



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 7 – Nº 15 - Janeiro - Junho 2012
Semestral
ISSN: 1809-6220

Artigo:

A LINGUAGEM COMO FORMA DE VIOLÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO EM SALA DE AULA

Autoras:

Juliana Mezomo Cantarelli¹
Lúcia Salete Celich Dani²

¹ Graduada em Ciências Sociais pela ULBRA, especialista em Metodologia de Ensino na Educação Superior – FACINTER, especialista em “Criança e Adolescente em Situação de Risco” – UNIFRA; e, mestranda em Educação pela UFSM; professora das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio na Escola Estadual de Educação Básica Profº Willy Roos – Agudo – RS jucacantarelli@yahoo.com.br

² doutora do departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, orientadora da dissertação e co-autora desse artigo. luciacelich@uol.com.br

A LINGUAGEM COMO FORMA DE VIOLÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO EM SALA DE AULA

Resumo: Este artigo é fruto da dissertação de mestrado intitulada “A linguagem como forma de violência na relação professor – aluno em sala de aula” apresentada ao PPGE da UFSM – RS. Assim, busca-se analisar de que forma a linguagem utilizada pelo professor em sala de aula pode ser compreendida como uma forma de violência praticada por este em relação a seus alunos; bem como, qual a compreensão do professor sobre a utilização da linguagem; e também, as significações construídas pelos alunos em relação à linguagem utilizada pelo seu professor. Concluí-se que o modo como a linguagem é utilizada pelo professor pode ser entendida como uma forma de violência; e que os alunos também percebem a linguagem como tal. Porém, para o professor a linguagem não é considerada uma forma de violência quando praticada por eles; pois, ela tem como finalidade “moldar” o comportamento dos alunos e impor limites.

Palavras-chave: Relação professor – aluno; sala de aula; linguagem; violências.

Abstract: This article is the result of the dissertation entitled "Language as a form of violence in the teacher - student in the classroom" presented to PPGE UFSM - RS. Thus, we seek to analyze how the language used by teachers in the classroom can be understood as a form of violence committed by them in relation to their students; as well as understanding what the teacher on the use of language, and also, the meanings constructed by students in relation to the language used by their teacher. It is concluded that the way language is used by teachers can be understood as a form of violence, and that students also perceive the language as such. However, for the language teacher is not considered a form of violence as practiced by them, because it aims to "shape" the behavior of students and impose limits.

Key words: Teacher - student, classroom, language, violence.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é fruto da dissertação de mestrado intitulada “A linguagem como forma de violência na relação professor – aluno em sala de aula” que foi apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria – RS. A dissertação buscou investigar de que forma a linguagem utilizada pelo professor em sala de aula pode ser compreendida como uma forma de violência praticada por este em relação a seus alunos. Procurou também identificar qual a compreensão do professor sobre a utilização da linguagem, bem como, verificar quais as significações construídas pelos alunos em relação à linguagem utilizada pelo seu professor em sala de aula.

Tendo por base a referida dissertação, este artigo trabalha com o fato de que a linguagem vai além de um “conjunto de palavras e métodos de combiná-las”, perpassa códigos, sentimentos, marcas, gestos, símbolos e sinais. (HOUAISS, 2009, p. 464) Assim sendo, entende-se que a linguagem está presente nas ações, gestos além das palavras utilizadas pelos professores em sala de aula. Ocorre que, além desse conceito, é relevante trazer as palavras de Houaiss acerca da violência, posto que também possui ligação com o trabalho da dissertação. Para ele, mesmo que a violência seja caracterizada como “uso da

força física”, ela vai além desse conceito restrito, sendo entendida, também, como “ação de intimidar alguém moralmente ou o seu efeito; ação freq. destrutiva com ímpeto, força; expressão ou sentimento vigoroso, fervor.” (HOUAISS, 2009, p. 772). Sendo assim, percebe-se a relação entre linguagem e violência.

Diante disso, mesmo existindo várias formas de violências (física, verbal, moral, explícitas, sutis, por exemplo) e, todas elas trazendo danos ao ser humano, nem todas são claramente percebidas pela sociedade. As violências mais sutis, por não terem a “brutalidade sangrenta”, acabam passando despercebidas e, portanto, não são discutidas por ela. (MORAES, 1995) Assim, percebe-se que as violências podem ser apresentadas sob vários aspectos e diferentes situações.

Considerando a temática pesquisada, optou-se por uma abordagem de pesquisa qualitativa, denominado estudo de caso. Como instrumento principal da investigação foi escolhido a observação. Complementando as observações foram realizadas entrevistas com a professora e os alunos, sujeitos da pesquisa. “Professora” é o termo escolhido para designar a Professora do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de educação básica, localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul. Professora essa regente de uma turma composta de vinte e uma crianças, na faixa etária que varia entre sete e nove anos.

Sendo assim, este artigo abordará a linguagem como forma de violência na relação professor – aluno em sala de aula.

2 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO, DA LINGUAGEM E DA MORALIDADE NA CRIANÇA.

Para Piaget, a construção do conhecimento não se dá apenas pela maturação ou hereditariedade. O desenvolvimento depende também de um processo de organização e adaptação do sujeito ao meio em que se está inserido. Assim, para que o conhecimento aconteça, as ações do sujeito sobre os objetos são fundamentais. (WADSWORTH, 1995).

Entretanto, para Piaget (1976), mesmo com a ação dos sujeitos, o desenvolvimento intelectual e os esquemas se modificam gradativamente. Essas modificações acontecem levando em consideração o estágio de desenvolvimento em que a criança (sujeito) se encontra. Para Piaget (1983), os estágios são formas de organizar a atividade mental, considerando o aspecto intelectual e afetivo. Baseando-se nos estágios propostos por Piaget, salienta-se que este artigo se baseia nas questões relacionadas ao “estágio das operações

intelectuais concretas”. É neste estágio que se encontra a turma de alunos na qual a pesquisa foi realizada. Salienta-se também que nesse mesmo estágio os sentimentos morais e a cooperação se tornam mais presentes, sendo considerados indispensáveis para o desenvolvimento da autonomia, posto que, o desenvolvimento intelectual é formado pelo desenvolvimento cognitivo e pelo desenvolvimento afetivo. (PIAGET, 1976). Para Piaget, o desenvolvimento afetivo influencia o desenvolvimento intelectual da criança, afinal, é também em função do afeto, ou seja, de sentimentos e até de valores e emoções, que o ritmo do desenvolvimento nas mesmas pode ser alterado. (WADSWORTH, 1995).

No estágio das operações concretas a criança apresenta argumentos para as respostas e suas ações tornam-se reversíveis. Isso significa que ela consegue realizar e entender o processo inverso de suas ações mentais. Com essa capacidade de reflexão ela pode colocar-se no ponto de vista do outro, de cooperar e realizar trocas. Desse modo a linguagem constitui-se em um fator relevante para a existência das trocas.

Tomando por consideração as ideias expostas acima e, analisando-as pelo tema deste artigo, verifica-se que a linguagem, nesse momento, já tem o objetivo de comunicar o pensamento. Por isso, neste período o desenvolvimento da linguagem sofre a interferência de vários fatores, entre eles, o da escola. Na escola, dependendo das ações do professor, a criança terá mais ou menos espaço de participação, influenciando então no desenvolvimento da linguagem da mesma. (PIAGET, 1976)

Pode-se acrescentar que a maneira com que a criança percebe a linguagem também se modifica. Para a Wadsworth (1995, p. 90) crianças operatórias “adquirem a capacidade de compreender as razões das mudanças ou transformações nos estados afetivos dos outros, quer dizer, da alegria à tristeza.” Por isso, as relações interpessoais são importantes, visto que, o afeto pode proporcionar a motivação e o interesse em sala de aula, pois, tanto a motivação como o interesse são construídos no decorrer da vida e não estabelecidos ao nascer. Assim, é no estágio operacional que novos sentimentos morais vão surgindo e as noções de cooperação, reciprocidade, coerência e não-contradição vão modificando a forma de fazer avaliações morais. (PIAGET, 1976).

Piaget (1998) destaca duas morais em especial. Essas serão distintas na infância e irão se unir no decorrer da adolescência. Essas morais são denominadas pelo autor de: moral heterônoma e moral autônoma. Elas estão diretamente ligadas às noções de respeito construídas pelas crianças. De acordo com Piaget (1976), a moral heterônoma está baseada no

respeito unilateral. Esse, visto como uma forma de respeito estabelecido pela criança em relação ao adulto. Parte da submissão e da obediência às regras que o adulto impõe para a criança. Ela simplesmente cumpre as regras, por isso são as mesmas exteriores a ela. (1994). Logo, essa forma de respeito tem como característica a coação. Entende-se por coação “toda relação entre dois ou mais indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio.” (DE LA TAILLE, 1992, p. 18). É notória então, a importância e a influência das práticas do professor em relação a seus alunos. Pode-se inferir que os alunos vão considerar a linguagem utilizada pelo professor como modelo para seu próprio comportamento. Além disso, nessa fase os alunos acreditam em tudo que o professor fala. Eles crêem que o professor tem autoridade e prestígio para tal.

A moral autônoma se forma nas crianças a partir do momento em que elas “fazem um uso racional e social das regras, e quando as consideram produtos do e para o grupo.” (MENIN, 2006, p. 46). Assim, “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.” (PIAGET, 1977, p. 172). Por respeito mútuo, entende Piaget, como a participação do sujeito na elaboração das regras. Desse modo, respeitam as regras não por imposição ou uma obrigação externa, mas, por entenderem a necessidade das mesmas, já que as elegeram como importante para o bom convívio entre os membros do grupo. Assim, o respeito mútuo tem como característica a reciprocidade. (PIAGET, 1994). A reciprocidade é o “modo de se relacionar com os outros no qual todos têm as mesmas oportunidades e chances de participação e de interação no grupo.” (MENIN, 2006, p. 49). Sendo assim, o meio social da criança deve favorecer a construção de relações sociais que visem à cooperação, o respeito mútuo e a autonomia, afinal, nem a consciência moral nem a intelectual são inatas, apesar de toda criança possuir elementos necessários para sua elaboração. É por isso que ambas somente serão elaboradas em conexão com o meio social em que a mesma está inserida. (PIAGET, 1994).

Tendo em vista tais colocações, é pertinente dizer que Piaget (1998) defende que a escola deve ser um espaço onde os alunos possam realizar também experiências relacionadas à moralidade. Para tal, cabe a escola mediar situações que possibilitem aos alunos formular leis, compreender seus significados e sua importância. Portanto, percebe-se que a tarefa do educador é fundamental. É ele quem desafiará os alunos na organização de ferramentas necessárias para que ele venha se desenvolver e agir intelectualmente, sem coação. Para que

essas possibilidades sejam realmente efetivas, é fundamental que o professor tenha consciência da sua importância e do seu papel na caminhada que o aluno irá percorrer dentro da escola. Assim, percebe-se que o papel do professor, explicitado através da linguagem utilizada pelo mesmo pode ser determinante no desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos seus alunos. Logo, analisar a relação professor – aluno em sala de aula se torna pertinente.

3 AS VIOLÊNCIAS E SUAS IMBRICAÇÕES NA RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO

Refletir sobre as ações dos próprios professores também se faz necessário, já que, “a construção do acto pedagógico tem de partir de uma análise objectiva do real e de uma interrogação sobre si próprio enquanto elemento integrante e integrador do real pedagógico”. (ESTRELA, 2002, p. 14) Assim, é relevante que a educação passe a dar ênfase não só a transmissão de conhecimentos, mas a formação integral do aluno. Cabe então a escola proporcionar o desenvolvimento completo do estudante. Na busca desse desenvolvimento completo o ser e o saber devem nortear a prática pedagógica. (GARCÍA; PUIG, 2010). Entretanto, mesmo se tendo como princípio educacional a formação integral, a valorização do ser humano e o respeito às diferenças, muitas escolas ainda supervalorizam o desenvolvimento cognitivo. Consequentemente, o desenvolvimento socioafetivo do aluno acaba sendo colocado em segundo plano. (SCRIPTORI, 2008).

Sendo assim, ainda há a criação de normas de conduta impostas pelo professor. Os alunos não são ouvidos, não possuindo voz nem vez para debater e argumentar suas próprias ideias e posicionamentos. Com esta forma de agir, o professor não proporciona as condições necessárias para harmonia das relações entre o grupo. Do mesmo modo, não contribui para o desenvolvimento de sentimentos e atitudes que visem o reconhecimento do outro, a reciprocidade e o pertencimento ao grupo. (ESTRELA, 2002). Todavia, Garcia e Puig (2010) afirmam que, na relação pedagógica, o respeito é ferramenta incondicional, porque quando o aluno se sente respeitado como ser humano, com suas qualidades e limitações, a autoridade moral do professor é reconhecida pelo seu valor pessoal. Assim, não precisará o professor ter sua autoridade imposta, ou mesmo, adquirida através do poder outorgado pela sua função.

Neste sentido, ressalta Aquino (2000), que o respeito pode ser adquirido pelo medo ou pela admiração. Todavia, o respeito através do medo é estabelecido em função da hierarquia e, está relacionado às punições e sanções que o professor pode impor. Já, o respeito através da

admiração é estabelecido pela própria função do professor, do que o mesmo representa, ou seja, deve ser inerente ao seu papel. Com isso, percebe-se que é a comunicação que norteará a relação pedagógica. Assim, a linguagem utilizada pelo professor vai possibilitar a compreensão do grupo e de cada aluno em particular, afetando a interação entre eles. (GARCIA e PUIG, 2010).

Portanto, o modo como a linguagem é utilizada poderá suscitar diferentes sentimentos nos alunos. Assim, atos como elogiar, incentivar, encorajar, bem como, criticar, ameaçar, entre outros, acaba transmitindo marcas que irão muito além da informação e até da intenção que eles visam comunicar. (ESTRELA, 2002, p. 66). Desse modo, em uma relação através de gestos, expressões, palavras e ações que são criadas conexões entre conhecimento e afeto, envolvendo os dois pólos dessa relação, ou seja, professor - aluno. (ARAÚJO, 2007). Entretanto, mesmo havendo isso, muitos alunos não se identificam com seus professores e nem por eles são realmente percebidos. Conseqüentemente, o aluno bem visto pelo professor tende a se comportar de maneira que suas qualidades apareçam cada vez mais. Do outro lado, o aluno rejeitado tende a ter seus defeitos cada vez mais evidenciados, não construindo uma imagem positiva de si e nem do próprio professor. (LEITE, 1983).

Desse modo, espera-se que o professor consiga enxergar além do visível ou do aparente e, para tal, não basta apenas ter certos conhecimentos psicológicos, mas analisar com mais atenção e cuidado os acontecimentos, ou seja, refletir sobre eles. Assim, torna-se possível ao professor desenvolver uma relação com seus alunos onde os sinais - tanto de alegria como de tristeza - transmitidos por esses passem a ser facilmente identificados. (DE LA TAILLE, 2006). Ocorre que, muitas vezes, o professor entende esta responsabilidade e comprometimento apenas como a transmissão dos conteúdos, passando a exigir do aluno o comportamento que considera adequado para a realização das atividades em sala de aula. Assim, exige de forma irrefutável o silêncio, a disciplina, o interesse, entre outros fatores, não considerando o aluno na sua totalidade. Quando esse comportamento não acontece, culpabiliza o aluno pela indisciplina, desinteresse, desordem. Percebe o próprio aluno como um empecilho, uma barreira, um entrave para sua atuação docente. (AQUINO, 2000).

Tomando por base essa visão que o professor faz do aluno, ele passa a ter atitudes como retirá-lo da sala, encaminhá-lo a equipe diretiva sempre que o mesmo praticar algo que venha destoar daquilo que se tem como ideal. Essas ações são praticadas sempre em nome da ordem e da disciplina tão requerida e valorizada pelos professores, numa atitude mais simples

de enfrentar o conflito. (AQUINO, 2000). Assim, gesto, posturas, falta de zelo, desatenção, não realização de tarefas, entre tantas outras, são situações que fazem com que os alunos recebam as mais diversas punições, muitas vezes sem ao menos entendê-las. O professor procede dessa maneira com o intuito de colocar ordem, disciplinar o aluno e até manter o que considera ser o domínio sobre a classe. (GIGLIO, 1999).

Desse modo, a linguagem utilizada pelos professores e entendidas por muitos como “normal” pode ser também uma forma de violência desses para com os alunos. Expõe-se isso, afinal, violência não significa pura e simplesmente uma dor física ou algo que fere e deixa marcas no corpo, mas algo muito mais profundo. Desta forma, a violência acaba fazendo parte das salas de aulas, até porque os professores, segundo Giglio (1999), reduzem a capacidade dos alunos a simples repetição e memorização dos conteúdos. Assim, há a falta de comprometimento por parte dos professores, abstendo-se em situações que devem ser de sua responsabilidade. Estas abstenções são percebidas no cotidiano escolar, nas falas dos professores, quando justificam o pouco rendimento dos seus alunos, a falta de interesse e até a indisciplina dos mesmos. Entretanto, muitos professores não refletem sobre suas próprias práticas, ações e metodologias, bem como, sobre sua própria postura em relação a seus alunos.

Ao que tange às violências cometidas pelos professores em relação aos seus alunos, Dani (1996) expõe que as recompensas e os castigos são uma forma encontrada por professores para “controlar” a turma. Nessa forma de agir os professores recompensam os alunos que atingem melhores notas, se comportam de maneira adequada conforme as ordens do professor. Porém, quando o aluno não corresponde à perspectiva do professor, ou não se comporta de acordo com o esperado pelo mesmo, o aluno é castigado. Assim, muitas são as formas, algumas bem sutis, de castigar todo o aluno que não estiver de acordo com os padrões estabelecidos pelo professor de como deve se portar, agir e até pensar um bom aluno. Portanto, percebe-se que se pode violentar alguém, direta ou indiretamente, tendo ou não a intenção de cometer tal violência. Todavia, a falta de intenção não pode servir como justificativa, pois as “feridas” provocadas por estas ações serão abertas, independente se intencionalmente ou não.

Corroborando, expõe Restrepo (1998, p.16) que as palavras, conforme usadas, também são uma forma de violência. Pois as mesmas podem “agredir e violentar, independente de sua estrutura lógica ou das cadeias argumentais que se utilizem.” Essas violências sem sangue,

não provocam marcas explícitas e fisicamente percebíveis, mas, nem por isso deixam de provocar sofrimento e dor. Portanto, essas formas de controle que o professor exerce sobre seu aluno, na realidade podem provocar nesses um sentimento não de respeito, mas de medo. Medo pelas sanções que o mesmo pode estabelecer. Assim, o aluno não executa determinadas ações, não porque elas podem prejudicar o seu desenvolvimento e aprendizagem, como também a do grupo, mas, pura e simplesmente, porque será penalizado. (MARCELLINO, 1994).

Essas ações dos professores são guardadas na memória dos alunos e contribuem para sua formação e com a imagem que fazem de si. Fatos que podem acabar direcionando ou interferindo nos sonhos e desejos, além de serem fatores que, conscientemente ou não, colaboram para criação de complexos e frustrações. (TRIGO, 1994). Conseqüentemente, não é com atitudes autoritárias, como: sermões, intimidações ou acusações que as dificuldades serão superadas. Verifica-se isso, pois, não são as atitudes autoritárias que despertam no estudante a consciência do valor do outro, de si mesmo e do próprio conhecimento. Em verdade, o autoritarismo não vem garantir o princípio básico da educação que é o bem-estar dos alunos, pois pode ser causador de diferentes formas de sofrimento. No que se refere ao sofrimento, algumas regras são claras: não matar, ferir, humilhar, entre outras. Contudo, em outros casos, o sofrimento acaba não sendo explícito e então, difícil de ser identificado. Para ser percebido é necessário certa sensibilidade do ser humano, fazendo com que esse perceba seus próprios atos e as conseqüências dos mesmos, podendo assim, evitá-los. (DE LA TAILLE, 2006).

Assim, é necessário que a escola e os professores encontrem o equilíbrio conciliando razão e emoção, buscando o verdadeiro crescimento humano. Assim, os professores precisam estar em “permanente exercício de autocrítica e de humildade que inclui muito uso das palavras ‘perdão’ e ‘desculpa’.” (MORAIS, 1995, p. 22). No entanto, essas palavras não podem ser conceituadas e ensinadas aos alunos, se os próprios professores não as praticarem ou não compreenderem seu real significado. Por isso, lembra Morais (1995), que o exemplo do professor é um bem a ser demonstrado, pois eles precisam reconhecer no professor um líder, um exemplo de bondade e responsabilidade, um modelo a ser seguido. Esse modelo que começa com uma sala de aula democrática, onde o respeito e a consideração pelo outro, seja exemplo dado pelo professor. Afinal, todos os professores são também responsáveis pelas escolas que trabalham, pelas escolhas que fazem e pelas relações que estabelecem. Relações

essas que merecem todo respeito e atenção, pois, conforme conduzidas podem deixar marcas profundas em crianças e adolescentes em situação peculiar de desenvolvimento e construção do seu próprio eu.

Assim, que essas marcas não sejam de violências sofridas, mas, que sejam de alegria por um tempo que realmente valeu a pena ser vivido. Um tempo de muito conhecimento, aprendizado, sonhos, conquistas e realizações. Um tempo que ao olhar para trás, seja percebido como essencial para nos tornarmos seres humanos íntegros, autônomos e capazes de viver dignamente em sociedade.

4 ANALISANDO, DISCUTINDO E REFLETINDO ACERCA DOS RESULTADOS

A sala de aula observada, enquanto espaço físico, como também o material didático disponível, proporcionava todas as condições para trabalhar cooperativamente. Porém, a disposição da mesma apresentava de antemão a forma tradicional de trabalhar da Professora. Ao mesmo tempo, demonstrava a hierarquia estabelecida, definindo como expõe Estrela (2002, p. 43), seu “território professoral”, ou seja, sua “torre de vigia”. Para melhor “vigiar”, os alunos eram divididos em cinco filas. A distribuição dos lugares visava, pelo que foi observado no decorrer das aulas, a “concentração e o silêncio”. A todo instante a Professora pedia, às vezes falando e em outras gritando, que permanecessem sentados e em silêncio. Porém, esse comportamento desejado quase nunca acontecia. Grande parte dos alunos levantava a todo instante e conversavam a todo o momento. Por esse motivo, no decorrer do ano letivo a Professora trocou alguns alunos de lugar.

A troca de lugares, muitas vezes é usada pelo professor como um instrumento de poder e força. Assim, ao invés de propor o diálogo e tentar resolver os conflitos, bem como, refletir sobre o que leva os alunos a se comportarem de determinadas maneiras, opta-se pelo caminho mais fácil e por vezes, menos trabalhoso, trocando os mesmos de lugar. Desse modo, a ação é paliativa e o problema não é solucionado. (DANI, 2010).

Em uma das trocas, foi perguntado a aluna A porque ela estava sentada naquele lugar, ela responde: *“Por que era muita conversa, mas não adiantou nada, a conversa continua. Eu gosto do silêncio, mas sou conversadeira.”* A aluna fala, mexendo os ombros, com a voz e a face um tanto aborrecida, demonstrando através de suas expressões que gostaria de ficar quieta, mas não consegue.

Porém, passar horas sentado no mesmo lugar e em silêncio não é considerado um comportamento fácil de ser alcançado pelas crianças que, com energia e disposição buscam uma forma de extravasar. Conseqüentemente, não é o ato de trocar as crianças de lugar que contribuirá para modificar o comportamento das mesmas. Visto que, nas aulas observadas, os alunos que mais conversavam e se levantavam frequentemente, continuaram agindo da mesma forma, mesmo sentados em lugares diferentes.

Sabe-se que na idade em que se encontram os alunos da turma observada – fase das operações concretas -, a criança tem mais noção de suas ações e comportamentos, bem como, das ações e comportamento dos outros. Entretanto, para Piaget (1998), é de acordo com as ações do professor, que a criança terá mais ou menos espaço de participação e reflexão. Essa participação e reflexão é que contribuirá para a construção da autonomia e conseqüentemente, do respeito mútuo, da reciprocidade, da cooperação e da construção do conhecimento.

Sendo assim, nas entrevistas realizadas com os alunos, foi perguntado aos mesmos qual a atitude da Professora quando os conflitos aconteciam. Eles relataram que: “*A Profe não ajuda a resolver, ela xinga*”. Nesse sentido é possível afirmar que a forma como a Professora organizou a turma e as atividades, muitas vezes contribuiu para o surgimento de conflitos e de indisciplina. Com a indisciplina presente, ela acabava passando grande parte da aula solicitando silêncio. Porém, ficar constantemente pedindo “silêncio”, dizendo “psiu”, quando as crianças realizavam alguma atividade e concomitantemente conversam com o colega, alegando: “*silencio, vocês tem atividade a fazer, vão se desconcentrar, vocês estão brincando, quero ver se vão se atrasar, depois tem que ficar no recreio*”, contribuiu para que elas entendessem porque o silêncio é necessário? Segundo Piaget (1998) a aprendizagem é ação, interação, movimento, mas para muitos professores o silêncio tem relação com a aprendizagem, com a atenção e especialmente com o “domínio” que o mesmo tem sobre a turma. Ainda hoje, para muitos professores ser um bom profissional é saber “controlar” a turma, fazendo com que a mesma permaneça sentada e em silêncio. Entretanto, o silêncio imposto acaba não tendo significado para as crianças que não percebem a necessidade do mesmo e nem sua relação com a aprendizagem. Assim, como o silêncio era sempre exigido, imposto ou relacionado a uma ameaça ele quase nunca acontecia. Essa situação fazia com que então a Professora gritasse frequentemente. O ato de gritar apareceu nas entrevistas realizadas com os alunos como sendo uma ação caracterizada como violência. Oito alunos responderam que “*um grito muito forte*” pode ser considerado uma atitude violenta. Justificaram a resposta

alegando que essa ação deixa as pessoas magoadas, tristes, com raiva e vergonha. Nota-se que o ato de gritar não é percebido por muitos professores como algo prejudicial ao desenvolvimento do aluno. Também não é entendido por eles, como uma forma de violência praticada pelos mesmos em relação aos alunos. Em uma das conversas informais com a Professora, ela expõe: *“não sei bem o que vai observar, mas às vezes vou ter que gritar, tenho conteúdos para trabalhar.”*

Todavia, quando a situação se inverte e os alunos gritam ou até mesmo falam num tom de voz mais acentuada, os professores se consideram violentados pelos mesmos. Esse fato fica evidenciado nos dados obtidos na pesquisa realizada em 2010 pelo Grupo de Estudos Afetos Morais, coordenado pela Prof^{ta} Dr^a Lúcia Saete Celich Dani. Nessa pesquisa foram entrevistados 155 professores (as) da Educação Básica de oito municípios do estado do Rio Grande do Sul, a fim de propor uma reflexão sobre as questões das violências na escola.

Quando perguntado aos professores se já haviam sofrido alguma violência por parte dos alunos e quais seriam essas violências, a grande maioria deles indicou que sim. Apontaram como tal, entre outras, as agressões verbais, xingamentos e gritos. Assinalaram como a terceira pior forma de violência, a violência moral. Logo depois a violência verbal, finalizando com a violência simbólica. A partir da fala da Professora e dos dados da pesquisa apresentados, percebe-se que os gritos, xingamentos são considerados pelos professores uma forma de violência quando praticados pelos alunos. Porém, essas ações parecem ser “normais” e até necessárias se praticadas por eles. Esses as utilizam como justificativa para manter a ordem, como forma de punição para a desobediência e o não cumprimento das regras.

Restrepo (1998) expõe que podemos ser muito violentos, mesmo sem gritar, mas fazendo com que os outros acreditem que o que fazemos, a forma com que agimos é para o bem desse outro. Assim, agimos com uma violência velada, fazendo com que o outro se sinta merecedor dessa forma de tratamento.

Outro exemplo de violência que um professor pode cometer contra seus alunos, no desenvolvimento das aulas, é a cópia. Nas aulas observadas os alunos passavam longos períodos copiando do quadro sem parar. Essa atitude frequentemente provocava um grande desconforto, fazendo com que alguns alunos passassem parte do tempo reclamando de cansaço físico, principalmente a dor na mão, que provocava a atividade, o que resultava no atraso de alguns alunos. Além disso, o “medo” de ficar sem recreio devido ao atraso era

evidente na fala de muitos alunos nas aulas observadas. Inclusive, ficar sem recreio foi uma das atitudes que 3 alunos consideraram como violenta nas entrevistas realizadas com os mesmos. Justificaram a resposta alegando que “deixa magoado” (D); “me deixa muito magoada” (LC); “me dá vergonha” (GP).

A vergonha é um sentimento que aparece frequentemente nas entrevistas com os alunos, não só em relação ao recreio. Os mesmos alegam que se sentem envergonhados de serem tratados com atitudes como gritos, xingões, palavras e gestos que os magoem. Ações essas, pela vergonha que causa são consideradas como atos violentos. Tais ações se tornam ainda pior, segundo os mesmos, por serem recebidas na frente da classe, o que muitas vezes, provoca risos e comentários da turma. Para De La Taille (1996), é o constrangimento provocado por sentir-se analisado e julgado pelo outro, quando de forma negativa que fará aflorar no individuo um sentimento de descrédito consigo mesmo.

Tendo por base as ideias acima, percebe-se que, ser professor requer precisão e cuidado para consigo e com o outro. Mas, isso só é possível de ser alcançado se o mesmo se conscientizar da importância da afetividade no processo educativo. (RESTREPO, 1998). Questões relativas à afetividade aparecem nas respostas da Professora observada, quando perguntada sobre suas lembranças enquanto aluna do Ensino Fundamental. Percebeu-se pelo seu relato que a afetividade deixou marcas em sua trajetória de estudante. Ela relata, depois de tanto tempo passado, a lembrança da professora de história das séries finais do Ensino Fundamental. Essa, definida pela Professora como sendo muito brava, apagando as tarefas que não estavam do seu agrado e arrancando a folha quando as atividades não estavam a contento. A Professora que se definiu como sendo uma aluna quieta e muito tímida expôs que certa vez uma folha do seu caderno fora arrancada, fato que a deixou muito envergonhada na frente dos colegas. Mas, também lembra com um sorriso no rosto sua professora do primeiro ano do ensino fundamental. Essa tratava de forma carinhosa e dava atenção a todos os alunos, ajudando-os nas atividades com calma e tranquilidade.

Percebe-se, então, como a linguagem utilizada pelos professores deixam marcas nos alunos. Lembranças boas e ruins acabam ficando gravadas na memória e, conseqüentemente, sendo levadas pela vida inteira. Se essas lembranças deixam tantas marcas e os próprios professores lembram-se disso, porque, quando se tornam também professores, acabam reproduzindo as mesmas atitudes sofridas por eles?

Para tentar responder à indagação realizada, toma-se por base as ideias de Dani (2008) que, expõe que a partir da tomada de consciência de si e da própria aprendizagem é que o professor pode olhar para o outro e para si mesmo. Assim, o sujeito se reconhece e pode (re)interpretar sua história e sua própria prática. Desse modo, esse antagonismo presente na trajetória do aluno - professor pode estar relacionado com o autoconhecimento. Para Martins (2010, p.27), “o autoconhecimento é um processo inacabado, que implica uma atividade de auto-observação e descoberta de si mesmo, mas também de antecipação do futuro e construção de formas de ser queridas e desejadas.” Para tal, vários fatores devem ser considerados e, todos eles tem início na reflexão. A reflexão contribuirá para que o sujeito reconheça suas possibilidades, limitações, bem como, tenha coerência entre o discurso e a prática, além de iniciativa pessoal para propor mudanças e também realizá-las.

Assim, percebe-se que sem reflexão sobre seu próprio modo de agir, pensar, fazer, muitos professores acabam assumindo o papel que pertenceu a seus próprios professores. Incorporando os mesmos e a forma de tratamento dispensada por aqueles, acabam como professores, reproduzindo nos seus alunos o modo como foram tratados. Por isso, afirma Puig (2010), que ser professor não é tarefa fácil, é um grande desafio. Somente com uma consciência clara de si, com flexibilidade, disposição é que se pode educar de modo eficaz. Uma educação que realmente considere a multiplicidade e complexidade dos sujeitos, suas histórias, sua vida, ou seja, sua própria “bagagem” cultural e social. Portanto, a educação terá sucesso se considerar não somente a aprendizagem, mas a formação de seres humanos como um todo, posto que, educar é conduzir o aluno de um lugar para outro, buscando auxiliá-lo a alcançar seus objetivos e ser um cidadão conhecedor da sociedade em que vive, bem como, de seus direitos e também de seus deveres. Se o caminho para a concretização desses objetivos estiver repleto de “possibilidades de desrespeito à vida da pessoa, as coisas se fazem muito mais difíceis; todavia, não creio que queira ser educador aquele que não tenha clara para si a eminente dignidade da pessoa.” (MORAIS, 1995, p. 97).

Sendo assim, essa dignidade essa que deve ser construída também na escola, pela escola e por seus professores. Afinal, é lá que crianças e adolescentes, querendo ou não, passam grande parte da sua vida. Além do mais, parafraseando Restrepo (1998), as possibilidades que nortearão a vida enquanto adulto é, muitas vezes, fruto daquilo que se consegue perceber sobre si mesmo, através do outro, desde a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar o tema “A linguagem como forma de violência na relação professor aluno em sala de aula”, propus-me a tarefa de, buscar respostas para as questões que nortearam a mesma. Respostas essas, nem sempre fáceis de serem encontradas e analisadas. Nem sempre fáceis porque, muitas vezes, vai contra tudo aquilo que estamos habituados a pensar, acreditar, enfim, ter como verdade. Essas verdades que nos dizem que devemos manter, em sala de aula, como a ordem e a disciplina, são tidas como sinônimos de fisionomias fechadas, severas, com relações interpessoais que mostrem através do medo, toda autoridade confundida em autoritarismo ainda presente em muitas salas de aula.

Autoritarismo que faz com que o professor puna e recompense seu aluno por comportamentos e atitudes estabelecidas como impróprias, principalmente para os espaços educacionais. Esquecendo-se, muitas vezes, que crianças e adolescentes não são adultos em miniaturas e, conseqüentemente, seu comportamento pode ter outros significados, além do aparente desrespeito ou falta de interesse. Assim, como síntese dessa investigação, penso que:

- 1º) o modo como a linguagem é utilizada pelo professor, conscientemente ou não, pode ser entendida como uma forma de violência;
- 2º) os alunos percebem a utilização da linguagem também como uma forma de violência praticada pelos seus professores;
- 3º) para os professores a linguagem utilizada não é percebida como uma forma de violência quando praticada pelos mesmos, visto que, ela serve para “moldar” o comportamento dos alunos, impor limites. Em outras palavras, diz-se que serve, para que os alunos se transformem em “pessoas educadas”. Agir assim é preciso, necessário, aceitável e, portanto, normal.

A partir dessas respostas, penso que as reflexões não se encerram. Reflexão sobre a escola, sobre as salas de aula, sobre os professores e sobre as relações estabelecidas, impostas pelos professores aos seus alunos. Relações essas que diferenciam professores e alunos não em função da responsabilidade que cada um tem frente a aprendizagem, mas sim em relação ao medo das punições, dos castigos, das provas que ainda permeiam, em grande parte, esses relacionamentos e esses espaços. Espaços esses que devem ser analisados considerando os dois lados da relação e, não somente o aluno, como muito ainda se costuma fazer. Assim, pensar nessa relação, nos problemas e dificuldades que ainda, infelizmente, envolve a mesma, é preciso. Pensar não é encontrar respostas prontas, nem ter a pretensão de solucionar todas as

questões, mas, é ao menos tentar a possibilidade de ser e fazer diferente. Diferença essa que pode contribuir para modificar a vida, as perspectivas e a própria imagem que o aluno constrói de si mesmo.

Penso que uma criança, por ser criança, não precisa aceitar tudo que lhe é imposto como se ela não tivesse gostos, vontades, sentimentos, problemas. Não é por ser criança que ela não sentirá vergonha perante o outro. Porém, quantas vezes desconsideramos os sentimentos dos alunos, e os tratamos como “máquinas” que devem permanecer caladas e ocupadas com aquilo que “seu dono” considera importante que ele aprenda. Sei, que como adultos, temos mais responsabilidade e atribuições para com os alunos, mas, por sermos nós, professores, o adulto da relação, teríamos que realmente agir e nos colocar como tal. Afinal, como adulto somos “mais experientes” e sabemos ou pensamos saber o que é melhor para o futuro de cada um. Porém, muitas vezes esquecemos que o futuro é construído com as ações no presente, e que todas essas trarão consequências, boas ou ruins.

Desse modo, é grande o desafio que cabe aos professores de todos os níveis. Especialmente aqueles que atuam na educação básica, visto que nesta etapa, os alunos, pela idade em que se encontram, estão mais suscetíveis à linguagem utilizada pelos seus professores e, das consequências da mesma. Porém, para que esse desafio seja posto em prática, é necessário que o professor se perceba também como um integrante da relação com o aluno e, não como alguém superior a ele. Quem integra faz parte, está junto, é cúmplice dos resultados alcançados. Já, quem é superior, além de estabelecer as ordens e determinar os resultados que devem ser atingidos, está acima desses.

Assim, penso que o ser humano, principalmente enquanto criança e conseqüentemente, dependente do adulto e da “mensagem” que ele transmite, é como uma lisa folha de papel. Essa, quando dobrada ou amassada, por mais esforço que se faça, nunca voltará a ser lisa totalmente, suas marcas, por menor que seja, ficarão ali, para sempre. Assim, toda a linguagem utilizada pelo professor, que for entendida pelos que sofrem, como uma forma de violência, deixará nos mesmos pequenas ou grandes marcas que os acompanharão em toda vida, independente da intenção de quem a praticou.

Nesse sentido, sei que muitas vezes boa vontade não é suficiente para que tenhamos discernimento sobre o que fazemos e como fazemos. Precisamos também, ser formados e preparados para tal. Além de termos condições de trabalho que favoreçam e proporcionem a formação continuada em termos de conteúdos é necessário também que aprendamos sobre a

relação professor – aluno em todos os seus aspectos. Uma relação professor – aluno em que a linguagem seja utilizada somente para construir conhecimentos, colaborar na resolução positiva dos conflitos, formar um ser humano digno, íntegro e capaz de viver alegremente a escola e todos os seus encantos. Uma escola em que a linguagem quando utilizada como uma forma de violência, não seja aceita, independente de quem a pratica e de sua verdadeira intenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio Groppa. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ARAÚJO, F. Ulisses; PUIG, Josep; AMORIM, Valéria (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

DANI, Lúcia Salette Celich. **A relação pedagógica e o fracasso escolar na 1ª série do 1º grau**: a repercussão das recompensas e dos castigos. 1996. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

_____. **Memórias da escola**: as significações do autoritarismo na relação pedagógica e suas repercussões na construção da personalidade moral. In: Escola: conflitos e violências. Santa Maria, RS: editora da UFSM, 2008.

_____. **Relatório Projeto**: Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral. UFSM, 2009.

DE LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento do juízo moral e a afetividade na teoria de Jean Piaget. In: DE LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K; DANTAS H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 10 ed. São Paulo: Summus, 1992, p. 11-34.

_____. **A educação moral**: Kant e Piaget. Cinco estudos de educação moral. SP: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina**. Portugal: Porto, 1994.

GARCIA, Guillermo. **A relação pedagógica como vínculo libertador**. Uma experiência de formação docente. In: Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

GIGLIO, Celia M. Benedicto. **A violência escolar e o lugar da autoridade**: encontrando soluções partilhadas. In: Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3ª ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

LEITE, Dante Moreira. **Educação e relações interpessoais**. In: Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”**. In: Sala de aula: que espaço é esse? 7ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

MARTÍN, Gárcia Xus. PUIG, Josep Maria. **As sete competências básicas para educar em valores**. Trad. Oscar Curros. São Paulo: Summus, 2010.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Desenvolvimento moral**. In: Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MORAIS, Régis de. **Violência e educação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. – Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso. 6. impr. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

_____. **Sobre a pedagogia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Trad. Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SCRIPTORI, Carmen Campoy. Aspectos Pedagógicos e Práticas Escolares para o Desenvolvimento da Cooperação e da Autonomia. In: CUNHA, Jorge Luiz; DANI, Lúcia Salete Celich. **Escola: conflitos e violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. **Salas de aulas**. In: A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. In: Sala de aula: que espaço é esse? 7ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Trad. Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1995