a organização do diálogo configura uma forma de ampliação do pensamento. Acreditamos que o confronto dos alunos com suas falas e o quão desrespeitosas são para colegas, pesquisadora e professora, contribuiu para a reconfiguração de sentidos sobre as relações que visem ao respeito na escola. Respeito entendido, nunca é demais ressaltar, como direito de falar e ser ouvido, como direito de expressar livremente suas ideias, pensamentos e ter essas expressões acolhidas pelos membros do grupo.

Contudo, a educação é um processo e, entendê-la como tal, implica considerar que as mudanças demoram a ocorrer. Segundo a perspectiva teórica que adotamos, as mudanças ocorrem no movimento de apropriação das relações empreendidas nos contextos interativos que, a princípio, regulam as condutas dos sujeitos, para que no processo de desenvolvimento, o próprio sujeito possa se regular – autorregulação. Também não é um processo linear em que algo já conquistado, atingido, permanece no mesmo patamar, de modo estático (Vigotski, 1934/1991). É um processo em espiral, que envolve avanços e recuos e é justamente esse movimento que observamos nos alunos. Assim, ainda que fossem possíveis momentos de reflexão e diálogo, concorriam com eles outros de extrema desorganização, conforme se observa a seguir:

Os alunos estão sentados em pequenos grupos, escrevendo e colorindo as histórias, atividade proposta pela pesquisadora. Há muita conversa, barulho, todos os alunos estão conversando em voz alta, mas aparentemente não se incomodam com tanto barulho e conseguem escrever as histórias (Diário de Campo, 31/10/2011).

Os alunos terminam as histórias escritas, quando a professora Debora explica que na próxima aula será a prova do livro. Os alunos conversam bastante, Debora fica irritada e começa a falar mais alto:

- Quinta-feira agora teremos a prova do livro! Até a página 34! (fala gritando).

Os alunos ainda continuam conversando. Debora começa a marcar os nomes dos alunos que estão conversando na lousa e pergunta para alguns alunos:

- Maikon, quando será a data da prova?

Maikon responde corretamente a data da prova.

Debora pergunta para outro garoto que também estava conversando:

- Até que página é para ler do livro?

E o garoto responde corretamente também.

Comento com a professora Debora o quanto isso me surpreende, pois apesar dos alunos conversarem eles prestam atenção nas informações da prova do livro (Diálogo dos alunos, 07/11/2011).

Pergunto para a professora se os alunos prestavam atenção nas histórias contadas: Sim, sem dúvida. Eles conversam, mas quando você faz uma pergunta eles se lançam, respondem (risos) (Entrevista com a professora Debora, 21/11/2011).

Nos relatos apresentados acima, observamos que apesar do barulho na sala de aula, os alunos realizaram as atividades propostas, demonstrando não se incomodar com tal situação. Ainda que tenhamos buscado ampliar o pensamento dos alunos sobre as relações mediadas pela fala, acreditamos que eles já se apropriaram deste modo desorganizado de se relacionar com as atividades pedagógicas e com os colegas, o que por vezes caracteriza um modo desrespeitoso de funcionar. Questionamos até que ponto essas atitudes refletem a dinâmica de nossa sociedade, em que as pessoas são expostas desde sua infância a múltiplas e simultâneas informações. É fundamental considerar tais questões para pensarmos no papel do meio na constituição do sujeito. Ainda, salientamos que essas observações apontam para novas questões que devem ser

investidas em estudos futuros, uma vez que referências sobre esses aspectos não foram encontradas na literatura.

Assim, nesta subcategoria, apontamos a contradição que caracteriza o respeito/desrespeito nas relações entre os alunos. O que é significado como desrespeito pelos educadores e adultos esconde o interesse e o desejo de participação dos alunos; o que é utilizado por muitos educadores como justificativa para os poucos resultados da aprendizagem na escola – a bagunça, o excesso de conversa – esconde o envolvimento dos alunos e a apropriação do que está sendo ensinado. A questão que persiste é: a tão imperiosa indisciplina, que tanto incomoda os educadores, afeta mais a aprendizagem dos alunos ou o ensino dos professores? Se os alunos encontram um modo de aprender nessas condições – que fique claro que não estamos defendendo-as como ideais – não teriam os educadores que rever seu modo de ensinar considerar que a forma de aprender pode ter mudado? Estas também são questões para futuras pesquisas.

Fato é que na mesma direção da argumentação que viemos tecendo, aparece a relação entre brincadeira e ofensa, que passamos a analisar.

3.3.1.2. Brincadeira x Ofensa

Na **relação aluno-aluno**, observamos um limiar tênue entre a brincadeira e a ofensa.

Nesse dia acontece um evento na escola conhecido como Jogos Interclasses. (...) Os alunos de 6º ano entram na quadra de futebol e começam a se empurrar, dando muitas risadas. Debora comenta: Olha lá, já começou a brincadeira de mão! Os alunos parecem se divertir e os empurrões não são vivenciados por eles como agressão, mas como uma brincadeira. O jogo começa, os alunos que estão assistindo começam a gritar: Vai Rique! Vai Maikon! Também gritam frases aparentemente ofensivas: Esse goleiro está usando luvas de pedreiro!, Vai seu gordo! A professora Debora também se envolve com a torcida e passa a gritar:

Vai Rick!, Olha o Gol! (...). No final do jogo, um dos garotos empurra outro garoto do time adversário e é expulso. O garoto expulso sai da quadra de cabeça baixa e vermelho. A torcida começa a gritar: Que cara burro!!!, Foi expulso no interclasse!!, Que burro! (Diário de Campo, 31/10/2011).

Na sala do 6º ano I, após a leitura de uma história sobre um garoto que adorava colocar apelidos nas pessoas, os alunos comentam que é errado colocar apelidos, que é *bullying*. Pergunto aos alunos o que isto significa. Vários alunos se manifestam, apresentando respostas que pareciam prontas, na ponta da língua, como: *bullying* é xingar, é ofensa verbal. Um deles se destaca:

- Dona, mas às vezes colocamos apelidos, mas não é para ofender.

Outros alunos concordam.

- É verdade! Alguns apelidos são de brincadeira (Diário de Campo, 25/05/2011).

A observação da primeira cena evidencia a prevalência de interações caracterizadas por contato físico entre os alunos. Parece-nos que esse modo de interagir indica uma nova forma de se relacionar dos adolescentes, em que o contato físico se sobrepõe à fala, conforme constatado em estudos realizados no nosso grupo de pesquisa, em que os autores afirmam que as condutas dos alunos envolvendo toques corporais, conversas incessantes, xingamentos entre outras, apesar de serem classificadas como desrespeito ou violência para os professores, para os alunos trata-se de uma forma de brincadeira (Bordignon e Souza, 2011).

Apesar de o contato físico prevalecer nas relações entre os alunos, houve momentos em que a fala foi utilizada pelos adolescentes na interação, sendo recorrente o uso de palavras de cunho pejorativo. Conforme apontado na primeira cena, o aluno que assiste aos jogos utiliza-se de palavras aparentemente ofensivas dirigidas ao aluno expulso. Esta atitude, ainda que significada como brincadeira, expõe o aluno expulso a uma situação de humilhação perante as demais pessoas ali presentes, remetendo-nos ao limiar tênue entre a brincadeira e a ofensa. A forma com que o aluno retirou-se da

quadra, vermelho e cabisbaixo, sustenta esta afirmação, conduzindo-nos a levantar a hipótese de que as relações ofensivas podem estar na base do desrespeito que caracteriza as interações na escola e ao questionamento do papel da escola nessas situações.

A esse respeito, consideramos que nessas situações o educador deve estar atento ao aluno que é alvo da brincadeira, a fim de identificar o significado que ele atribui à situação e então intervir, caso a brincadeira tenha, para este aluno, o sentido de ofensa. Conversar sobre o ocorrido com todos os envolvidos, investindo no diálogo efetivo, em que cada um expresse seus sentimentos frente ao vivido, é um caminho para se instituir o respeito como conteúdo das interações na escola.

O limiar tênue entre a brincadeira e a ofensa também pode ser observado na questão do apelido. A segunda cena enfoca como esta prática é comum no ambiente escolar e, na maioria das vezes, associada a adjetivos negativos ao sujeito que o recebe. Partindo do pressuposto de que a palavra constitui a consciência humana, conforme postulado por Vigotski (1934/1991), refletimos sobre o impacto dos apelidos de cunho negativo e ofensivo na constituição do sujeito. O uso recorrente de palavras ofensivas para referir-se ao outro parece-nos indicar certa naturalização deste modo de se relacionar entre os jovens. Assim, destacamos a necessidade de um espaço no ambiente escolar onde os alunos possam discutir e refletir sobre o limiar entre a brincadeira e a ofensa na atribuição de apelidos, possibilitando a ampliação do pensamento conceitual sobre as situações vividas.

Uma questão importante relacionada ao apelido, que deve ser problematizada, é o *bullying*. Por seu caráter de atualidade, o *bullying* foi frequentemente citado pelos alunos durante o processo de coleta das informações. Observamos que as tentativas da

escola em mudar o comportamento dos alunos, apontando com frequência o caráter negativo de um tipo de atitude que classificam como *bullying*, têm favorecido a apropriação desse conceito pelos alunos no âmbito do discurso, ou seja, eles reproduzem os discursos dos adultos sem demonstrar compreender do que se trata.

Para compreender a dimensão que tem assumido a questão do *bullying* na escola em que foi realizada a pesquisa, sobretudo o modo como o Sistema de Ensino que regula as escolas públicas estaduais tem orientado os educadores, debruçamo-nos sobre este aspecto por entendê-lo relacionado à questão do respeito na escola. Em 2011 foi distribuída nas escolas uma cartilha intitulada: “*Bullying*: projeto de justiça nas escolas”, desenvolvida pelo Governo do Estado de São Paulo, destinada a professores e diretores da rede pública de ensino. Segundo esta cartilha, o *bullying* é definido como:

Os atos de violência (física ou não) que ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância significa dizer que, de forma “natural” os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas (p. 7).

O trecho extraído da cartilha possibilita inúmeras reflexões. Representa-se o adolescente como aquele que violenta intencionalmente e sem motivo, tratando-se de um processo “natural” que busca denegrir e rebaixar o outro. Considerando este fenômeno como natural e imotivado, de que maneira os educadores irão lidar com situações envolvendo *bullying* na escola? Ainda, seriam tais atitudes realmente sem

motivos? Ao conceber determinado fenômeno como natural, de características “biológicas”, os educadores estariam isentos de sua responsabilidade de promover mudanças, de exercer seu papel de educar. E ainda, segundo nossa concepção teórica, toda ação é motivada, tem em sua base o afetivo-volitivo (Vigotski, 1934/1991). Essa compreensão indica que para mudar atitudes é necessário compreendê-las, o que, por sua vez, exige que se acessem os motivos que estão em sua base.

Note-se a gravidade do problema: os alunos são rotulados como violentos, *bullies* (pessoa que pratica a agressão), mas raramente são ouvidos. Este é um exemplo claro em que especialistas constroem teorias desconsiderando os sujeitos envolvidos. Essas constatações demonstram que o desrespeito ultrapassa os muros da escola, é produzido em instâncias reguladoras da educação, o que indica uma dimensão de reprodução na base do desrespeito praticado no interior da escola. Outro fator preocupante são os encaminhamentos sugeridos como intervenção nos casos de “*bullying*” na escola: a punição.

A direção da escola (como autoridade máxima da instituição) deve acionar os pais, os Conselhos Tutelares, os órgãos de proteção à criança e ao adolescente, etc. Caso não o faça poderá ser responsabilizada por omissão. Em situações que envolvam atos infracionais (ou ilícitos) a escola também tem o dever de fazer a ocorrência policial. (...) Tais procedimentos evitam a impunidade e inibem o crescimento da violência e da criminalidade infanto-juvenil (p.12).

Será que esse tipo de encaminhamento favorece a construção do respeito na escola? Teria a punição o poder de reduzir a violência? Como fica o papel da educação escolar frente a estas recomendações? Novamente observa-se que propostas para a

redução ou diminuição da violência e do desrespeito na escola acabam por produzi-los. Isso porque o sistema de ensino impõe por meio do autoritarismo seu poder à gestão escolar, o que revela a ausência da figura de autoridade, visto que segundo Arendt (1954/2011), quando há punição e abuso de poder é porque a autoridade falhou.

Não questionamos a existência do *bullying*, tampouco a importância de sua discussão para o encaminhamento de medidas que combata esse tipo de atitude que provoca sofrimento a alunos e professores. Questionamos a forma banalizada como tal fenômeno vem sendo difundido nas escolas e sociedade. Isso porque, ao analisarmos as práticas denominadas como *bullying*, é preciso considerar a dialética envolvida neste processo, é necessário problematizar o limiar entre a brincadeira e a ofensa nas relações entre os alunos, entre os alunos e os educadores, a fim de promover novas reconfigurações de sentidos sobre essas atitudes e a consequente mudança.

O contraponto entre a brincadeira e a ofensa perpassa, também, as situações envolvendo brigas entre os alunos, questão que analisamos a seguir.

3.3.1.3. Conversa x Força Física

Nosso contato com os alunos possibilitou observar o uso da força física como forma de conquistar o respeito no grupo, respeito entendido como imposição de poder subjugando-se o mais fraco.

Estou na sala de aula contando uma história chamada “O corpo-seco”, sobre a vida de um garoto que não obedecia ao pai e também batia nele, e por conta disso foi castigado e transformado em um monstro chamado “corpo-seco”. Pergunto para os alunos o que entenderam do conto. Os alunos comentam a

história e uma garota faz o seguinte questionamento: “O filho que bate no pai se transforma em corpo-seco, mas e o pai que bate no filho? Como fica?” (risos) Nesse momento chamo a atenção dos demais alunos para o comentário da garota.

- Pai pode bater no filho, mas filho não pode bater no pai!

Pesquisadora: - Como assim?

- O pai bate no filho porque está ensinando moral!

Pesquisadora: - O que é moral?

- Não sei!

- É como devemos nos comportar!

- O pai que tem que ensinar como devemos nos comportar!

- Esses dias eu não queria ir no catecismo, então meu pai me deu uma surra! Aí eu fui no catecismo com o olho roxo (risos).

- Mas não são só nós que aprontamos, às vezes os pais também aprontam, fazem coisas erradas. A diferença é que nós não podemos bater. (risos)

Pesquisadora: - O que vocês fazem quando o pai apronta?

- Aí eles mesmos (os pais) sabem que fizeram coisas erradas, eles têm consciência. (Diário de Campo, 16/05/2011).

Nesta cena observamos o pensamento por conceito nas discussões com os alunos, visto que a partir de uma história fictícia, foram capazes de estabelecer relações com o cotidiano, abordando assuntos complexos – “*O filho que bate no pai e se transforma em corpo-seco, mas e o pai que bate no filho? Como fica? (risos)*”. Evidencia-se a forte ligação entre valores e poder, pois o ensinamento de valores se dá pela imposição da força física. Questionamos em que medida esta prática produz a violência na família, favorecendo sua apropriação pelos jovens.

Apesar de não termos presenciado brigas entre os alunos de 6º ano, este tema era frequente nas falas dos jovens, conforme observamos no diálogo a seguir:

Em sala de aula com a professora Debora, os alunos chegam agitados e falando ao mesmo tempo.

- Dona! Teve briga!

(...)

- A Isabela mais a Flavia estavam brigando. Aí a coisa começou a falar: Essa piranha que sei lá. Aí depois ela pegou no cabelo da Isabela. Aí eu caí no chão, um monte de gente caiu no chão. Aí depois tentaram separar a Flavia mais a Isabela, aí a Flavia estava desmaiada bem no chão (Fala rápida).

Pesquisadora: - Elas são de que série?

- 7ª!

- Da 8ª! Que 7ª o quê!

- Eu estava lá na cantina e só vi a Flavia desmaiada no chão.

- A Flavia falava assim: sua biscate! Você vai se arrepender de ter nascido!

Todos os alunos querem falar ao mesmo tempo.

Pesquisadora: - Levanta a mão quem quiser falar.

Dou a vez para a Isadora.

Isadora: - Eu estava na cantina, daí eu virei para trás e a Nubia estava segurando a Flavia assim por de trás. Daí a Flavia começou a andar para frente com a Nubia nas costas, porque a Nubia tava segurando ela. Aí ela começou a andar, aí quando eu virei assim para o lado a Flavia estava lá puxando o cabelo dela assim.

- Eu só sei que eu fui parar lá no meio, porque me puxaram.

- Ela estava brigando porque uma menina falou para ela que o namorado dela estava saindo com outra, com a Isabela. Por isso que ela estava brigando.

- A Flavia falou assim: Ô sua vagabunda! Você vai se arrepender de ficar tirando foto do meu namorado com seu celular!

- Por isso que começou a briga.

- Mas ele não estava saindo com ela.

- Mas ela ficou sabendo porque a menina falou.

- Ela falou que o namorado dela estava abraçado com outra.

- Nada a vê!

- Cala boca!

- Ele não estava agarrado com ninguém, isso é tudo mentira! É tudo mentira do povo. O povo tem a língua maior do que a boca!

Pesquisadora: - Mas por que elas estavam brigando se era mentira?

- Porque eles inventaram. Era mentira.

Pesquisadora: - E o que vocês acharam dessa briga?

Todos os alunos querem falar.

- Eu achei radical!

Pesquisadora: - Quem achou a briga legal levanta a mão?

- Eu!

Dois alunos levantam a mão.

Pesquisadora: - Por que vocês acharam a briga legal?

Isadora: - Eu achei legal, não legal, legal, legal. Eu achei a atitude da Flavia muito legal (risos).

Pesquisadora: - Por quê?

Isadora: - É porque ela está certa.

Pesquisadora: - Você acha que ela está certa?

Isadora: - Claro! O que é dela é dela e não dos outros. Dona! Dona! Agora eu vou falar sério. Eu não achei legal não. Porque primeiro ela teria que conversar para saber se era verdade ou não.

- Eu não acho certo não, brigar sem saber o motivo.

- Eu não achei legal não Dona, imagina se fosse assim todo mundo da escola iria brigar, todo mundo iria sair da escola machucado.

- Eu não achei legal, porque deveria ter mais sangue no meio (risos).

- Ahhh sem graça!

- Se todo mundo brigar imagina como seria essa escola!

- Eu não achei legal. Acho que deveria conversar primeiro para depois resolver (Diálogo dos alunos, 10/10/2011).

Observamos no diálogo dos alunos a forte emoção ao presenciarem a briga na escola. É interessante notar como as alunas ali envolvidas conduziram seus problemas de relacionamento amoroso, utilizando-se da força física. Os alunos de 6º ano inicialmente concordam com as reações de briga – “*Eu achei radical!*” “ *Eu achei a atitude da Flavia muito legal*”. Porém, conforme o diálogo avança, apresentam um discurso apropriado, de que não se pode brigar, e que é necessário conversar. Nesse momento, há questões morais envolvidas, visto que há uma norma na escola de que bater é errado e o correto seria a conversa. Por outro lado, entre os alunos conversar, isto é, o “não bater”, revelaria fraqueza, indicando que **a força física impõe o respeito ao outro que, por sua vez, é desrespeitado, visto que assume o papel de mais fraco.** Esse tipo de situação institui na escola relações de força na disputa pelo poder, cujos conteúdos não se constituem de relações escolares, necessariamente, mas a escola tem sido espaço para sua manifestação.

Assim, apesar de os alunos reproduzirem o discurso sobre a utilização do diálogo na resolução dos conflitos, parece que o uso da força física prevalece em seu cotidiano, o que indica que o respeito permanece como possibilidade apenas quando regulado pelo meio, apenas como externo ao sujeito. A seguir, aprofundamos a explicação do sentido do respeito na relação com a posição social.

3.3.1.4. Posição social x posicionamento do sujeito

Já apontamos que a questão do poder parece intrínseca às relações de respeito ou desrespeito. Contudo, as informações que acessamos demonstram como os adolescentes têm configurado essa dimensão, sobretudo no que concerne ao lugar social que se ocupa na sociedade.

Estou na sala do 6º ano I contando a história “O gato vaidoso” de Monteiro Lobato. Ela versa sobre dois gatos - um pobre e outro rico. Ao serem questionados sobre o conto, os alunos se manifestam dizendo que pessoas ricas são metidas, gostam de humilhar os outros, são chatas, entre outras características negativas. Também dizem que a beleza é conquistada pelo dinheiro: A Xuxa, aquele olho azul e aqueles “peitões” são falsos, ela colocou lente e silicones para ficar assim (Diário de Campo, 02/05/2011).

Estou na sala do 6º ano II, contando a história “O gato vaidoso”. Depois de terminar a história, a professora Debora chama minha atenção para um comentário que uma aluna fez e pede-lhe para repetir em voz alta: Li na Bíblia que rico e pobre não podem se misturar, porque o rico “judia” e manda no pobre. Outros alunos concordam e dizem que o rico gosta de humilhar, ofender as pessoas pobres (Diário de Campo, 02/05/2011).

Estou na sala do 6º ano III, contando a história “O gato vaidoso”. Novamente, os alunos comentam que as pessoas ricas gostam de humilhar os pobres e dizem que naquela cidade, os ricos estudam na escola particular e os pobres na pública. Pergunto qual a diferença entre as duas escolas.

- Na particular eles pagam para estudar.

- Aqui a comida é ruim, tem até bicho na comida (Diário de Campo, 02/05/2011).

Nas três citações, parece que os alunos valorizam o poder do rico por conta de seu *status* econômico. No entanto, confrontados com a impossibilidade de acesso às mesmas condições, os alunos se posicionam, desvalorizando o rico no que concerne aos valores morais, o certo e o errado, buscando compensar a diferença que percebem, em que se veem como inferiores.

Ao abordarem a diferença econômica, no entanto, os alunos apontam a desigualdade social presente em nosso país, onde a maior parte da renda concentra-se em poder de uma pequena minoria. Logo, permite-se ao rico acesso às condições de vida mais favoráveis, enquanto ao pobre não, impondo-o a dependência do sistema público que muitas vezes não as oferece.

Os alunos revelam a apropriação do pensamento por conceitos, o que lhes possibilita exercer a crítica e posicionar-se em relação aos seus direitos. Conforme abordamos na fundamentação teórica, o respeito se relaciona a diferentes virtudes, como a justiça, por exemplo, caracterizada pelo acesso a condições básicas de sobrevivência, o que inclui uma educação de qualidade. No ECA, é clara a garantia de acesso a condições dignas de existência e sobrevivência ao adolescente, destacando-se o papel da educação em seu desenvolvimento.

Contudo, apesar da legislação, na realidade brasileira, o sujeito sem condições econômicas para pagar por educação ou saúde é desrespeitado em seus direitos de cidadão, o que favorece a configuração do desrespeito como modo de funcionar da sociedade.

No contexto da educação brasileira, o sujeito que frequenta o ensino público pode vivenciar o sentimento de injustiça e desrespeito, visto a diferença de tratamento existente entre as pessoas que dependem do sistema público e as demais. Assim, para os alunos, posicionar-se contra o rico é **uma forma de não se sujeitarem a condições injustas**. O posicionamento dos alunos se dá no sentido de atribuir características negativas ao rico, como se o culpado pela situação desigual fosse um único indivíduo. Ainda que a reflexão dos alunos volte-se para o individual, há indícios de uma conscientização sobre suas condições de vida e da sociedade, com destaque para as desigualdades sociais.

Questionamos o espaço e as condições que os alunos possuem para ampliar o pensamento em relação a nossa sociedade. A escola, com a função de promover o ensino dos conceitos científicos, tem condições de proporcionar reflexões,

possibilitando a ampliação do olhar dos alunos sobre a questão do poder econômico e a desigualdade social, o que resultaria na ampliação da consciência dos jovens.

Para finalizar a análise desta categoria, a qual focaliza o papel da fala na reconfiguração de sentidos, constatamos que quando os alunos se deparam com a dificuldade de diálogo na sala de aula, passando a ouvir suas falas, eles têm a possibilidade de reconfigurar novos sentidos sobre a fala desorganizada, e o quanto isto pode afetar e desrespeitar o outro da relação. A questão do limiar entre a brincadeira e a ofensa também proporciona a reflexão sobre as práticas que desrespeitam o outro, ainda que não haja a intencionalidade em desrespeitar, promovendo relações mais humanas. O dilema entre conversar ou utilizar a força física na resolução dos conflitos também é outro tema que abordamos, assim como a importância de um espaço de reflexão onde o educador possa promover o pensar sobre essas relações.

Ainda que nossa intervenção tenha contribuído para o pensar e reconfiguração de sentidos sobre esses temas, acreditamos na necessidade de continuidade e ampliação do trabalho envolvendo todos os alunos da escola. Além de destacarmos o papel da escola, também chamamos a atenção para o trabalho do psicólogo escolar, o qual pode investir em práticas que trabalhem com grupos de alunos, proporcionando um espaço de fala e escuta sobre assuntos complexos que perpassam a vida de um adolescente.

Assim, na análise desta categoria abordamos a realidade dos alunos retratada por meio de suas falas; a seguir focalizaremos o devir, que trata o modo de viver de uma forma menos dolorosa e mais prazerosa por meio da imaginação.

3.3.2. Os sentidos do respeito/desrespeito no imaginário dos alunos: a criatividade como via de elaboração de emoções e reconfiguração de sentidos

Na análise desta categoria, tomamos como base a produção escrita dos alunos sob a forma de histórias. Optamos por utilizá-las como fonte de informações por serem expressivas sobre o respeito e desrespeito nas relações escolares. Faz-se necessário, portanto, situar o contexto de suas produções.

Durante o estudo, próximo ao fim do ano letivo, além de criar suas histórias, os alunos passaram a contá-las para a sala. Observamos na maioria dos alunos a preocupação em proporcionar um ambiente favorável para a leitura, estendendo um lençol no centro da sala, com os demais alunos sentados em círculo, escolhendo um fundo musical concordante com o tema da história, e, alguns até mesmo criaram jograis, reproduzindo algumas das estratégias que utilizávamos. Por meio destas observações, evidenciamos nos alunos a apropriação da dinâmica de contação de histórias, não se limitando apenas à escrita, mas também, à criação de um ambiente propício para o envolvimento dos demais colegas.

Ainda neste momento, observamos nos alunos um maior interesse pelas histórias que criaram, quando comparadas àquelas que levávamos. Acreditamos que este fato se deve ao significado que as histórias criadas por eles assumiram: a concretização da autoria, a possibilidade de expressão, a liberdade para colocarem suas ideias.

O interesse e o envolvimento dos alunos pelas histórias que criaram comprovam o quanto o conteúdo e os temas abordados fazem parte do universo do adolescente e ainda revelam elementos importantes para compreendermos o respeito nas relações escolares.

Desta forma, iniciamos a análise das subcategorias discutindo a diferença de sentimentos e emoções vividas pelos alunos em uma mesma história, abordando as relações de respeito e desrespeito.

3.3.2.1. Amor e Ódio

Nas histórias que os alunos criaram, observamos que o diálogo foi pouco utilizado como forma de resolver os conflitos:

O Garoto¹⁰

Certo dia, meu melhor amigo se meteu em uma “cilada” na escola, só por causa de uma garota. Era um dia de segunda-feira, iniciavam-se as aulas e os dois amigos iam juntos para a escola, quando um garoto foi logo falando:

- Por que você deu em cima da minha garota?

Aflito com essa situação ele respondeu:

- Olha eu não sabia que você gostava dela.

O garoto estava morrendo de raiva, quando chegou em casa pegou uma arma que estava guardada no armário e foi para a escola.

De repente todo mundo escutou um barulho de uma arma:

- POW. POW.

Foram dois tiros. O menino foi para a UTI e o outro se matou. Foi uma morte trágica. Infelizmente o garoto e o menino morreram. (História escrita por um grupo de alunos).

A violência

Um dia na escola Lucas e Leonardo estavam brincando, de tapa, até que Leonardo deu um tapa na cara de Lucas, e Lucas falou:

- Por que você deu um tapa?

E Leandro falou:

¹⁰ Nas histórias dos alunos, realizamos algumas correções para facilitar a compreensão do leitor.

- Foi sem querer.

E Lucas xingou de um monte de palavrão. Eles começaram a brigar, até que veio a professora e separou. Os pais foram chamados e eles aprenderam que brigar não vale a pena. (História escrita por um grupo de alunos).

Melhores Amigos

Em um belo dia, dois meninos João e Marcos eram os melhores amigos na escola. Todo mundo da escola tinha inveja da amizade deles, quando um menino pensou em fazer eles brigarem. Minutos depois o menino falou para o João:

- O Marcos falou que já está cansado de você! Não quer olhar mais para sua cara!

Assustado, João vai até Marcos e xinga ele. Sem reação Marcos ameaça bater em João na saída.

Horas depois, na saída, os dois começam a se pegar. Quando os dois pararam e se perguntaram porque João xingou Marcos. João respondeu:

- Porque o menino falou que você me xingou.

- É mentira.

Aí já sacaram que o menino tinha tramado isso. Os dois se uniram de volta e bateram no menino. E nunca mais ninguém desrespeitou eles. (História escrita por um grupo de alunos).

Destacamos a contribuição da escrita, concebida como uma forma de fala para Vigotski (1934/1991), que também contribui para a expressão dos afetos e desenvolvimento do pensamento. Na escrita o sujeito transcende a realidade concreta para atuar em uma realidade imaginária, visto que precisará trabalhar apenas com os significados das palavras, o que exige modos mais complexos de pensamento. Neste sentido, a escola tem um importante papel, pois a apropriação da escrita ajuda o sujeito a estabelecer nexos entre os conceitos e desenvolver diferentes funções psicológicas, como o pensamento, a fala e a imaginação, o que promove o desenvolvimento do psiquismo.

Adentrando pelo conteúdo das histórias, é interessante observar como os alunos solucionam os conflitos de forma rápida, quase que mágica. Na primeira história, apesar da trama trágica, visto a presença de armas e morte, o grupo de alunos desenvolve a história de modo menos doloroso e mais divertido, com ares de suspense. Na segunda, aparece novamente o limiar tênue entre a brincadeira e ofensa, quando os amigos brincando de “dar tapa”, rapidamente evoluem para a briga. A terceira história evidencia o uso da força física na conquista do respeito, demonstrando que entre os alunos a agressão impõe respeito –“(…) bateram no menino. E nunca mais ninguém desrespeitou eles”.

Destacamos que nessas histórias os alunos abordaram temas já discutidos na análise da categoria anterior, ainda que expressas de modo diferente. Isto ocorre porque a imaginação parte da realidade, o sujeito cria com base no que conhece e faz parte de seu repertório de experiências, ainda que haja elementos da ficção (Vigotski, 1930/2009).

Um aspecto de destaque nas histórias é a **rápida mudança de emoções e sentimentos envolvidos na trama, em que o amor ou a amizade se transforma em ódio, que guia a relação para o desrespeito e a violência**. Questionamos até que ponto essa mudança faz parte da história ou do modo como os adolescentes se relacionam. É evidente que por se tratar de uma história, a trama desenvolve-se mais rápido do que aconteceria no cotidiano; porém, também revela um modo de os adolescentes conceberem as relações, o que sugere uma explicação para as atitudes frequentes de brigas e provocação: seria possível, num passe de mágica, retomar a relação anterior.

Ao longo do contato com os alunos, acompanhamos como as relações amorosas são feitas e desfeitas com facilidade, o mesmo acontecendo nas relações de amizade. Destacamos que essas questões merecem novas e mais aprofundadas investigações, envolvendo, sobretudo, o conhecimento ou as representações dos adultos sobre a inconstância das relações na adolescência, fase que Vigotski descreve como de transição e de grandes mudanças.

Fato é que a escrita destaca-se como uma forma de objetivar diferentes sentimentos e emoções. Ao escrever e contar as histórias, os alunos têm a oportunidade de elaborar e entrar em contato com diferentes afetos, o que se constitui em oportunidade para elaborá-los e uma possível tomada de consciência sobre o porquê de tais emoções se anuncia (Abramovich, 2006; Lajolo e Zilberman, 2007).

Outro aspecto destacado nas histórias, que também foi abordado na categoria anterior, é o frequente uso da força física na resolução dos conflitos - **o uso da força física como uma forma de impor do respeito**. Em nenhuma delas o diálogo aparece como prática entre os jovens, o que reafirma nossa hipótese de que o uso do diálogo é prática incomum na vida destes alunos. A maneira como a escola soluciona os problemas discentes, refuta a reflexão e o diálogo, valoriza a punição sob a forma de suspensão escolar, convocação de pais, e retirada do aluno da sala de aula. Esse cenário revela uma contradição: o investimento que a escola faz para instituir o respeito por meio de suas regras e normas confere às relações um caráter extremamente desrespeitoso, favorecendo a apropriação do desrespeito como modo de agir dos alunos. Ainda que consideremos que o desrespeito caracteriza as relações dos adolescentes nos vários contextos de que tomam parte, não sendo, portanto, exclusivo do contexto escolar, é importante chamar a atenção para o papel que a escola ocupa na vida desses jovens, sobretudo pelo tempo que permanecem em seu interior e pelos tipos de relações

que são nela favorecidas. Segundo Vigotski (1931/1995) o social é fonte de desenvolvimento e a escola é um meio social privilegiado.

Outro tema abordado pelos alunos e que possibilitou por meio da escrita o contato com diferentes emoções foi a diferença socioeconômica que discutimos a seguir.

3.3.2.2. Pobre contra rico

A complexidade envolvida na apropriação de valores pelos jovens parece ocultar elementos importantes que necessitam ser analisados. A diferença socioeconômica se constitui como um desses elementos e a forma como os alunos vivenciam essas relações ou representações fornecem indicadores importantes para se compreender a apropriação do respeito como valor que regula a conduta dos sujeitos. E a imaginação, mobilizada pela construção de histórias, materializa essa compreensão. Este tema, também foi discutido na categoria anterior, porém pela imaginação os alunos experienciam tal situação de uma forma mais prazerosa, destacando a superioridade do pobre.

O Boxe

Era uma vez um homem chamado Pedro com 35 anos, que morava em uma casa humilde. Era muito honesto com sua família e com as pessoas da rua. Havia também um homem que morava em um apartamento com sua esposa, e gostava de debochar das pessoas que eram pobres. Ele sempre dizia:

- Ra, ra, ra, esses daí eu nem dou valor porque eles são pobres e não têm educação.

E sempre o homem humilde estava lá em frente de sua casa e não aguentava mais ser tratado daquele jeito, então resolveu falar com sua esposa.

- Quero falar com você, amor. Posso?

- Sim, claro que pode, fala o que é.
- Eu estava pensando em desafiar aquele homem que passa aqui na frente falando aquelas coisas horríveis pra gente. Será que é uma ótima ideia?
- Desafiar em quê?
- Em um luta de boxe.
- Humm, é uma boa ideia, será que ele aceita?
- Tem que aceitar, porque se ele é homem para falar essas coisas para nós, ele tem que ser homem para lutar boxe.
- É, isso é verdade, ele é muito ignorante com as pessoas humildes. Como você irá falar com ele?
- Na próxima vez que ele passar aqui em frente.
- Então tá.

O homem passou lá depois de dois dias, e o humilde disse a ele:

- Pare aí. Vamos nos desafiar?
- Em quê?
- Uma luta de boxe, e quem perder nunca mais pisa na cidade do outro.
- Então tá, só se for agora.
- Tá, deixe o carro estacionado nesse local bem nessa calçada, e você pode entrar.

Entraram os dois na casa e vestiram as roupas, colocaram as luvas e iam começar em alguns minutos.

- Vamos começar, 1, 2, 3, e já.

A briga começou...

Acabou o 1º tempo.

Começou de novo...

E o homem humilde ganhou e venceu a luta. (História escrita por um grupo de alunos).

É interessante observar como os alunos abordam as diferenças socioeconômicas na história: o pobre é representado como sujeito honesto e humilde, que é desrespeitado pelo rico e desvalorizado – *“esses daí eu nem dou valor porque eles são pobres”*. **O**

sentido de respeito aqui se configuraria como ter poder econômico; destarte as experiências dos jovens em situações reais, é algo que aparece com frequência nos meios de comunicação como regra. Os jovens atrelam, assim, fatores externos aos sentidos de respeito, afastando-se da ideia de respeito como modo de agir e ser do sujeito, que guia suas ações em relação aos outros.

A situação socioeconômica também aparece vinculada à educação: *“Eles são pobres e não têm educação”*. Outra apropriação de valor que parece decorrer das inúmeras representações que circulam em vários contextos. Entretanto, ainda no que concerne a valores, o pobre aparece como virtuoso – honesto, humilde – o que se por um lado tem um cunho positivo, pois os honestos vencerão (como de fato o pobre vence a luta de boxe), por outro essa virtuosidade também é uma representação frequente do pobre, que encontra um monte de dinheiro e devolve, que faz sacrifício para sustentar a família com honestidade, etc. Parece uma compensação às avessas: “é pobre, mas é honesto e humilde”; “é rico, mas desonesto e metido”.

No universo imaginário dos jovens, o rico é aquele que humilha e desrespeita o pobre. No fim da história, o pobre triunfa, superando as questões econômicas, sobrepondo-se ao rico. A história revela a imaginação atuando na construção de um modo de viver menos doloroso e mais prazeroso. A realidade dura, que caracteriza a vida desses jovens, pela imaginação é ampliada e vivida de modo distinto. Se na realidade o sujeito é preso ao concreto, na imaginação ele é livre para fantasiar e realizar seus desejos, elaborando suas emoções (Vigotski, 1930/2009).

3.3.2.3. Compaixão x Injustiça

A oposição entre o mais forte e o mais fraco parece uma constante no universo dos adolescentes pesquisados e constitui-se como um indicador do sentido do respeito. A desigualdade é vista como realidade e, nas situações imaginárias, emerge o desejo de superá-la, o que se torna possível no mundo mágico das histórias.

História sem título

Um belo dia tinha dois inimigos que se odiavam, chamados João e Quenedy. O João sofreu um acidente e quebrou as 2 pernas e o Quenedy ficou sabendo e começou a rir.

Mas um dia o João viu que a roda da cadeira de rodas tinha enroscado num buraco no jardim. E o João estava pedindo ajuda para as pessoas que passavam e o Quenedy veio correndo e tirou ele de lá e falou obrigado. E desde então eles viraram amigos inseparáveis.

The End (História escrita por um grupo de alunos).

Irmão Ajudando Irmão

Era uma vez, dois irmãos muito unidos até que um dia um deles sofreu um acidente grave de moto, ele estava pilotando bêbado até que um trágico acidente aconteceu.

Ele de tão bêbado que tava acabou perdendo a direção e machucou a perna e o braço.

Daí pra ele ir pro hospital fazer o exame e o curativo o irmão dele ajudou levando ele para o hospital na cadeira de roda. Depois de bastante tempo ele ficou bem melhor, começou a andar, mexer os braços, se sentia mais à vontade.

Parou de beber e ficou bem feliz.

Ele cumpriu o prometido de nunca mais beber. E viveram felizes para sempre.

FIM (História escrita por um grupo de alunos).

Paz entre amigos

Um dia em 1999, em uma escola chamada Corleone havia dois amigos que nunca se separavam, chamados Chris e Greeg. Eles estudavam na mesma escola. Um dia o Chris pegou o carro de seu pai escondido para ir na escola. Ele entrou na sala de aula e o Chris falou para o Greeg:

- Não conta para ninguém!

- Tá bom!

O Chris saiu pra fora para ver o carro e estava tudo bem. Então o Chris decidiu passear de carro.

Um acidente aconteceu. O Chris atropelou seu amigo Greeg e ele quebrou o braço. O Chris levou seu amigo para o hospital e não saiu do lado dele nem por um minuto. Tiraram raio X do corpo e viram que tinha quebrado o pé. Teve que andar na cadeira de rodas. O Chris levou o Greeg para a escola todos os dias. E o Greeg ficou muito feliz. (História escrita por um grupo de alunos).

Nestas histórias evidencia-se a representação do bem como ajuda ao próximo e compaixão. Emerge nos personagens a necessidade de ajudar as pessoas que sofrem em decorrência de acidentes ou limitação física, o que nos conduz a considerar que **os jovens parecem ter apropriada a noção de injustiça**, situação comumente vivida pelas pessoas com algum tipo de limitação. Contudo, essa hipótese implica considerar o que estaria na base da concepção de que toda pessoa com limitação precisa ser ajudada, ainda que não solicite ajuda? Ainda como hipótese, é possível considerar que de tanta exposição a situações de desigualdade social os jovens teriam se apropriado do conceito de justiça, justamente pela sua contrapartida de injustiça, e esse sentimento constitui-se em motivação para ajudar o outro. Entretanto, na mesma direção que temos apontado o papel das representações do certo e errado nas atitudes das pessoas, também é possível considerar que os conteúdos expressos nas histórias podem advir da reprodução de discursos relativos à necessidade de se ajudar quem precisa. A favor desta última hipótese há o fato de o sentimento de compaixão só aparecer nas situações onde havia pessoas em desvantagem, isto é, com alguma limitação física. **Assim, o senso de justiça que os alunos possuem frente ao deficiente, deixa de existir quando se trata de pessoas iguais.** A primeira história ilustra esta questão – *“Em um belo dia tinha dois inimigos que se odiavam, chamados João e Quenedy. O João sofreu um acidente e quebrou as 2 pernas e o Quenedy ficou sabendo e começou a rir”*.

Acreditamos na influência dos valores da sociedade nestas relações por meio do estímulo à competição. Revelam a concepção de que não se pode ajudar o semelhante, pois este irá alcançar condições melhores, atingindo um *status* mais respeitoso. Portanto, mantendo a ideia apresentada outrora, para os alunos, **quanto maior o poder, maior o respeito adquirido socialmente.**

Além disto, vincular aos injustiçados o sentimento de compaixão reflete os valores de nossa sociedade, visto a constante divulgação de legislações e propagandas na mídia, o que favorece a apropriação deste discurso.

Neste contexto aflora a necessidade de a escola e o psicólogo escolar trabalharem com as questões envolvendo as virtudes, a partir de uma perspectiva crítica que considere as relações complexas. Muitas vezes, relações aparentemente respeitadas escondem por trás de si o desrespeito.

O contraponto entre a educação e a punição, finaliza, a seguir, a análise desta categoria.

3.3.2.4. Educação x Punição

Neste momento se faz necessário explicitar a concepção de educação adotada nesta pesquisa, a qual deve guiar as ações, valores e crenças na escola.

Para Freire (2001), a educação escolar enquanto prática social e política, que visa de modo intencional transmitir o conhecimento construído ao longo da história, tem papel fundamental na transformação e emancipação do sujeito. Ao lidar com o processo de conhecer, a educação escolar é destinada ao ensino de conteúdos científicos que promove a superação do saber construído no cotidiano, favorecendo um modo de pensar

complexo e crítico da realidade. Isto significa que quando o sujeito não tem acesso à educação de qualidade, perde-se a possibilidade de acessar modos complexos de pensamento. Por isso, o autor destaca a necessidade do acesso à educação escolar libertadora, que promova o pensamento crítico sobre a realidade, fugindo dos moldes da educação bancária.

Apesar da importância da educação escolar, Arendt (1954/2011) aponta que em nossa sociedade a educação encontra-se em crise, e um dos motivos para isto é a presença do autoritarismo. Em sua base, encontra-se o medo como forma de impor valores e regras aos alunos. Estas afirmações da autora podem ser evidenciadas na realidade escolar deste estudo, conforme observamos nas histórias abaixo:

Racismo

Fabio era branco e Marcos, negro. Um dia Fabio na escola xingou o Marcos de macaco e gorducho. Marcos partiu para agressão, deu um murro no rosto de Fabio e disse:

- Eu vou quebrar seus dentes.

E Fabio respondeu:

- Coitado de você!

- Então você vai ver quem é coitado.

Deu um murro na boca do Bruno que caiu no chão desmaiado.

Os dois foram para diretoria, chamaram as mães deles para conversar e eles foram suspensos por uma semana. (História escrita por um grupo de alunos).

Amizade

Era uma vez um menino muito briguento que batia em todo mundo da sua escola, e todo dia sua mãe ia na escola e sempre ouvia a mesma coisa da diretora:

- Seu filho tem que aprender a se comportar.

E sua mãe respondia:

- Eu não tenho culpa se ele é assim.

E todo santo dia era assim, a diretora falava, a mãe respondia e ia embora. (Início de uma história escrita por um grupo de alunos).

Os dois jovens brigões

Certo dia na escola havia dois jovens brigões chamados João e Pedro. Eles batiam em todos da escola. Todos que os enfrentavam, apanhavam e apanhavam feio.

Um dia eles pegaram um menino, o Marcos, que era um pouco forte. E todos começaram a brigar feio.

A inspetora levou o João e o Pedro para a direção da escola e os dois foram suspensos por 5 dias. (Início de uma história escrita por um grupo de alunos).

A temática abordada nas histórias é de extrema importância para a educação. Nas três histórias aparece que a forma como a escola resolve os conflitos entre os alunos caracteriza-se como punição, favorecendo a configuração do **sentido de respeito como medo**. Em nenhuma história o diálogo aparece como meio de resolução dos conflitos. Parece que a conversa na escola é valorizada quando se quer reclamar dos alunos para os pais, que são chamados para conversar. Entretanto, ainda assim, o que as histórias revelam é a reclamação da escola e não um diálogo para compreender o que estaria mobilizando as atitudes inadequadas dos jovens.

Em relação ao respeito, é preciso que esta virtude seja atrelada à identidade do sujeito enquanto prática humanizada, que vise relações mais justas. Isto também é um desafio para o psicólogo escolar, que poderá promover reflexões com a equipe gestora e com os demais profissionais sobre a importância da qualidade das interações no desenvolvimento do sujeito, ajudando a pensar práticas que favoreçam o respeito mútuo.

Para finalizar a análise desta categoria, tecemos algumas considerações que podem ser ponderadas quanto aos sentidos do respeito/desrespeito no imaginário dos alunos. A escrita das histórias possibilita a elaboração das emoções, visto que em seu processo é necessário que o sujeito seja consciente das emoções vividas em cada trama

para objetivá-las no papel, o que resulta na tomada de consciência. Além disto, no momento da contação das histórias e posteriormente com as perguntas e comentários dos colegas, os autores utilizam a fala verbal para detalhar a história e responder dúvidas dos colegas, o que promove o desenvolvimento do pensamento.

Na primeira subcategoria, destacamos a polarização e mudança dos sentimentos entre os alunos, o que possibilita vivenciar em uma mesma situação sentimentos opostos. Nas diferenças socioeconômicas, foi possível observar como a imaginação permite remodelar a emoção quando comparada à realidade cotidiana. O pobre passa a ser representado como aquele que impõe respeito, sobrepuja o poder econômico e, a partir disso, cria-se um modo prazeroso de viver. Apontamos também que algumas virtudes como o respeito estão presentes nas relações escolares, principalmente quando há desigualdade entre as pessoas. Todavia, observamos que as virtudes desaparecem na relação entre os iguais, demonstrando a influência da competitividade imposta pelos valores da sociedade sob o processo criativo dos alunos. E ainda, observamos o contraponto entre a educação e a punição, e o quanto a criatividade permite que os alunos objetivem relações complexas, que resultem na tomada de consciência.

Desta forma, destacamos aqui o papel da escrita no processo de elaboração das emoções, sendo uma possibilidade de trabalho com adolescentes, visto que nesta fase há o interesse pela Literatura, sobretudo em sua criação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O respeito está presente na escola? Quais são seus sentidos?

Ao longo da análise deste estudo, demonstramos que o respeito se manifesta na escola sob diferentes formas, contemplando tanto a prática escolar quanto o discurso de professoras e alunos. Todavia, sua contrapartida, o desrespeito, prevalece na maioria das relações observadas.

No primeiro eixo da análise, focalizamos a escola. Deparamo-nos com situações que favorecem a construção do respeito nas relações escolares, como por exemplo, as atitudes que valorizam o conhecimento e os alunos por meio do compromisso e da responsabilidade dos educadores com a educação. Por outro lado, também nos deparamos com situações que não favorecem a construção do respeito, a começar pela organização do ambiente escolar, em que os alunos são agrupados em um espaço restrito para facilitar a vigilância, evidenciando-se a concepção de que somente pela regulação externa os alunos podem respeitar as regras da escola.

No segundo e terceiro eixos da análise, investigamos os indicadores de sentidos do respeito/desrespeito para as professoras e os alunos. Para as professoras, o indicador de destaque é o conhecimento, visto que quando há condições favoráveis para o ensino e aprendizado, estas se sentem respeitadas. Este é um dos principais indicadores que favorecem as relações de respeito na escola.

As professoras também expressaram o indicador de que uma sala silenciosa e com todos os alunos sentados nas cadeiras enfileiradas é uma forma de respeito ao professor e facilita o aprendizado, o que sustenta a busca constante das professoras pelo controle da sala de aula. Curiosamente, a imposição do medo foi apontada como uma

possibilidade de despertar o interesse do aluno e a culpabilização das famílias, para explicar o sentimento de desrespeito vivido pelas professoras.

Nos alunos, evidenciamos a presença da força física para resolução dos conflitos, revelando o indicador de agressão física como uma forma de se obter o respeito dos colegas. O medo também aparece como um sentimento que impõe respeito entre os alunos. Estes indicadores revelam a falta do diálogo entre os adolescentes, o que exige investimento em práticas que tenham a fala e a escuta como centrais. Este último aspecto, a falta de diálogo, parece promover a manutenção do desrespeito na escola, sobretudo em relação aos alunos.

As diferenças socioeconômicas também aparecem influenciando as relações de respeito/desrespeito, sendo o poder econômico um fator que impõe respeito, refletindo os valores de nossa sociedade. Ainda, observamos a ideia de respeito vinculada às pessoas que possuem alguma limitação, associado, portanto, ao sentimento de compaixão.

Em síntese, acessamos os seguintes indicadores que constituem o sentido de respeito na escola:

- valorização do conhecimento e do aluno;
- compromisso com o ensino e a educação;
- fruto de regulação externa;
- obediência e silêncio;
- controle dos movimentos e da atenção;
- imposição do medo;

- força física;

- poder econômico.

Ao observarmos os indicadores de respeito/desrespeito para professoras e alunos, deparamo-nos com sentidos ora diferentes ora semelhantes. Conforme já discutido, apontamos que as professoras concebem a fala desorganizada e a agitação dos alunos como algo desrespeitoso, situações estas que são vividas pelos alunos como forma de participação e demonstração de interesse pelo que está sendo proposto, de não assujeitamento. Segundo Bozhovich (2004), o adolescente tem uma necessidade intrínseca de ser visto e ouvido, demonstrando o desejo de autoafirmação, o que favorece a construção de sua autoimagem. Quando não há a satisfação de tal necessidade, pode-se desenvolver atitudes e sentimentos que visem confrontar o meio.

Encontraram-se indicadores semelhantes entre as professoras e os alunos no âmbito do discurso. Durante a análise, ao falarem sobre as atitudes certas ou erradas, os sentidos dos alunos aproximaram-se aos das professoras. Nessa direção, os alunos expressam, por exemplo, que não devem conversar durante as explicações da professora, agredir o colega, ou xingar a professora, e que tais atitudes desrespeitam o outro; da mesma forma, as professoras sentem-se respeitadas quando os alunos cumprem com sua parte.

No entanto, ao produzirem as histórias, sendo elas fonte da forma como pensam e mobilizam a imaginação, os indicadores de sentidos acima referidos parecem desaparecer, dando lugar a aspectos valorizados pelos jovens que se relacionam à autoimagem ou autoestima. Assim, o poder econômico e a força física são valores que estão na base do sentido de respeito. Ter ou não ter força, ter ou não ter dinheiro são definidores de merecer ou não respeito.

Ainda que o respeito esteja presente apenas no discurso dos alunos, acreditamos que ao investir em práticas que visem ao diálogo e ao desenvolvimento do pensamento conceitual, pode-se favorecer a apropriação do respeito como um modo de funcionar do sujeito, promovendo o autorrespeito.

Assim, concluímos que, neste estudo, a maioria dos indicadores que promovem e mantém a configuração de sentidos sobre o respeito no ambiente escolar referem-se às possibilidades externas de ação/regulação do sujeito, afastando-se, portanto, do modo como se desenvolvem as virtudes ou valores morais. Por conta disto, a escola, os alunos e as professoras buscam obter o respeito por meio de práticas que visem controle, vigilância, punição, imposição do medo, uso de força física e domínio do poder econômico.

Acreditamos que o Psicólogo Escolar pode trazer contribuições para as situações descritas e analisadas neste estudo, por meio de intervenções que favoreçam a reflexão sobre os modos de se relacionar presentes na escola. Acreditamos que o meio utilizado nesta pesquisa constitui-se uma possibilidade efetiva de atuação, por entendermos que a contação de histórias é algo que não exige formação técnica específica, podendo ser desenvolvida pelo psicólogo a partir de estudos, leitura e envolvimento com a técnica, e por entender que as ações envolvidas nesta atividade favorecem o diálogo com os alunos. Outro motivo favorecedor deste tipo de atividade é a possibilidade de desenvolvê-la em parceria com os professores de Língua Portuguesa, visto que a literatura é conteúdo da educação básica e o trabalho com histórias favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Por último, conta a favor desta proposta o poder das histórias em promover a criatividade, via agilização da imaginação e o fato de ser o tipo de arte que atrai crianças e jovens.

Uma contradição observada neste estudo, que gerou muitos questionamentos, foi em relação ao apontamento da escola de que os alunos do 6º ano eram os mais indisciplinados e desrespeitosos. Apesar deste discurso, durante observação em sala de aula e no projeto de intervenção, notamos que, na maioria das vezes, os alunos não tinham a intenção de desrespeitar o professor, sendo o comportamento agitado e as conversas uma forma de expressão de seus afetos. Observamos com base nos relatos das professoras e da equipe gestora algumas situações relacionadas aos alunos do ensino médio que apontam atitudes extremamente desrespeitosas e violentas. Apesar disso, em nenhum momento a equipe gestora apontou o ensino médio como um problema, justificando que eles são mais “quietos”, “não fazem bagunça”, havendo apenas alguns alunos isolados que “dão trabalho”. Questionamo-nos: o que está na base desta diferença de comportamento entre os alunos do 6º ano e do ensino médio? Será que o desrespeito e a violência observados nos alunos do ensino médio são apropriados ao longo dos anos escolares? De que modo a violência e o desrespeito presentes nos alunos do ensino médio são construídos? Quais as influências? Ainda que ao longo da análise tenhamos problematizado algumas destas questões, temos clareza de que as mesmas não foram respondidas, o que aponta a necessidade de futuras pesquisas que as focalizem. Além disso, também destacamos a necessidade de pesquisas sobre a imaginação na adolescência, tendo como fundamento teórico as contribuições de Vigotski, o que não foi encontrado com tanta frequência na literatura e que em nosso estudo se constituiu como aspecto central para acessar os sentidos do respeito/desrespeito para os alunos.

Destacamos também a contribuição das histórias em intervenções com adolescentes, visto sua potencialidade em despertar a imaginação, a reflexão sobre diferentes fenômenos da realidade, a vivência e elaboração de diferentes emoções e sentimentos. As produções a seguir, com as quais concluímos esta pesquisa, feitas no

processo de produzir histórias a partir da contação, revelam esse potencial, sobretudo na emergência do sujeito como autor:



L. S¹¹. Nasceu no ano de 1998, no dia 04 de setembro, na cidade de L. no estado de São Paulo e, bebêzinho, foi morar com sua avó no Maranhão. Com 4 anos de idade voltou a morar no estado de São Paulo, na cidade de C¹², e virou escritor aos seus 12 anos de idade.



K. F. L. Nasceu no ano de 1999, no dia 26 de setembro, na cidade de B.H. no estado de Minas Gerais, e com seus 6 anos de idade foi morar em P. interior de Minas. Aos 7 anos foi morar em C.V., aos 8 anos, ela voltou para B.H., e com 9 anos de idade ela veio para C., onde aos 12 anos virou escritora.

¹¹Nome somente com as iniciais para preservar a identificação dos alunos.

¹² Inicial da cidade onde realizou-se a pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovich, F. (2006). *Literatura infantil: gostosuras e bobices* (5ª ed). São Paulo: Scipione.

Andrada, P. C. (2009) *Sentidos atribuídos pelos alunos ao ensino superior: um estudo sobre valores no ambiente acadêmico*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas.

Andrada, P. C. e Souza, V. L. T. (2012). *A Afetividade em Vigotski*. Anotações de aula, texto não publicado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas.

Araújo, F. (1999). Respeito e Autoridade na Escola. In: J. G. Aquino (org.), *Autoridade e Autonomia* (pp. 31-49). São Paulo: Summus.

Arendt, H. (2011). Que é autonomia? In: *Entre o passado e o futuro*. (7ª ed). São Paulo: Perspectiva. (pp. 127-188). (original publicado em 1954)

Aristóteles. (2001). *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret. (original escrito no século IV a.c.).

Aurélio. (2004). *Novo Dicionário de Língua Portuguesa* (3ª ed). Curitiba: Positivo.

Barbosa, E. T. & Souza, V. T. (2010). Percepção de professores sobre seu papel na inclusão. *Anais do XV encontro de iniciação científica da PUC-Campinas*, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

Brasil, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2012). *Professor Mediador Escolar e Comunitário*. Resolução SE nº 07. Acessado em 06/02/2012.

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201201190007>

Brasil, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2005). *Escola em tempo integral*. Resolução SE 89. Acessado em 01/02/2012. <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200512090089>

Brasil, Ministério da Educação (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos*. Apresentação dos temas transversais. Brasília. Acessado em 07/04/2012. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>

Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). *Lei nº 8069*, de 13 de julho de 1990. Acessado em 06/06/2012. http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_crianca_adolescente_3ed.pdf

Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, ABRAPEE*, 2(1), 63-76.

Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos Cedes*, 24 (62), 26-43.

Bordignon, J. C. & Souza (2011). O papel dos afetos nas relações escolares de adolescentes. *Anais do XV encontro de iniciação científica da PUC-Campinas*, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

Bozhovich, L.I. (2004). Developmental Phases of Personality Formation in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (4), 35–54.

Caldin, C. F. A (2002). Oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto. *Revista eletrônica de biblioteconomia*, 13, 1-15.

Caldin, C. F. (2001). A leitura como função terapêutica: biblioterapia. *Revista eletrônica de biblioteconomia*, 12, 32-44.

Crespo, D. C. B. (2010) *O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Psicologia, São Paulo.

Chauí, M. (1995). O mundo da prática. In: *Convite à filosofia* (3º ed) . São Paulo: Editora Ática. (pp. 334-355).

Comte-Sponville, A. (2010). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.

Conselho Nacional de Justiça (2011). *Bullying: projeto de justiça na escola*. Brasília. Acessado em 23/06/2012.

http://unesp.br/observatorio_ses//mostra_arq_multi.php?arquivo=7883

Delari Junior, A. (2009). *Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada*, Mimeo, Umuarama. 40 p. (2ª versão).

Dias, A. T. T. (2009). *Pesquisando a relação família-escola: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de ciências e letras, Araraquara.

Espit, C. A. (2007) *Valores na escola: das proposições dos documentos oficiais às vivências de professores e alunos no cotidiano*. Dissertação de mestrado, Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação, Passo Fundo.

Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios* (5º ed). São Paulo: Cortez.

Galvão, C. S. A. (2005) *Educação Moral e Qualidade na Educação Superior infantil: desafios ao professor*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília.

Gatti, B. (2005). Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa* , 35(126), 595-608.

Goldim, R. G. (2004) Princípio do respeito à pessoa ou da autonomia. (Publicado no site: Bioética). Acessado em 03/05/2012. <http://www.ufrgs.br/bioetica/autonomi.htm>

González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson learning.

González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson learning.

González Rey, F. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24.

Guzzo, R. S. L. (2001). Formando psicólogos escolares no brasil: dificuldades e perspectivas. (2 ed) .In: Weschsler. S. M. (org.), *Psicologia escola pesquisa, formação e prática* (pp. 75-93). Campinas: Alínea.

Houaiss. (2012). *Dicionário de Língua Portuguesa* (4° ed). Rio de Janeiro: Moderna.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). Censo Demográfico. Acessado em 12/08/2012. www.ibge.gov.br.

Lajolo, M. e Zilberman, M. L. R. (2007). *Literatura infantil brasileira: história e histórias* (6° ed). São Paulo: Editora Ática.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora pedagógica e universitária.

Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, 23 (83), 39-56.

Mendonça, M. H. M. (2002). O desafio da política de atendimento à infância e à adolescência na construção de políticas públicas equitativas. *Caderno de saúde pública*, 18, 113-120.

Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. *Em aberto*, 23 (83), 17-35.

Montezi, A. (2011). *Ouvir, contar e criar histórias: um estudo sobre imaginação de adolescentes no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas.

Muller, A. (2008) *Educação em valores morais: o aprender e o ensinar sobre justiça*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Espírito Santo.

Nascimento, M, A. D. (2008) *Concepções de professores do ensino fundamental acerca dos valores morais*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba, Faculdade de Psicologia, Paraíba.

Nunes, G. B. M. A. (2009) *Desenvolvimento Moral e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: um estudo sociocultural construtivista*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília.

Ozella, S., & Aguiar, W. M. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97- 125.

Ozella, S., & Aguiar, W. M. (2006). Apreensão dos sentidos: uma proposta metodológica. Apresentação de Trabalho, *XIV Encontro nacional da ABRAPSO*, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Pereira, Q. B. (2008) *Inferências sobre a educação ética e moral a partir de Yves de laTaille: os sentimentos de auto-estima e auto-respeito em respostas de professores a situações simuladas no convívio com estudantes*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Santos, Faculdade de Educação, Santos.

Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercursões no campo educacional*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília.

Rocha, M. L. e Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (4), 64-73

Saviani, D. (2001). Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. *HISTEDBR online*, 3, 1-7.

Sawaia, B. B. (2000) Cultura: a dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural. In: *Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*, 3, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Severino, A. J. (2000). Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. *São Paulo em perspectiva*, 14 (2), 65-71.

Souza, V. L. (2012). Anotações de aula, texto não publicado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas.

Souza, V. L. (2011). *O conceito de vivência e sentido em Vigotski*. Anotações de aula, texto não publicado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós graduação em Psicologia, Campinas.

Souza, V. L. & Placco (2011). Arte e formação de professores: aportes ao desenvolvimento de práticas criativas nas escolas. In: S. M. Wechsler, V. L. T. Souza (org.), *Criatividade e aprendizagem: caminho e descobertas em perspectiva internacional*. (pp. 125-148). São Paulo: Loyola.

Souza, V. L. (2010). *Texto do método do grupo Proped*. Texto não publicado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas.

Souza, V. C. M. (2009) *Educação moral e sentido de vida em adolescentes de escolas públicas do ensino médio de Muriaé*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Petrópolis, Faculdade de Educação, Petrópolis.

Souza, V. L. (2009). Psicologia e Compromisso Social: reflexões sobre as representações e a identidade do psicólogo escolar-educacional. *Revista eletrônica de psicologia e políticas públicas*, 1(1), 14-34.

Souza, V. L. T. (2008). O auto-respeito na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 729-755.

Souza, V. L. T. (2004). *As interações na escola e seus significados e sentidos na formação de valores*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Educação. São Paulo.

Vigotski, L. V. (2009). *La imaginación y el arte em la infância* (9° ed). Madrid: Ediciones Akal. (original publicado em 1930).

Vygotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas IV- Psicología Infantil* (2° ed.). Madrid: A. Machado Libros. (Original publicado em 1931).

Vigotski, L. V. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1926).

Vygotski, L. V. (1997). La Moral Insanity. In: *Obras Escogidas V* (pp. 165-169). Madrid: Visor. (Original publicado em 1934).

Vygotski, L.V. (1995). Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras Escogidas III* (pp. 97-121). Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).

Vygotski, L. S. (1991). El significado histórico de la crisis de la Psicología. In: *Obras Escogidas I* (pp. 257-400). Madrid: Visor. (Original publicado em 1927).

Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem* (3ªed.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934).

Vidal, D. (2003). A linguagem do respeito: A experiência brasileira e o sentido da cidadania nas democracias modernas. *Revista de ciências sociais*, 46(2) , 265-287.

Weber, M. A. L. (2009). *Trilogia da proteção integral à criança: compreensão de pais e educadores da educação infantil*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas.

Zanella, A. V. et al. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 19 (2), 25-33.

ANEXOS

Anexo 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, com o R.G. de nº _____, residente e domiciliado a (rua, av., praça) _____, nº _____, Bairro _____, Cidade _____, Estado _____, CEP _____, Telefone (____) _____, abaixo assinado, declaro para todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento de que participarei da pesquisa **OS SENTIDOS DO RESPEITO PARA ALUNOS E PROFESSORES**, realizada pela pesquisadora EVELINE TONELOTTO BARBOSA, orientada pela Prof^a Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, com o objetivo **de investigar os sentidos do respeito e sua contrapartida de desrespeito nas relações escolares, analisando sua influência no modo de agir de alunos e professores. Para alcançar tais objetivos, o espaço de coleta de dados será durante as aulas de português no período de seis meses, uma vez por semana. Nesses espaços iremos propor um projeto de pesquisa intervenção com contação de histórias com temas relacionados a questão do respeito, e logo em seguida os alunos serão convidados a tecer seus comentários. Considera-se que esta pesquisa possa ser classificada como de risco mínimo, já que não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas ou com riscos maiores dos que enfrentados em seu cotidiano. Espera-se como resultado, contribuir para uma melhor compreensão e encaminhamento dos conflitos na escola, principalmente envolvendo alunos. Além disso, também pretende-se estimular a reflexão e o debate entre os alunos sobre a questão do respeito na escola.**

O projeto de pesquisa foi avaliado **pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Por este instrumento dou plena autorização para que qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas brasileira, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade.

Estou ciente que minha participação é voluntária e em ônus podendo interrompê-la a qualquer momento sem penalidades.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Recebi uma cópia deste Temo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, ____ de _____ de 2011.

_____ Assinatura do pesquisador Telefone para contato: (19) 9229-5301.	_____ Assinatura do participante ou responsável legal
--	---

Em caso de queixas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa no qual o projeto desta pesquisa foi avaliado: PUC-CAMPINAS, Rodovia Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas – SP. CEP 13086-900 - Telefone (019) 3343-6777. Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com a pesquisadora através do e-mail evelinebarbosaa@yahoo.com.br e telefone (19) 9229-5301, ou com a orientadora da pesquisa Vera Lúcia Trevisan de Souza, pelo email vera.trevisan@uol.com.br

Anexo 2 - Roteiro de Entrevista com a Professora Debora

- 1) O que você achou da intervenção realizada?
- 2) Em sua opinião, quais foram os pontos positivos e os negativos da intervenção?
- 3) Você acha que os alunos prestavam atenção nas histórias?
- 4) Você acha que durante as intervenções os alunos desrespeitaram alguém (Eu, você ou os demais alunos)? Se sim, em quais momentos?
- 5) Você se sente desrespeitada por essa sala? Se sim, em quais momentos?
- 6) E na escola, você em algum momento, se sente respeitada?
- 7) Na sua opinião, os professores se respeitam entre si?
- 8) De onde viria o desrespeito tão freqüente hoje na sociedade?
- 9) Para você, quais são as atitudes dos alunos que demonstram respeito? E quais atitudes demonstram desrespeito?
- 10) Na sua época de aluna, os alunos respeitavam o professor? De que forma o respeito era praticado pelos alunos?
- 11) Durante a sua carreira profissional, qual foi a situação mais desrespeitosa que você vivenciou na escola? E qual foi a mais respeitosa?
- 12) Em sua opinião, o professor atualmente é desrespeitado? Se sim, por quem (Alunos, gestão, pais, etc)? E qual é o principal motivo desse desrespeito?
- 13) Se você pudesse definir o que é respeito, qual seria sua definição?

Anexo 3 - Roteiro de Entrevista com a Professora Clara

- 1) Você se sente desrespeitada na escola? Se sim, em quais momentos?
- 2) E na escola, você em algum momento, se sente respeitada?
- 3) Na sua opinião, os professores se respeitam entre si?
- 4) De onde viria o desrespeito tão freqüente hoje na sociedade?
- 5) Para você, quais são as atitudes dos alunos que demonstram respeito? E quais atitudes demonstram desrespeito?
- 6) Na sua época de aluna, os alunos respeitavam o professor? De que forma o respeito era praticado pelos alunos?
- 7) Durante a sua carreira profissional, qual foi a situação mais desrespeitosa que você vivenciou na escola? E qual foi a mais respeitosa?
- 8) Em sua opinião, o professor atualmente é desrespeitado? Se sim, por quem (Alunos, gestão, pais, etc)? E qual é o principal motivo desse desrespeito?
- 9) Se você pudesse definir o que é respeito, qual seria sua definição?

Anexo 4 – Quadro das Categorias

Respeito/desrespeito para os professores:

Fonte	Informação	Pré-indicadores
O respeito como dado a priori x o desrespeito como tudo que foge ao controle		
<p>Diário de Campo: 25/04/2011</p>	<p>Primeiro dia de observação na sala da professora Debora, estamos na sala de aula esperando os alunos do 6º ano chegar do intervalo. Debora comenta que está fazendo um curso de pós-graduação em Psicopedagogia e também faculdade de Pedagogia, diz que gostaria de lecionar para os “menores”, pois está difícil dar aulas para o ensino fundamental. “Eles (referindo-se aos alunos do 6º ano) não têm respeito e a gente acaba perdendo a autoridade”. Os alunos começam a chegar na sala e vou para o fundo da sala para observar. Durante a aula os alunos conversaram bastante e a professora muitas vezes tem que falar alto para chamar a atenção de todos. No final da aula conversei com a professora Debora que, aparentemente bem cansada, comenta que o trabalho com o 6º ano não rende, tem que ficar chamando a atenção e gritando na sala. Comentei com a professora o quanto o trabalho do professor é difícil que diz: “E depois vêm esses palestrantes dizendo que temos que ter paciência, compreender o aluno, só quem está dentro da sala entende o que o professor passa”. Concordo com a professora e digo que a profissão de professor é bem desafiadora. Despeço-me da professora e combino de ir à escola na próxima semana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação. • Agitação.
<p>Diário de Campo: 30/05/2011</p>	<p>Estamos na sala de aula e os alunos do 6º ano três estão escrevendo as histórias. Estou conversando com a professora que relata o desânimo com a profissão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desmotivação.

<p>Entrevista com a professora Debora: 21/11/2011</p>	<p>Durante a conversa, Debora relata que seu sonho é fazer medicina- “Ainda sonho em fazer medicina. Na época do vestibular não fiz porque não tinha dinheiro, mas sempre gostei da área da saúde”. A professora diz que cuidou do pai que era muito doente. Durante nossa conversa, alguns alunos aproximavam da professora para tirar dúvidas sobre ortografia e algumas regras de gramáticas para a escrita das histórias.</p> <p>Pergunto para a professora se sente desrespeitada pelos alunos do 6º ano. “Não, eles são mais tranquilos. De vez em quando acontece de você chamar atenção e a criança ficar um pouco estressada, mas nunca tive problema nenhum. Já na 8º série eles querem falar por igual, então eles querem conversar com você por igual e não é assim que funciona. Eles entendem muito mais, porque os pequenos tem que chamar atenção 10 mil vezes.”</p> <p>Pergunto para a professora quais atitudes dos alunos que demonstram respeito e desrespeito. “Geralmente as que demonstram respeito são os que ouvem mais (...). Ele ouve, tem um respaldo, ele questiona, participa das aulas. Não é só porque o aluno é quieto, tem alunos falantes que respeitam. Agora atitude de desrespeito é principalmente quando você pede uma atividade e ele já vem com grosseria, ele levanta, ele corre, pula, se joga no chão. O desrespeito que digo é você pedir alguma coisa e eles te esnobam. Você pede para fazer e eles falam não vou fazer, não quero. Eu vou mandar bilhete, e daí? Meu pai não vai falar nada.”</p> <p>Pergunto para a professora qual foi a situação mais desrespeitosa que já viveu na escola. “Aqui mesmo foi uma aluna da 8º série. Ela estava picotando na carteira um anticoncepcional, picotou ele na carteira e fingiu que estava cheirando o anticoncepcional. Quando eu chamei a atenção dela, ela estava se achando e falou assim: Ahh fica quieta ow! Você não é nada! Aí eu mandei ela sair e ela pegou a tesoura e cortou os pelos de lá (apontando para a região da vagina) e jogou nos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito: participar, ouvir. • Desrespeito: grosseria, levantar, correr, pular, se jogar no chão. • Violência. • Ultrapassagem de todos os limites. • Abandono.
---	---	---

colegas. E eu fiquei revoltadíssima, eu falei: saí daqui! Ela falou: eu não vou sair, você não manda em mim! Ela começou a abaixar o nível né. Me xingou, me chamou de vagabunda, de tudo quanto era nome. Mandeí chamar a mãe, a mãe falou que nunca mais queria vir na escola, porque era obrigação da escola tomar providências, não dela” Nesse momento, a mediadora entra na sala dos professores e interrompe a conversar e fica acompanhando a entrevista. A professora Debora retoma o assunto: “ E ela não assumiu para a mãe, eu não falei que era anticoncepcional, mas ela toma todo dia anticoncepcional. E ela estava cheirando o anticoncepcional! Imagina aquilo o que não pode fazer?! Aí ela contou outra história para a mãe né, lógico. Hoje ela é outra menina, pelo menos comigo ela está totalmente mudada. Ela não queria mais entrar na minha aula, me xingou de tudo quanto era nome. Só que eu não abaixei no nível dela”. A mediadora diz que conversou com a Fernanda. A professora Debora continua dizendo: “Ela mudou da água para o vinho! Ela veio conversar comigo e disse que tem hora que ela não consegue se controlar, que por isso que ela foi grosseira. Agora qualquer duvida que ela tem ela vem perguntar, desde de relação sexual, tudo ela vem falar.”

Pergunto para a professora qual foi a situação mais respeitosa na escola. “De respeito? Acho que isso é todos os dias, todos os dias tem alguém que faz alguma coisa, são pequenos gestos que mudam, que fazem a diferença. Então tem todo dia alguém mostrando isso. O João que a gente estava conversando, nos primeiros dias de aula eles entravam na sala sem pedir licença, eu fazia a sala inteira voltar e entrar novamente, porque eles tem que aprender esses pequenos gestos, então agora vai entrando um de cada vez: dá licença Dona! E vai entrando. O João mudou bastante, ele anda bem bonitinho, mas é bom não dar muito elogio para ele não.”

Pergunto para a professora que se ela poderia definir o que é respeito qual seria sua definição. “Eu vejo... claro o respeito é mútuo se você dá o respeito você

- Não elogiar comportamentos bons.
- Respeito: bonitinho, pedir licença, “Dona”.

- Conscientização da fala.
- Respeito: mútuo.
- Desrespeito: ofensa, xingamentos.

- Abandono.

- Apatia do ensino médio x Agitação

<p>Entrevista com a professora Clara: 07/11/2011</p>	<p>recebe o respeito. Então aí vem algo mútuo. Mas eu acho que tudo é influencia o respeito sempre é influenciado. Tem horas que eu falo muito alto e falo gritando em sala de aula, mas eles já acostumaram comigo, então eles sabem a diferença de quando eu estou falando alto para chamar atenção e quando eu estou brava. Quando eu estou brava eles já sabem a diferença. Mas eu nunca ofendi, nunca maltratei, eu acho que isso é um respeito, eu tenho respeito por eles. Tanto é que nunca me xingaram assim frente a frente, eles podem ter me xingada por trás só, mas nunca me ofenderam, nunca me xingaram, só a Fernanda né que foi um caso a parte. Então o respeito para mim é a compreensão, porque a ofensa vem de vários modos né, vários jeitos. Meu espaço termina quando o seu começa.”</p> <p>Pergunto para a professora o que ela faz quando há alguma situação de desrespeito. “Eu costumo sempre quando tem alguma falta de respeito eu coloco eles para pensar (risos), eu coloco a cadeirinha lá fora, deixo eles sentados lá fora quietos e fica pensando no que ele fez, aí eu volto e falo: Já pensou? Tem alguma coisa para me falar? Desculpa. Então agora pode entrar.”</p> <p>Pergunto para a professora se o desrespeito é geral em todos os alunos ou não. “Acho que é diferente o desrespeito no ensino fundamental e no ensino médio. No ensino médio o aluno ignora o professor, não participa e isso para mim é desrespeito. Eles são apáticos. Agora os 6º ano são mais agitados, querem participar de tudo, mas falam ao mesmo tempo e aí eu não consigo dar minha aula”. Pergunto para a professora qual o motivo da apatia dos alunos do ensino médio. “Acho que é uma característica da nossa sociedade, as pessoas vão ficando mais apáticas.”</p> <p>Pergunto para a professora se ela sente respeitada na escola e se sim por quem.</p>	<p>do ensino fundamental.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apropriação da cultura. • Respeito: Escutar, dar o retorno. • Desrespeito: ignorar, não ouvir, ofensa verbal, irônica, petulância. • Medo de ser rebaixada perante os colegas. • Abandono.
--	--	--

“Meus colegas me respeitam. Quando entrei aqui, a única coisa que os outros professores falavam era porque eu tinha escolhido ser professora, que eu era louca. Os professores sempre falavam que os alunos não tinha respeito.”

Pergunto para a professora quais são as atitudes dos alunos que demonstram respeito e desrespeito. “As que demonstram respeito são: escutar, dar o retorno para o professor, falar se gostou ou não, mais falar de uma forma não agressiva. Às vezes dou uma atividade e fico esperando algum retorno dos alunos, se gostou ou não, algum comentário. Agora atitudes de desrespeito são: ignorar o que o professor está falando, fingir que não está ouvindo, ofensa verbal, ironia, petulância. Nunca aconteceu comigo, mas já vi professores comentarem que aluno falou: Quem você pensa que é? E também às vezes anula a presença do professor e é bem essa a sensação: Eu estou falando para a parede. É isso que sinto, parece que você explica, mas ninguém está ouvindo. Esses dias eu estava na sala e pedi para o Fabio do 6º ano sentar porque estava conversando muito. Depois ele virou a cara comigo, não queria mais falar; Chamei ele lá fora da sala e perguntei o que estava acontecendo, mas ele começou a chorar e não falou nada. Fiquei mal esse dia. Também tem aqueles alunos que falam para o professor “vai tomar no....” comigo não aconteceu isso, mas já aconteceu com vários professores.”

Pergunto para a professora qual foi à situação mais desrespeitosa e respeitosa que viveu na escola. “Um dia, na sala de aula eu estava guardando as coisas e o armário estava aberto. Tinha duas meninas que pegaram duas caixas de lápis e um aluno veio me avisar. A atitude desse garoto de avisar para mim é uma situação respeitosa. Fui conversar com as duas garotas, mas elas negaram, falaram que não foram elas. Chamei os pais e eles também negaram. Depois de um tempo a professora Flavia foi conversar com as meninas e elas assumiram o roubo das caixas de lápis. Isso para mim foi um desrespeito, porque as meninas não contaram para mim. Também um desrespeito da escola que na época ninguém fez

- Arrependimento da escolha da profissão.

nada para me ajudar.”

Pergunto se o professor é desrespeito e se sim, por quem. “Alunos sem duvidas, porque é com eles que convivemos mais, todos os dias. Agora pai, gestão, não estamos com eles toda hora. Mas tem alguns pais que desrespeitam o professor, chama o professor de mentiroso.”

Pergunto para a professora se ela poderia definir o que é respeito qual seria sua definição. “Acho que é um valor maior, o mais importante. Acho que o respeito envolve se colocar no lugar do outro, pensar nas situações, ser mais correto com os outros.”

Pergunto para a professora se ela pretende seguir a profissão. “Complicado, do jeito que está não. Quando fui fazer letras, a maioria da minha turma não queria ser professor, só foi fazer letras porque não passou no curso de Recursos Humanos (RH). Eu escolhi letras, porque é um curso que é importante para todas as áreas, saber escrever é importante. Além disso, sempre gostei de letras. Eu gosto de ser professora, sempre me vi sendo professora. Desde pequena eu falava que iria ser médica e professora, mas acabei deixando de lado o gosto pela medicina e fui ser professora. Mas do jeito que a situação está não vejo outro caminho senão deixar de ser professora, até por uma questão de saúde. Esse ano fiquei muito estressada, durmo mal, chego em casa chateada. Meus pais falaram para eu não ir fazer a prova de atribuição de aulas, falaram que eu não preciso de dinheiro, não preciso me sacrificar tanto, sabe como é pai. Mas no próximo ano quero pegar poucas aulas.”

Medo x Admiração

<p>Diário de Campo: 06/06/2011</p>	<p>Estamos na sala de aula do 6º e os alunos estão terminando as histórias escritas. Eu e a professora Debora conversamos sobre o meu mestrado e a professora demonstra interesse, diz que se inscreveu para participar como aluna-ouvinte na Unesp. Explico minha questão de pesquisa e pergunto o que ela acha do respeito na escola. “Hoje em dia tem muita falta de respeito entre os alunos, antigamente quando eu era aluna tinha medo do professor, nem abria a boca de tanto medo, mas hoje é totalmente oposto. Agora todos querem formar alunos críticos, os alunos se tornaram críticos, mas não é uma crítica construtiva com embasamento, os alunos criticam só por criticar. Mas isso é interesse do governo, porque eles estão formando alunos críticos mas burros.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contradição: motivação para continuar na docência. • Medo como respeito.
<p>Entrevista com a professora Debora: 21/11/2011</p>	<p>Pergunto para a professora se em sua época os alunos respeitavam o professor. “Eu não sei como era né porque eu me via ali como aluna, mas acho que a sociedade mudou bastante e eu sempre tive isso dentro de minha casa, então eu sempre levei isso para a escola. Quando o professor olhava para a minha cara eu abaixava a cabeça de medo agora não, você olha para ele e ele fala: O que você está olhando? O que você quer? Para de olhar para a minha cara ow! É assim. Eles não tratam você como um professor, como um educador, que você está em um nível maior que eles e que você veio para ensinar. Eles te olham como se fosse um colega, de igual para igual. Alguns ainda tem medo, tem aquele negocio que você lembra de antigamente.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade com o olhar.
<p>Entrevista com a professora Clara: 07/11/2011</p>	<p>Pergunto para a professora se em sua época os alunos respeitavam o professor. “Sim. Não era perfeito, mas havia mais respeito. Era mais brincadeira. O professor chama atenção e o aluno ficava quieto, tinha medo do professor. Eles ficam quietos mais por causa do medo e não tanto de respeito. O ruim de professor mais novo é que não impõem medo nos alunos.” Questiono a professora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contrapartida de respeito como brincadeira. • Medo não é respeito. • Imposição do medo para ser ouvida.

	<p>se colocar medo nos alunos faz com que eles fiquem em silêncio. “Não era para ser assim, colocar medo não está correto, mas infelizmente colocar medo é uma solução para os alunos ficarem quietos. Mas isso é medo e não respeito. O que geralmente acontece é que os alunos ficam com medo do professor e ficam quietos e conforme o professor vai dando a matéria eles vão gostando, prestam mais atenção. Quando eu entrei aqui os professores falavam: não mostre os dentes nos primeiros dias. Não era para rir, porque senão os alunos não iriam me respeitar, só que eu não consigo fazer isso, é algo meu, meu jeito”. Pergunto para a professora se ela acha que ter essa postura que os outros professores falam de não sorrir ajuda. “Sim, acho que esse impacto no começo ajuda, porque os alunos te escutam.”</p>	
Vem de Berço		
<p>Entrevista com a professora Debora: 21/11/2011</p>	<p>Pergunto para a professora de onde viria o desrespeito tão frequente na sociedade. “Eu acho que deram muita liberdade aos alunos fazerem as críticas e agora eles aproveitaram essa situação. Eles não seguem regras. Eu não sei se isso vem de casa, eu acredito que sim, porque não existe regra e aí vem para a escola e não seguem as regras. Por isso eu falei da comunidade, os problemas familiares e aí eles vêm para a escola e querem extravasar. E têm muito casos problemáticos, pai e mãe alcoólatra, o pai bate na mãe e a criança vê, às vezes a criança não dorme a noite inteira para cuidar da mãe ou pai, aí vem na escola e dá um trabalho.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Culpabilização das famílias.

<p>Entrevista com a professora Clara: 07/11/2011</p>	<p>“Os professores sempre falavam que os alunos não tinham respeito e que isso era da família, mas eu não concordo muito com isso. Acho que a família é importante, mas às vezes tem alunos que não respeitam e vivem em uma família boa como também tem aqueles que respeitam e que vieram de uma família desestruturada.”</p> <p>Pergunto para a professora de onde viria a falta de respeito tão frequente em nossa sociedade. “Acho que vem da família, da própria pessoa, o ambiente em que a pessoa vive. Tem vários fatores. Também tem haver com a personalidade da pessoa, as vezes a pessoa não tem vontade. Aqui na escola por exemplo, tem alunos sem vontade, que não querem participar e isso para mim é desrespeito. Os alunos não sabem escutar, não escuta o colega e nem a si próprio.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriação/não apropriação da cultura. • Contradição.
<p>Descompromisso x Compromisso</p>		
<p>Diário de Campo: 13/09/2011</p>	<p>Estou na sala dos professores conversando com Debora sobre a volta do projeto de contação de histórias, onde há mais professores. Minha sugestão para a retomada da intervenção é a correção das histórias construídas no final do primeiro semestre, as quais eram boas e criativas mas com muitos erros de português. Também comento com a professora Debora que mostrei as histórias para Tereza (coordenadora Pedagógica), que ficou impressionada com as histórias dos alunos e que gostaria de mostrar para os professores no horário de HTPC. Debora, não concorda com a correção das histórias:</p> <p>- “Mas o estado diz que não podemos corrigir o aluno”.</p> <p>Digo a Debora que o aluno está na escola para aprender a escrever corretamente. Explico que a intenção não é mudar a ideia do texto, mas melhor o português e ensinar os alunos. Debora concorda com minha colocação, mas ainda não aceita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desmotivação.

<p>Diário de Campo: 31/10/2011</p> <p>Entrevista com a professora Clara: 07/11/2011</p>	<p>fazer as correções.</p> <p>- “Eu concordo também com isso, acho que temos que corrigir, eu corrijo pelo menos, mas o estado fala que não podemos corrigir. Outra coisa, acho que se corrigir as histórias dos alunos no meio da sala os outros alunos irão tirar sarro”.</p> <p>Outro professor que esta na sala entra na cena:</p> <p>- “E isso pode até gerar bullying!”</p> <p>- Debora: “É mesmo pode gerar bullying”.</p> <p>Noto que Debora esta resistente em relação a correção das histórias, me atendo a ouvi-la para não gerar mais resistência. Debora prefere voltar com o projeto de contação de histórias do que corrigir as histórias escrita pelos alunos no semestre anterior.</p> <p>Estamos quase no final do ano e Debora sugere para finalizarmos o projeto de contação de histórias com uma produção escrita pelos alunos, que irá fazer parte da nota da disciplina. Desta vez Debora toma a iniciativa de corrigir as histórias dos alunos, o que não aconteceu no primeiro semestre. Também, mobilizou os alunos para contarem as histórias aos demais alunos da classe. Noto que nesse segundo momento da construção das histórias escritas, Debora está mais participativa e animada com as produções dos alunos.</p> <p>Pergunto para a professora se ela se sente desrespeitada na escola e em quais momentos. “Sim. Eu me sinto desrespeitada pelos alunos quando tenho um objetivo e os alunos não dão atenção e eu não consigo cumprir meu papel que é ensinar.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura do Bullying. • Motivação. • O conhecimento como respeito.
---	--	---

--	--	--

Respeito/desrespeito para os alunos:

Fonte	Os sentidos do respeito/desrespeito no discurso dos alunos: a fala como via de reconfiguração de sentidos	Pré-indicadores
Diálogo dos alunos: 10/10/2011	<p style="text-align: center;">Desrespeito x Participação</p> <p>Estou na sala do 6° ano I e coloco a gravação do encontro anterior para os alunos ouvirem. Deixo a gravação por 10 minutos aproximadamente. Durante a audição (tentativa) alguns alunos se manifestam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nossa! - Não dá para entender nada! - Essa voz é do Fabricio! - Que gritaria! <p>Quando a gravação terminou pergunto o que acharam.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu não consegui ouvir não. - Não consegui entender nada! - Todo mundo tava falando ao mesmo tempo. - Não tem como a gente ler de novo as histórias? - Pesquisadora: Acho que podemos pensar em algo daqui para frente. O que vocês acham? 	<ul style="list-style-type: none"> • Agitação.

<p>Diálogo dos alunos: 24/10/2011</p>	<p>Os alunos ficam em silêncio. Faço a pergunta novamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A dona trouxe aquele livro de terror? - Pesquisadora: Não, Por que? - Manda alguém ir aí na frente ler. - Ahhh não! - Marca o nome de quem está conversando Dona. - Pesquisadora: Tenho uma sugestão, quando alguém quiser falar levanta a mão e cada um fala. O que vocês acham? Ou vocês têm alguma outra ideia? - Pode ser! - Sim! <p>Estou na sala do 6° ano II e coloco a gravação do encontro anterior para os alunos ouvirem. Deixo a gravação por 10 minutos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nossaaa!!! - Estamos fazendo bagunça aí! - Cala a boca né mano! - Ahh dona não estou entendendo nada! - Esse dia eu cantei a musica da favela. - Pesquisadora: O que vocês acharam dessa gravação? - Estranha! - Muita bagunça! - Apareceu a gente gritando! <p>Converso com a classe sobre a gravação e combinamos para cada um levantar a mão quando quiser falar.</p> <p>Estou na sala do 6° ano I e coloco a gravação do encontro anterior para os alunos ouvirem.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Essa voz é do Leonardo! <p>Paro a gravação e pergunto:</p>	
---	---	--

<p>Diário de Campo: 31/10/2011</p> <p>Diálogo dos alunos:07/11/2011.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisadora: O que vocês acharam da gravação do encontro anterior? - Tá melhor do que a outra, a outra nem dava para ouvir. - É mesmo professora. - Dona posso continuar a contar a história que tinha começado na ultima aula? Não consegui terminar, bateu o sinal. <p>Deixo Leonardo contar a história, nesse dia só os alunos contam histórias.</p> <p>Estou na sala do 6º ano II e coloco a gravação do encontro anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> - É a minha voz! - Eu não estava nesse dia! - Pesquisadora: O que vocês acharam dessa gravação? - Foi o dia da briga da Flavia. - Essa gravação está melhor, dá para ouvir melhor. - Pesquisadora: Também achei essa gravação melhor, agora todos estão conseguindo falar e ouvir também. <p>Os alunos estão sentados em pequenos grupos, escrevendo e colorindo as histórias, atividade proposta pela pesquisadora. Há muita conversa, barulho, todos os alunos estão conversando em voz alta, mas aparentemente não se incomodam com tanto barulho e conseguem escrever as histórias.</p> <p>Os alunos terminam as histórias escritas, quando a professora Debora explica que na próxima aula será a prova do livro. Os alunos conversam bastante, Debora fica irritada e começa a falar mais alto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quinta-feira agora teremos a prova do livro! Até a pagina 34! (fala gritando) <p>Os alunos ainda continuam conversando. Debora começa a marcar os nomes dos alunos que estão conversando na lousa e pergunta para alguns alunos:</p>	
--	---	--

<p>Entrevista com a professora Debora: 21/11/2011</p>	<p>- Maikon, quando será a data da prova? Maikon responde corretamente a data da prova. Debora pergunta para outro garoto que também estava conversando: - Até que página é para ler do livro? E o garoto responde corretamente também. Comento com a professora Debora o quanto isso me surpreende, pois apesar dos alunos conversarem eles prestam atenção nas informações da prova do livro.</p> <p>Pergunto para a professora se os alunos prestavam atenção nas histórias contadas. “Sim, sem duvida. Eles conversam, mas quando você faz uma pergunta eles se lançam, respondem (risos)”</p>	
<p>Diário de Campo: 31/10/2011</p>	<p style="text-align: center;">Brincadeira x Ofensa</p> <p>Nesse dia acontece um evento na escola conhecido como Jogos Interclasses. (...) Os alunos dos 6º anos entram na quadra de futebol e começam a se empurrar, dando muitas risadas. Debora comenta: “Olha lá, já começou a brincadeira de mão!” Os alunos parecem se divertir e os empurrões não são vivenciados por eles como agressão, mas como uma brincadeira. O jogo começa, os alunos que estão assistindo começam a gritar: “Vaí Rique! Vaí Maikon!” Também gritam frases aparentemente ofensivas: “Esse goleiro esta usando luvas de pedreiro!”, “Vai seu gordo!”. A professora Debora também se envolve com a torcida e passa a gritar: “Vai Rick!”, “Olha o Gol!” (...).No final do jogo, um dos garotos empurra outro garoto do time adversário e é expulso. O garoto expulso sai da quadra de cabeça baixa e vermelho. A torcida começa a gritar: “Que cara burro!!!”, “Foi expulso no interclasse!!”, “Que burro!”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Limiar entre a brincadeira e a ofensa.

<p>Diário de Campo: 25/05/2011</p>	<p>Na sala do 6° ano I, após a leitura de uma história sobre um garoto que adorava colocar apelidos nas pessoas, os alunos comentam que é errado colocar apelidos, que é <i>bullying</i>. Pergunto aos alunos o que isto significa. Vários alunos se manifestam, apresentando respostas que pareciam prontas, “na ponta da língua”, como: “<i>bullying</i> é xingar”, “é ofensa verbal”. Um deles se destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dona, mas às vezes colocamos apelidos, mas não é para ofender. <p>Outros alunos concordam.</p> <ul style="list-style-type: none"> - É verdade! Alguns apelidos são de brincadeira. 	
<p>Diário de Campo: 16/05/2011</p>	<p style="text-align: center;">Conversa x Força Física</p> <p>Estou na sala de aula contando uma história chamada “O corpo-seco”, sobre a vida de um garoto que não obedecia ao pai e também batia nele, e por conta disso foi castigado e transformado em um monstro chamado “corpo-seco”. Pergunto para os alunos o que entenderam do conto. Os alunos comentam a história e uma garota faz o seguinte questionamento: O filho que bate no pai se transforma em corpo-seco, mas e o pai que bate no filho? Como fica? (risos)</p> <p>Nesse momento chamo a atenção dos demais alunos para o comentário da garota.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pai pode bater no filho, mas filho não pode bater no pai! - Pesquisadora: Como assim? - O pai bate no filho porque está ensinando moral! - Pesquisadora: O que é moral? - Não sei! - É como devemos nos comportar! - O pai que tem que ensinar como devemos nos comportar! - Esses dias eu não queria ir no catecismo, então meu pai me deu uma surra! Aí eu fui no 	

<p>Diálogo dos alunos: 10/10/2011</p>	<p>catecismo com o olho roxo. (risos)</p> <p>- Mas não são só nós que aprontamos, às vezes os pais também aprontam, fazem coisas erradas. A diferença é que nós não podemos bater. (risos)</p> <p>- Pesquisadora: O que vocês fazem quando o pai apronta?</p> <p>- Aí eles mesmos (os pais) sabem que fizeram coisas erradas, eles têm consciência.</p> <p>Em sala de aula com a professora Debora, os alunos chegam agitados e falando ao mesmo tempo.</p> <p>- Dona! Teve briga!</p> <p>(...)</p> <p>- A Isabela mais a Flavia estavam brigando. Aí a coisa começou a falar: Essa piranha que sei lá. Aí depois ela pegou no cabelo da Isabela. Aí eu cai no chão, um monte de gente caiu no chão. Aí depois tentaram separar a Flavia mais a Isabela, aí a Flavia estava desmaiada bem no chão (Fala rápida).</p> <p>- Pesquisadora: Elas são de que série?</p> <p>- 7°!</p> <p>- Do 8°! Que 7° o que!</p> <p>- Eu estava lá na cantina e só vi a Flavia desmaiada no chão.</p> <p>- A Flavia falava assim: sua biscate! Você vai se arrepender de ter nascido!</p> <p>Todos os alunos querem falar ao mesmo tempo.</p> <p>- Pesquisadora: levanta a mão quem quiser falar.</p> <p>Dou a vez para a Isadora.</p> <p>- Isadora: Eu estava na cantina, daí eu virei para trás e a Nubia estava segurando a Flavia assim por de trás. Dai a Flavia começou a andar para frente com a Nubia nas costas, porque a Nubia tava segurando ela. Aí ela começou a andar, aí quando eu virei assim para o lado a Flavia estava lá puxando o cabelo dela assim.</p> <p>- Eu só sei que eu fui parar lá no meio, porque me puxaram.</p> <p>- Ela estava brigando porque uma menina falou para ela que o namorado dela estava saindo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de conflitos.
---------------------------------------	--	---

	<p>com outra, com a Isabela. Por isso que ela estava brigando.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Flavia falou assim: Ow sua vagabunda! você vai se arrepender de ficar tirando foto do meu namorado com seu celular! - Por isso que começou a briga. - Mas ele não estava saindo com ela. - Mas ela ficou sabendo porque a menina falou. - Ela falou que o namorado dela estava abraçado com outra. - Nada a vê! - Cala boca! - Ele não estava agarrado com ninguém, isso é tudo mentira! É tudo mentira do povo. O povo tem a língua maior do que a boca! - Pesquisadora: Mas por que elas estavam brigando se era mentira? - Porque eles inventaram. Era mentira. - Pesquisadora: E o que vocês acharam dessa briga? <p>Todos os alunos querem falar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu achei radical! - Pesquisadora: Quem achou a briga legal levanta a mão? - Eu! <p>Dois alunos levantam a mão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisadora: Por que vocês acharam a briga legal? - Isadora: Eu achei legal, não legal, legal, legal. Eu achei a atitude da Flavia muito legal (risos). - Pesquisadora: Por que? - Isadora: É porque ela está certa. - Pesquisadora: Você acha que ela está certa? - Isadora: Claro! O que é dela é dela e não dos outros. Dona! Dona! Agora eu vou falar sério. Eu não achei legal não. Porque primeiro ela teria que conversar para saber se era verdade ou não. - Eu não acho certo não, brigar sem saber o motivo. - Eu não achei legal não dona, imagina se fosse assim todo mundo da escola iria brigar, todo 	
--	--	--

<p>Diário de Campo: 02/05/2011</p> <p>Diário de Campo: 02/05/2011</p> <p>Diário de Campo: 02/05/2011</p>	<p>mundo iria sair da escola machucado. - Eu não achei legal, porque deveria ter mais sangue no meio (risos). - Ahhh sem graça! - Se todo mundo brigar imagina como seria essa escola! - Eu não achei legal. Acho que deveria conversar primeiro para depois resolver.</p> <p style="text-align: center;">Posição social x posicionamento do sujeito</p> <p>Estou na sala do 6° ano I contando a história “O gato vaidoso” de Monteiro Lobato. Ela versa sobre dois gatos - um pobre e outro rico. Ao serem questionados sobre o conto, os alunos se manifestam dizendo que pessoas ricas são metidas, gostam de humilhar os outros, são chatas, entre outras características negativas. Também dizem que a beleza é conquistada pelo dinheiro. “A Xuxa, aquele olho azul e aqueles “peitões” são falsos, ela colocou lente e silicones para ficar assim.”</p> <p>Estou na sala do 6° ano II, contando a história “O gato vaidoso”. Depois de terminar a história, a professora Debora chama minha atenção para um comentário que uma aluna fez e pede-lhe para repetir em voz alta. “ Li na bíblia que rico e pobre não podem se misturar, porque o rico “judia” e manda no pobre”. Outros alunos concordam e dizem que o rico gosta de humilhar, ofender as pessoas pobres.</p> <p>Estou na sala do 6° ano III, contando a história “O gato vaidoso”. Novamente, os alunos comentam que as pessoas ricas gostam de humilhar os pobres, e dizem que naquela cidade, os ricos estudam na escola particular e os pobres na pública. Pergunto qual a diferença entre as duas escolas. - Na particular eles pagam para estudar. - Aqui a comida é ruim, tem até bicho na comida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferença econômica.
--	--	--

Os sentidos do respeito/desrespeito no imaginário dos alunos: a criatividade como via de elaboração de emoções e reconfiguração de sentidos		
<p>Histórias escritas por grupos de alunos.</p>	<p>Amor e Ódio</p> <p><u>O Garoto</u> Certo dia, meu melhor amigo se meteu em uma “cilada” na escola, só por causa de uma garota. Era um dia de segunda-feira, iniciavam-se as aulas e os dois amigos iam juntos para a escola, quando um garoto foi logo falando: - Por que você deu em cima da minha garota? Aflito com essa situação ele respondeu: - Olha eu não sabia que você gostava dela. O garoto estava morrendo de raiva, quando chegou em casa pegou uma arma que estava guardada no armário e foi para a escola. De repente todo mundo escutou um barulho de uma arma: - POW. POW. Foram dois tiros. O menino foi para a UTI e o outro se matou. Foi uma morte trágica. Infelizmente o garoto e o menino morreram.</p> <p><u>A violência</u> Um dia na escola Lucas e Leonardo estavam brincando, de tapa, ate que Leonardo deu um tapa na cara de Lucas, e Lucas falou: - Por que você deu um tapa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emoções.

E Leandro falou:

- Foi sem querer.

E Lucas xingou de um monte de palavrão. Eles começaram a brigar, até que veio a professora e separou. Os pais foram chamados e eles aprenderam que brigar não vale apenas.

Melhores Amigos

Em um belo dia, dois meninos João e Marcos eram os melhores amigos na escola. Todo mundo da escola tinha inveja da amizade deles, quando um menino pensou em fazer eles brigarem. Minutos depois o menino falou para o João:

- O Marcos falou que já está cansado de você! Não quer olhar mais para sua cara!

Assustado, João vai até Marcos e xinga ele. Sem reação Marcos ameaça bater em João na saída.

Horas depois, na saída, os dois começam a se pegar. Quando os dois pararam e se perguntaram porque João xingou Marcos. João respondeu:

- Porque o menino falou que você me xingou.

- É mentira.

Aí já sacaram que o menino tinha tramado isso. Os dois se uniram de volta e bateram no menino. E nunca mais ninguém desrespeitou eles.

Pobre contra rico

O Boxe

Era uma vez um homem chamado Pedro com 35 anos, que morava em uma casa humilde. Era muito honesto com sua família e com as pessoas da rua. Havia também um homem que morava em um apartamento com sua esposa, e gostava de debochar das pessoas que eram pobres. Ele sempre dizia:

- Ra, ra, ra, esses daí eu nem dou valor porque eles são pobres e não têm educação.

E sempre o homem humilde estava lá em frente de sua casa e não aguentava mais ser tratado daquele jeito, então resolveu falar com sua esposa.

- Diferença socioeconômica.

	<p>- Quero falar com você, amor. Posso?</p> <p>- Sim, claro que pode, fala o que é.</p> <p>- Eu estava pensando em desafiar aquele homem que passa aqui na frente falando aquelas coisas horríveis pra gente. Será que é uma ótima ideia?</p> <p>- Desafiar em quê?</p> <p>- Em um luta de boxe.</p> <p>- Humm, é uma boa ideia, será que ele aceita?</p> <p>- Tem que aceitar, porque se ele é homem para falar essas coisas para nós, ele tem que ser homem para lutar boxe.</p> <p>- É, isso é verdade, ele é muito ignorante com as pessoas humildes. Como você irá falar com ele?</p> <p>- Na próxima vez que ele passar aqui em frente.</p> <p>- Então tá.</p> <p>O homem passou lá depois de dois dias, e o humilde disse a ele:</p> <p>- Pare aí. Vamos nos desafiar?</p> <p>- Em quê?</p> <p>- Uma luta de boxe, e quem perder nunca mais pisa na cidade do outro.</p> <p>- Então tá, só se for agora.</p> <p>- Tá, deixe o carro estacionado nesse local bem nessa calçada, e você pode entrar.</p> <p>Entraram os dois na casa e vestiram as roupas, colocaram as luvas e iam começar em alguns minutos.</p> <p>- Vamos começar, 1, 2, 3, e já.</p> <p>A briga começou...</p> <p>Acabou o 1º tempo.</p> <p>Começou de novo...</p> <p>E o homem humilde ganhou e venceu a luta.</p>	
--	---	--

Compaixão x Injustiça

Um belo dia tinha dois inimigos que se odiavam, chamados João e Quenedy. O João sofreu um acidente e quebrou as 2 pernas e o Quenedy ficou sabendo e começou a rir. Mas um dia o João viu que a roda da cadeira de rodas tinha enroscado num buraco no jardim. E o João estava pedindo ajuda para as pessoas que passavam e o Quenedy veio correndo e tirou ele de lá e falou obrigada. E dez de então eles virarão amigos inseparáveis. The End.

Irmão Ajudando Irmão

Era uma vez, dois irmãos muito unidos até que um dia um deles sofreu um acidente grave de moto, ele estava pilotando bêbado até que um trágico acidente aconteceu. Ele de tão bêbado que tava acabou perdendo a direção e machucou a perna e o braço. Dai pra ele ir pro hospital fazer o exame e o curativo o irmão dele ajudou levando ele para o hospital na cadeira de roda. Depois de bastante tempo ele ficou bem melhor, começou a andar, mexer os braços, se sentia mais a vontade. Parou de beber e ficou bem feliz. Ele cumpriu o prometido de nunca mais beber. E viveram felizes para sempre. FIM

Paz entre amigos

Um dia em 1999, em uma escola chamada Corleone havia dois amigos que nunca se separavam, chamados Chris e Greeg. Eles estudavam na mesma escola. Um dia o Chris pegou o carro de seu pai escondido para ir na escola. Ele entrou na sala de aula e o Chris falou para o Greeg:

- Não conta para ninguém!

- Tá bom!

O Chris saiu pra fora para ver o carro e estava tudo bem. Então o Chris decidiu passear de carro.

Um acidente aconteceu. O Chris atropelou seu amigo Greeg e ele quebrou o braço. O Chris levou seu amigo para o hospital e não saiu do lado dele nem por um minuto. Tiraram raio X do corpo e viram que tinha quebrado o pé. Teve que andar na cadeira de rodas. O Chris levou o Greeg para a escola todos os dias. E o Greeg ficou muito feliz.

Educação X Punição

Racismo

Fabio era branco e Marcos, negro. Um dia Fabio na escola xingou o Marcos de macaco e gorducho. Marcos partiu para agressão, deu um murro no rosto de Fabio e disse:

- Eu vou quebrar seus dentes.

E Fabio respondeu:

- Coitado de você!

- Então você vai ver quem é coitado.

Deu um murro na boca do Bruno que caiu no chão desmaiado. Os dois foram para diretoria, chamaram as mães deles para conversar e eles foram suspensos por uma semana. (História escrita por um grupo de alunos).

Amizade

Era uma vez um menino muito briguento que batia em todo mundo da sua escola, e todo dia sua mãe ia na escola e sempre ouvia a mesma coisa da diretora:

- Seu filho tem que aprender a se comportar.

E sua mãe respondia:

- Eu não tenho culpa se ele é assim.

E todo santo dia era assim, a diretora falava, a mãe respondia e ia embora.

Os dois jovens brigões

Certo dia na escola havia dois jovens brigões chamados João e Pedro. Eles batiam em todos da escola. Todos que os enfrentavam, apanhavam e apanhavam feio.

Um dia eles pegaram um menino, o Marcos, que era um pouco forte. E todos começaram a brigar feio.

A inspetora levou o João e o Pedro para a direção da escola e os dois foram suspensos por 5 dias.

1.5. Livro com as histórias produzidas pelos alunos

Anexado na capa, disponível apenas na versão impressa.