

RELAÇÕES ENTRE VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A ESCOLA BRASILEIRA
RELATIONSHIP BETWEEN VIOLENCE AND EDUCATION: CHALLENGES FOR THE BRAZILIAN SCHOOL

*Alessandra Helena Ferreira*¹

*Bianca Silva Santana*²

*Edenize Ponzo Peres*³

Resenha de

MOLLICA, Maria Cecilia; BATISTA, Hadinei Ribeiro; QUADRIO, Andreia Cardozo; FONSECA, Mariana Fernandes. Do analfabetismo à violência: contribuições da ciência da linguagem. São Paulo: Contexto, 2020.

São muitas as adversidades com que se deparam os professores da educação básica, especialmente quando trabalham com estudantes das camadas mais pobres da população, e a violência dentro e fora da escola é uma delas, afetando a vida de todos os envolvidos no processo educacional. Por sua vez, as avaliações nacionais e internacionais evidenciam que o ensino de leitura e de escrita em nosso país continua precisando de muita atenção por parte de docentes e gestores da educação. Assim, o que falta ao ensino de Língua Portuguesa? Onde está a raiz (ou as raízes) do problema e quais as soluções para ele? Como a escola pode administrar a violência presente em seu cotidiano e auxiliar na construção de uma sociedade mais humana e inclusiva?

Esses e outros temas afins são apresentados e analisados no livro “Do analfabetismo à violência: contribuições da ciência da linguagem”, publicado em 2020 pela Editora Contexto. Seus autores, Profa. Maria Cecilia Mollica, Profa. Maria Andreia Cardozo Quadrio, Prof. Hadinei Ribeiro Batista e Profa. Mariana Fernandes Fonseca, trazem a discussão extremamente relevante acerca da violência no ambiente escolar e apontam algumas estratégias inovadoras para combatê-la. Também analisam as dificuldades que cercam a leitura e a escrita no ensino fundamental, propondo-se a enfrentá-las por meio da Ciência da Linguagem.

¹Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras-UFRN-Ifes). Professora da Secretaria Estadual da Educação do Espírito Santo, alelhelena@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5531-0300>.

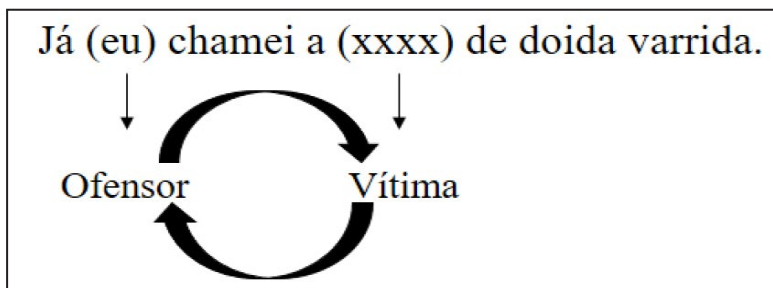
² Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras-UFRN-Ifes). Professora da Secretaria Estadual da Educação do Espírito Santo, bianca0193@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6668-3348>.

³ Professora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras-UFRN/Ifes). Realiza seu segundo doutorado em Letras na PUC-Minas. Bolsista da Capes, eponzoperes@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8552-5732>.

O livro está organizado em três capítulos e conta ainda com a apresentação inicial, elaborada pelos autores. O primeiro capítulo, intitulado “Violência, implicações linguísticas e convivência escolar”, tem por objetivo analisar a relação entre violência verbal e padrões linguísticos e cognitivos dos discentes. Primeiramente, são apresentados os resultados de pesquisas realizadas com professores que evidenciam índices alarmantes de violência nas escolas, materializada de diferentes formas, principalmente em agressões verbais. No entanto, embora se tenha consciência dessa realidade, as ações para reverter esse quadro se mostram insuficientes ou inadequadas. Nesse sentido, os autores se empenham em buscar modos ao mesmo tempo científicos e inovadores de enfrentar os conflitos na escola. Um deles resultou da atenção voltada para as estruturas sintáticas que surgem na linguagem dos discentes em meio a situações de violência verbal.

Ancorados nos estudos de Lakoff e Johnson (1980), Mollica *et al.* (2020) buscaram a possibilidade de acessar a cognição humana a partir da linguagem, analisando de que maneira o sistema cognitivo guia o sujeito em suas experiências de vida. Para tanto, examinaram textos elaborados por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental sobre o tema bullying e identificaram um padrão cognitivo básico - os papéis de vítima e de ofensor, além do papel de espectador. O sistema “ofensor-vítima” aparece exemplificado a seguir.

Quadro 1: Sistema “ofensor-vítima”



Fonte: Mollica *et al.* (2020, p.31)

Os autores também tentaram estabelecer uma correlação entre a condição social das(os) estudantes e a prevalência da sintaxe que indica o padrão ofensor-vítima. Nesse sentido, as produções textuais foram organizadas em dois grupos: (1) estudantes que recebem bolsa-família e (2) que não recebem bolsa-família, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2: Correlação entre a condição social dos estudantes e o sistema ofensor-vítima

Recebe bolsa-família	Não recebe bolsa-família
<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu chamei xxxxx de mendigo. 2. Já chamei a xxxx de doida varrida. 3. Chamei xxxx de viado e xxxxx de ET. 4. Já chamei xxxx de mcbilanden. [Bin Laden] 5. Um dia eu o chamei de queloide e de ipopotamo. [hipopótamo] 6. Já chamei xxxx de pilhoenta. [piolhenta] 7. Um dia dois meninos me chamaram de ti beisa e lucianohulk. 8. Teve um dia nesse ano e estava na hora do recreio que o xxxx me deu um impurrão que eu caí e bati o braço. 9. Teve um dia que eu estava na escola e estava no recreio no ano passado eu estava com a [...] os meninos chegou e começou a colocar apelido [...] 	<ol style="list-style-type: none"> 1. era um dia no meu apartamento eu ia brincar com meus amigos e ai veio um menino e chamou meu amigo de pirata. 2. Um certo dia essa amiga minha foi suada de 4 olhos. 3. Eu já presenciei os alunos do 9º ano e do 8ºano chamar os alunos menores de tampinha. 4. Eu ja presenciei o bulling verbal na rua uma mulher na rua foi compra pão só que ela ia trabalha e ela era gordinha ou sejacheinha, ai ela estava com presa ai ela perguntou se ia demora o pão ai o padeiro começou a chingar [...] 5. Eu numca sofri bullying na escola mas tem pessoas que sofreram bullying na escola.

Fonte: Mollica *et al.* (2020, p. 33)

Por meio do quadro 2, conclui-se que há uma tendência maior ao padrão ofensor-vítima entre os discentes que declararam receber bolsa-família. Além disso, todos os enunciados do grupo (1) apresentam sujeitos que participam ativamente do ato de violência, visto que há um sujeito que age com agressão e um sujeito que é alvo dela. Por outro lado, no grupo (2), a sintaxe empregada aponta para um sujeito que não participa ativamente do ato, atuando apenas como espectador da violência.

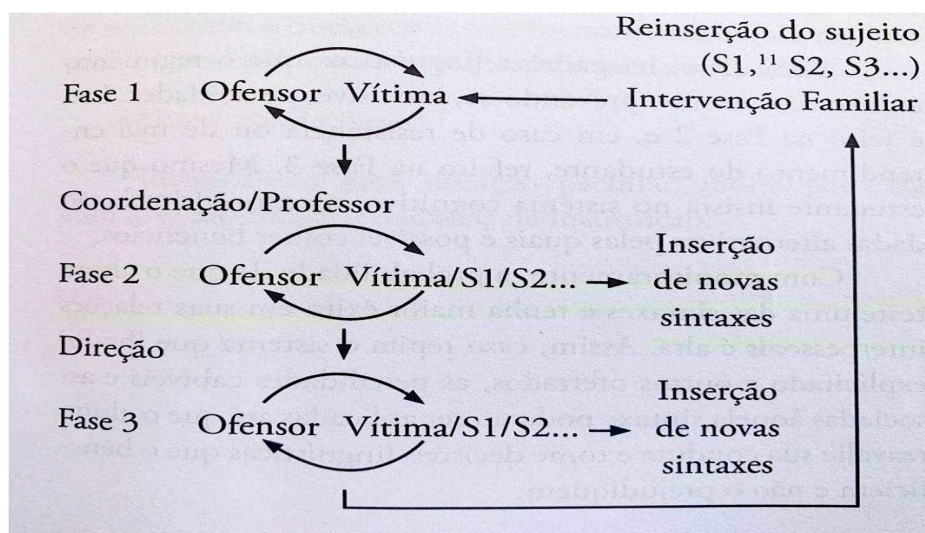
Ao monitorarem o comportamento dos participantes, em parceria com a coordenação da escola, constataram que os alunos do grupo (1), diante de situações de conflito, se assumiam como ofensores, reforçando assim o ciclo ofensor-vítima que, por vezes, culminava em agressão física. Seguindo essa lógica, o sujeito, sempre que vitimado, reagia com ofensas:

Em uma situação de o professor xingar, por algum motivo, um desses estudantes, o aluno revidava e, se o professor prosseguia com o xingamento, o ciclo ganhava força, uma vez que o estudante, ao assumir a posição de sujeito, ofendia ou agredia de alguma maneira o seu professor. Pelo fato de, na posição de sujeito, o estudante se colocar no direito de disferir quaisquer desaforos ao professor e este, por sua vez, dever se limitar em relação às

ofensas, o ciclo chegava ao limite da saturação e o caso era encaminhado para a coordenação. Sempre que a intervenção reproduzia o ciclo iniciado pelo professor, o estudante se assumia novamente como ofensor e, saturado o ciclo, o fluxo seguia para a direção e assim por diante (MOLLICA *et al.*, 2020, p. 34).

O estudante, então, é submetido a várias instâncias para que se afaste do papel de ofensor; no entanto, as intervenções consistem na imposição pelo “medo”, ou seja, não há uma conduta que leve o aluno a refletir sobre seu comportamento e a pensar em alternativas linguísticas para se reinserir no convívio social. As intervenções, em sua maioria, são marcadas pela repressão e permeadas por penalidades, perdendo-se a oportunidade da realização de um trabalho cognitivo com o estudante. Para reverter essa realidade, Mollica *et al.* (2020) sugerem que, a cada fase do ciclo, sejam inseridas novas sintaxes, com operações cognitivas mais complexas, a partir das quais os alunos podem fazer novas escolhas linguísticas, assumindo o papel de sujeito sem necessariamente posicionar-se como ofensor.

Quadro 3: Esquemática do ciclo com inserção de novas sintaxes



Fonte: Mollica *et al.* (2020, p. 31)

Com acesso a outras sintaxes, espera-se que os alunos repensem suas escolhas linguísticas e, assim, tenham maior êxito em suas relações interpessoais. Dessa forma, a escola (re)afirma sua função de viabilizar ao discente condições para que ele “se constitua como protagonista de sua (trans) formação” (MOLLICA *et al.*, 2020, p. 43). Nessa perspectiva, a leitura é apresentada como potente aliada da diminuição da violência em sala de aula. Como sugestão prática, os autores propõem um trabalho com a literatura, para que o gosto pela leitura seja despertado e que as crianças e adolescentes possam trabalhar as emoções e experimentar a alteridade. Para isso, Mollica *et al.* (2020) propõem a promoção de momentos para que os alunos exponham suas opiniões e sentimentos nutridos pela leitura. Essas atividades podem configurar um espaço oportuno para que o docente incentive

a inversão da lógica ofensor-vítima, estimulando a reflexão acerca da linguagem, das escolhas de vocabulário e das construções frasais, para favorecer práticas sociais menos violentas dentro da escola e, conseqüentemente, também fora dela.

Dando continuidade à discussão sobre a leitura na escola, no segundo capítulo da obra, “Perspectivas e desafios na construção da leitura”, Mollica *et al.* (2020) apresentam tópicos relevantes sobre o tema, acrescentando questões sociais e culturais identitárias dos alfabetizados a outras variáveis importantes, como o sistema de escrita da língua e o processamento cognitivo da leitura. Conforme lembram os autores, a escrita segue leis ortográficas fixas, e o modo como se aprende a ler depende do sistema de escrita, e não do contexto social. Considerando a importância dos aparatos cognitivos que norteiam a base física e cognitiva do ato de ler, os autores abordam os estágios de desenvolvimento da leitura a partir das contribuições da Psicolinguística educacional, da Psicolinguística da leitura, da Neurociência da linguagem e da Psicolinguística experimental.

A Psicolinguística educacional e a Psicolinguística da leitura foram termos alcunhados por Carton e Castiglione (1976). A Psicolinguística, ao explicar o funcionamento da mente e da linguagem, bem como os processos cognitivos envolvidos no ato de ler, pode contribuir amplamente com a educação, auxiliando os docentes no planejamento do ensino da leitura. A Neurociência da linguagem, por sua vez, fornece subsídios para o ensino da leitura por estudar como o cérebro humano é afetado por essa aprendizagem: uma parte do cérebro “sofre uma reciclagem neuronal e torna-se especializada no reconhecimento de palavras escritas” (DEHAENE, 2013, p. 69 apud MOLLICA *et al.*, 2020, p. 64). Essa teoria estabelece que a aprendizagem da leitura não ocorre do mesmo modo como a aprendizagem da fala, pois o ser humano já nasce programado para falar, o que não se dá com a leitura. Por isso, o cérebro deve ser estimulado a fazer uma nova reconfiguração dos circuitos neurais, por meio de um trabalho pedagógico com foco nos aspectos linguísticos do sistema de escrita. Já a contribuição da Psicolinguística experimental à educação está nos resultados de suas pesquisas, que criam “situações (paradigmas) tais que, a partir do comportamento registrado, seja possível inferir os processos utilizados” (MORAIS; KOLINSKY, 2015, p. 130 apud MOLLICA *et al.*, 2020, p. 64).

Essas questões também estão presentes em Mollica (2012), mas, em Mollica *et al.* (2020), a ênfase é colocada na leitura. Aqui os autores abordam as habilidades cognitivas necessárias para ao seu aprendizado, enfocando a consciência fonológica e o reconhecimento das letras, seguidos da decodificação de sinais gráficos, das experiências vivenciadas nos contextos sociolinguísticos, da memória e do conhecimento enciclopédico. Em seguida, os autores abordam o processo da aprendizagem da leitura, dividindo-o em duas etapas: a inicial e a final. A etapa inicial está marcada pelos estágios de desenvolvimento da habilidade da leitura, que vai do reconhecimento de palavras muito recorrentes (como os logotipos de marcas conhecidas) até o reconhecimento das palavras por sua escrita.

Ao abordarem a fase inicial da leitura, Mollica *et al.* (2020) apresentam os resultados de exames como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2018. Assim, constata-se a chocante realidade de nossa educação: “De acordo com o relatório da Brasil/Inep (2019, pp. 69-70), cerca de 50% dos estudantes brasileiros não apresentam o nível mínimo de proficiência em leitura [...]” (MOLLICA *et al.*, 2020, p. 84). Ao tratarem da etapa final, os autores utilizam os conceitos de metacognição apresentados por autores como Flavel (1976) e Brown (1977), para defenderem o uso dos processos metacognitivos no ensino da leitura. Concluindo essa discussão, os autores vão ao encontro da posição de Magda Soares, ressaltando a importância da Linguística (a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Neurolinguística, a Linguística das emoções) para fornecer subsídios teóricos em prol da alfabetização adequada de nossas crianças.

O terceiro e último capítulo do livro, intitulado “Tecnologia e inovação: pauta da educação contemporânea”, discute a utilização de aparatos tecnológicos na aprendizagem, sobretudo no que diz respeito aos estudos sociolinguísticos. Os autores problematizam a eficiência da aplicação tecnológica em estudos voltados para a análise sociolinguística nos diferentes níveis educacionais, enfatizando o alcance de sistemas virtuais inteligentes na descrição e na compreensão do funcionamento do uso da linguagem em redes virtuais.

A tecnologia pode viabilizar a formação de redes on-line, que permitem o reconhecimento de traços identitários e, a partir deles, o agrupamento de usuários. Assim, é possível analisar os padrões linguísticos considerando-se um amplo espectro de indicadores sociais e, no âmbito cognitivo, averiguar o impacto das vivências sociais dos sujeitos na elaboração de um texto. Nesse sentido, Mollica *et al.* (2020) apresentam os resultados de um estudo com acadêmicos de uma turma de Introdução à Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, foi solicitado aos estudantes que cumprissem uma tarefa de produção textual, levando em consideração a leitura prévia de três textos e comentando suas opiniões sobre o desafio do educador atual em relação à inclusão no contexto escolar. O intuito dessa atividade, para além de um exercício de escrita, foi incentivar os discentes a refletirem sobre suas próprias produções. Os estudantes buscaram, em seus textos, por padrões linguísticos reveladores de determinadas marcas identitárias de grupos de indivíduos com perfis semelhantes e, para isso, contaram com o auxílio de recursos computacionais. Os resultados do experimento mostraram que os graduandos não tinham problemas mais sérios quanto ao uso de novas tecnologias, mas não dominavam a escrita padrão, a mesma que terão que ensinar futuramente.

Em suma, após a leitura de “Do analfabetismo à violência: contribuições da ciência da linguagem”, concluímos que os autores incentivam os leitores a refletir não somente sobre os aspectos teóricos e práticos envolvidos no ensino de leitura e escrita, mas também sobre a necessidade de se desenvolverem elos saudáveis dentro e fora da escola, para que esse ensino se efetive. A ciência – neste caso especial, a Linguística –, pode contribuir efetivamente para melhorar o aprendizado dos estudantes, além de estimular a autonomia e o pensamento crítico desses cidadãos em formação.

Em poucas páginas, não é possível apresentar cabalmente a obra em toda a sua riqueza e expor todos os aportes que ela oferece ao ensino da língua portuguesa. Por isso, convidamos docentes e pesquisadores interessados nesses temas a usufruírem da leitura de “Do analfabetismo à violência; contribuições da ciência da linguagem”. Escrito por jovens investigadores conduzidos por uma das maiores linguistas deste país, a obra se constitui, sem dúvidas, em uma grande colaboração para a educação brasileira.

Referências

BROWN, D. G. Drowsiness in the Countertransference. *International Review of Psycho-Analysis*, v. 4, pp. 481-92, 1977.

CARTON, A.; CASTIGLIONE, L. V. Psycholinguistics and Education: Directions and Divergences. *Journal of Psycholinguistics Research*, 1976. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01067375>.

DEHAENE, Stanislas. *Reading in The Brain*. London: Penguin, 2013.

FLAVELL, J. H. “Metacognitive Aspects of Problem Solving”. In: RESNICK, L. B. *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976, pp. 223-31.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press, 1980.

MOLLICA, M. C. *Relatório de estágio pós-doutoral*. Brasília: UnB, 2012, mimeo.

MOLLICA, M. C.; BATISTA, H. R.; QUADRIO, A. C.; FONSECA, M. F. *Do analfabetismo à violência; contribuições da ciência da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2020.