

## 2

### Contemporaneidade e Violência

[...] não está em crise a ideia de que necessitamos de uma sociedade melhor, de que necessitamos de uma sociedade mais justa. As promessas da modernidade - a liberdade, a igualdade e a solidariedade - continuam sendo uma aspiração para a população mundial. Nossa situação é um tanto complexa: podemos afirmar que temos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas. E isso dá ao nosso tempo o caráter de transição: temos de fazer um esforço muito insistente pela reinvenção da emancipação social (SOUZA SANTOS, 2007, p. 19).

Se a razão não serve à ética, ela se transforma em uma arma destrutiva (JOSÉ SARAMAGO, P. 135, 2002)<sup>6</sup>

#### Introdução

Neste capítulo vou tratar dos pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa, dividindo-o em duas partes. A primeira é dedicada à reflexão sobre as transformações que têm marcado a contemporaneidade como um momento sociocultural em que novos paradigmas têm desestabilizado algumas crenças sob as quais operamos ao longo de décadas. Na seção seguinte, apresento uma reflexão sobre a escola e papel dos professores nesta virada sociocultural. Faço, em seguida, uma breve revisão na literatura sobre a violência do ponto de vista conceitual e também da violência intrafamiliar, a partir de pesquisas realizadas por profissionais da saúde pública, que descrevem algumas de suas possíveis causas e chamam atenção para os seus alvos preferidos. Finalmente, discuto a violência como um poder a ser tomado, assim como toda forma de poder, uma vez que a vítima pode emergir da condição a qual se submete ou é submetida pelo seu agressor.

A segunda parte é dedicada às visões de linguagem e discurso na qual esta investigação se apóia. Reflito sobre a perspectiva de Wittgenstein para quem linguagem e ação são indissociáveis; uma perspectiva pragmática da construção de significados. Dedico a seção seguinte aos estudos de Bakhtin sobre a natureza dialógica dos enunciados, enfatizando a importância do outro na sua produção e, finalmente, abordo sucintamente o pensamento do filósofo Michel Foucault que

---

<sup>6</sup> Fala extraída do livro “As Palavras de Saramago”, pag. 135, SP: Companhia das Letras, 2010

apresenta uma teoria crítica sobre o discurso, entendendo-o prática social, por meio do qual as relações de poder são exercidas e, finalmente, a perspectiva socio-interacional de Goffman. Essas visões de linguagem e interação são discutidas separadamente porque ocorreram em tempos e espaços diferentes, porém elas têm aspectos semelhantes e complementares no sentido de que tratam a linguagem, o discurso e a interação como um modo de agir no mundo, na relação com o outro.

## 2.1

### **A virada sociocultural e a escola na contemporaneidade**

As mudanças de paradigmas nas últimas décadas têm nos levado a refletir sobre a crise dos conceitos fundamentais do pensamento moderno e o início da pós-modernidade, ou a lógica cultural do capitalismo tardio, cujas raízes se encontram, segundo Jameson (1992) na crise cultural do pós-guerra. Esse momento é marcado pela desconfiança no projeto da modernidade, fundado na supremacia da razão, em uma visão linear dos acontecimentos, na crença em uma ciência objetiva e leis universais que se aplicam ao conhecimento e, conseqüentemente, à vida em sociedade. Esse é, portanto, um momento em que se faz necessário, segundo Souza Santos (2008) um novo paradigma epistemológico e um novo paradigma social e político, para que se possa “ampliar o conceito de pós moderno e pós modernidade” (SOUZA SANTOS, 2008, p. 18). É preciso, portanto, lidar com as mudanças que caracterizam a pós-modernidade (BAUMAN, 1999; JAMESON, 1992), que decorrem da ruptura com a visão que dividiu o mundo em duas forças, sem considerar toda a sua complexidade. Isso porque os ideais iluministas vividos na Modernidade não foram capazes de resolver as contradições, distorções e injustiças praticadas na vida em sociedade; ao contrário, muitas vezes, eles promoveram maiores desigualdades. Segundo Venn (2000) e Souza Santos (2006), a Modernidade foi um projeto eurocêntrico realizado no Norte que se impôs como universal, ignorando a coexistência de outras modernidades em outras localidades e, portanto, a impossibilidade de sua realização em diferentes partes do mundo. Tornou-se, então, imperativo o surgimento de uma nova epistemologia que vise a recontextualizar algumas das conquistas da modernidade, para que seja possível, conforme propõe Venn (2000, p. 2), produzir uma “narrativa que mude o presente” e que nos coloque diante de

novas alternativas para a construção de futuros possíveis (SOUZA SANTOS, 2006).

Assim, muitas das verdades produzidas no passado e as suas contradições impuseram a necessidade de novas formas de pensar e de entender a vida em sociedade. Novos posicionamentos são exigidos uma vez que os velhos paradigmas não produziram a tão sonhada justiça para todos. A crença em uma verdade a ser revelada sobre as pessoas, sobre a vida em sociedade e sobre os conhecimentos produzidos é desafiada pela visão de que o que é deste mundo está em constante processo de construção e reformulação.

A posição chamada pós-moderna foi fortemente influenciada pelo pós-estruturalismo de Foucault. É acusada de adotar uma posição radical e relativista, pois, segundo os seus críticos, ela joga fora os construtos da modernidade deixando às pessoas apenas a dúvida sobre o que são. Porém, conforme argumentam os pensadores desse momento sociocultural, o pensamento pós-moderno pressupõe a coexistência de contradições. Propõe, outrossim, que as soluções mais justas e éticas para os conflitos devem ser constantemente negociadas e pensadas por cada sociedade, em cada momento histórico, uma vez que não há uma resposta universal, aplicável a todos os contextos sociais e culturais.

Para Lyotard (1986, p. viii), a pós-modernidade “caracteriza-se pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes”. Segundo ele, é “pós-moderna a incredulidade em relação aos metarrelatos” (id. *ibid.*). Assim, a condição pós-moderna “desafia o direito de a ciência validar e invalidar, legitimar e deslegitimar – em suma, de traçar a linha divisória entre conhecimento e ignorância” (BAUMAN, 1999, p. 257) e nos faz encarar o “demônio da improcedência da certeza” (id. *ibid.*, p. 257).

Jameson (1992), dentre outros pensadores deste momento sócio-cultural, argumenta que a pós-modernidade não é uma ruptura com a modernidade e sim um aprofundamento das reflexões das questões lançadas por ela. Segundo ele, a crença no potencial de inventividade, mutação e na fluidez e na construção conjunta e negociada dos nossos valores não significa a inexistência de parâmetros que orientam as ações coletivas. Essa questão é fundamental e nos remete aos princípios éticos que foram introduzidos na modernidade e que são legados históricos da maior importância. Porém, as dúvidas lançadas sobre um

projeto centrado no predomínio da razão e dos dogmas, e, acima de tudo, na vontade de saber (NIETSCHE, 1873) visam questionar as narrativas de caráter totalizante (LYOTARD, 1986), globalizante, clamando por liberdade (GIDDENS, 1991). Assim, não se trata de jogar fora os discursos que tornaram possível sonhar a utopia, mas trata-se tão somente de desmascarar a pretensão de legitimidade da ciência e a certeza do conhecimento (LYOTARD, 1986), presentes nos discursos hegemônicos, que privilegiaram determinados segmentos da sociedade em detrimento de outros provocando mais injustiças do que o projeto iluminista previa. Conforme argumenta Fish (2008)<sup>7</sup>, “a consciência de que nosso conhecimento e nossos valores são construções sociais não significa que devemos abandoná-los”.

Souza Santos propõe um passo a frente em relação às dúvidas lançadas sobre o projeto da modernidade, que é “obviamente vinculada à concepção de modernidade ocidental” (SOUZA SANTOS, 2008, p. 21). De acordo com o sociólogo, as pretensões universalizantes e as certezas que dominaram o mundo não foram capazes de promover a justiça e a igualdade que prometia; pelo contrário, a ideia de igualdade humana provou ser uma “excentricidade ocidental”. Entretanto, embora a pós-modernidade se oponha ao universalismo e às “grandes narrativas sobre a unilinearidade da história trazida em conceitos sobre progresso, desenvolvimento ou modernização que funcionam como totalidades hierárquicas” (id. ibid., p. 19), o que chamamos de pós-moderno, segundo o sociólogo português, refere-se “a uma auto-representação exclusivamente ocidental” (id. ibid., p. 21). Do seu ponto de vista, é preciso então pensar em uma epistemologia que contemple a heterogeneidade e a “pluralidade (das diferenças, dos agentes, das subjetividades); [uma] epistemologia construtivista, não fundamentalista e não essencialista” (id. ibid., p. 20), de tal modo que se reconheça que essa “celebração da fragmentação, da pluralidade e da proliferação das periferias [ainda] oculta a relação desigual, central no capitalismo moderno, entre o norte e o sul” (id. ibid., p. 20). Desse ponto de vista, para avançar nesse projeto é preciso incluir as vozes do Sul, até então apagadas.

---

<sup>7</sup> Citação retirada da entrevista de Stanley Fish concedida ao jornal O Globo em 31 de maio de 2008

A discussão sobre as mudanças que atravessamos nas últimas décadas é relevante nesta pesquisa para repensar o posicionamento dos atores sociais frente às complexidades da vida contemporânea. É preciso refletir sobre a posição que a escola os educadores ocupam e de quem são exigidas novas habilidades e o abandono das certezas às quais estavam acostumados. Esse re-enquadramento e re-posicionamento significam uma mudança profunda no projeto educacional, antes pautado na legitimidade do conhecimento científico, no predomínio da razão e na crença em uma sociedade estável e identidades fixas. Ou seja, a escola enfrenta nesse momento a necessidade de rever as suas posições, incluindo perspectivas que contemplem os diferentes modos de aprender, de ser e de viver no mundo. Embora essa reformulação do seu projeto esteja sendo discutida por estudiosos da educação, ela encontra resistências tanto no seu interior como na sociedade.

A questão fundamental é a urgência em se compreender o mundo múltiplo no qual vivemos e, paralelamente, pensar em como combinar a necessidade de uma pedagogia crítica e, ao mesmo tempo, ceder às imposições da nossa sociedade que reclama por uma ação da escola no sentido de desenvolver habilidades competitivas nos alunos para atenderem às demandas de uma sociedade centrada na *performance* individual.

De modo geral, são frequentes as insatisfações expressas pelos educadores que não dispõem de mecanismos para lidar com as demandas de um modelo de sociedade onde os limites que separam os espaços institucionais e públicos não são tão nítidos. Mais e mais as questões da vida social atravessam os muros da escola. Os novos modelos de família, a maior participação da mulher no mercado de trabalho, as exigências de uma sociedade voltada cada vez mais para o mérito e o sucesso pessoal, a perda de autoridade e as transformações de modelos institucionais, enfim, todas as complexidades da vida social e as transformações por que passa o mundo afetam o cotidiano escolar. Assim sendo, os professores precisam desenvolver competências para lidar com essas mudanças, para as quais não foram preparados. As questões do mundo contemporâneo desafiam a escola e os educadores e elas, muitas vezes, não constam no programa de formação profissional. A velocidade das transformações é grande, e os espaços institucionais as absorvem em ritmo mais lento. Os profissionais de ensino são convocados a exercer o papel de mediadores entre a vida social fora da escola e

dentro dela e precisem desenvolver novas habilidades e competências para isso, i.e, eles têm hoje maior responsabilidade social. Por essa razão, precisam ter uma formação mais ampla e não apenas dedicar-se à aquisição de técnicas para em prática o seu programa de ensino, do qual não consta a discussão sobre os modelos hegemônicos que estão sendo questionados por um segmento da sociedade. Por outro lado, em outro extremo, muitas vezes essa demanda não é compatível com as condições que lhes são oferecidas. Isso porque a escola tem demonstrado dificuldades em traçar os limites da sua competência e, em razão disso, os professores são conclamados a ocupar posições de psicólogos, amigos dos alunos e até mesmo a ocupar o lugar vazio deixado pelos pais.

Nas escolas públicas, exceto poucas, o programa de ensino não contempla as necessidades dos alunos, uma vez que ignora a importância de uma formação que lhes ofereça acesso ao mercado de trabalho, às tecnologias que não lhes estão disponíveis nos seus lares e nos contextos em que vivem. Nas escolas particulares, por sua vez, os professores frequentemente alegam que uma das grandes dificuldades que enfrentam é a desmotivação dos alunos, geralmente seduzidos pela urgência e imediatismo do nosso cotidiano. Em ambas as escolas, o programa de ensino que prevalece é geralmente inspirado em um programa escolar voltado exclusivamente para os conteúdos e que reproduz a ideia de um pensamento único, universalizante, fundado nos discursos hegemônicos de uma sociedade que transforma as pessoas em mercadorias (BAUMAN, 2008).

Além disso, há, por um lado, um crescente reconhecimento da falta de qualificação dos professores, e, conseqüentemente, do seu reconhecimento social, que resulta de uma política que não tem no seu projeto a educação como prioridade. Uma escola que ratifica os acessos desiguais aos bens culturais e que impede a transformação, uma vez que apenas “reproduz” o jogo da sociedade desigual. E, mais, uma escola que ignora as demandas dos alunos, tanto no plano intelectual quanto social e psicológico. Um modelo de escola baseado no mérito, que não leva em conta, no processo de formação dos alunos, que distribui o conhecimento de forma desigual e que ignora a condição material, social e psicológica dos alunos no processo de aprendizagem.

Esta pesquisa trata das experiências de sofrimento dos alunos, vividas por meio da violência que sofrem direta ou indiretamente nas suas famílias. Pretende, por meio das narrativas produzidas pelos educadores, analisar como tomam

conhecimento dos atos de violência sofridos pelos alunos e como encaminham essa situação. Em suma, este estudo permite investigar a posição que as escolas investigadas ocupam em relação a essa situação. Assim, ele chama atenção para a necessidade de a escola dedicar-se também a essa tarefa. É fundamental que ela tome para si a responsabilidade de contribuir para a melhor inserção dos alunos no seu processo educacional, que depende da maneira lidam com suas questões pessoais, na esfera privada. Essas questões interferem no desenvolvimento social, acadêmico, psicológico das crianças e adolescente, isto é, eles estão mais ou menos propensos a construir relações interpessoais, a aprender, a ter uma visão positiva de si próprio, conforme conseguem ultrapassar os problemas que os afetam, principalmente nas relações familiares. A intervenção da instituição escolar, através da habilidade de educadores de lidarem com os impasses que atravessam a vida dos alunos, é fundamental. Esta pesquisa pretende, inclusive, observar se essa intervenção existe e se é levada a termo.

## 2.2

### Violência

*Se decidíssemos aplicar uma velha frase da sabedoria popular, provavelmente resolveríamos todas as questões deste mundo: “Não faças aos outros o que não queres que façam a ti”. Que pode ser dito de maneira mais positiva: “Faz aos outros o que quiseres que te façam a ti.*

*Creio que todas as éticas do mundo, todos os tratados de moral e códigos de comportamento se contêm nestas frases” (José Saramago, 1995).<sup>8</sup>*

#### 2.2.1

##### Conceituações da violência

As sociedades, de modo geral, convivem com o problema da violência, em diferentes graus. Estudiosos têm tentado entender as causas dos impulsos violentos das pessoas nas diversas culturas, que abordam a questão de diferentes modos. A discussão está normalmente atrelada aos códigos de ética que orientam as ações dos indivíduos e da coletividade. Segundo a filósofa Marilena Chauí (1996), a violência é uma questão em debate desde a Antiguidade clássica (greco-romana) e está no centro das discussões da conduta ética. Essas discussões têm o

---

<sup>8</sup>Fala extraída do livro “As Palavras de Saramago”, SP: Companhia das Letras, pag. 112, 2010.

objetivo não só de avaliá-la e denunciá-la, mas visam também buscar meios de controlá-la e até mesmo evitá-la (CHAUÍ, 1996). Embora a violência não possa ser tratada como um conceito universal, uma vez que diferentes formações sociais e culturais possuem concepções próprias sobre essa questão, “certos aspectos da violência são percebidos da mesma maneira nas várias culturas e sociedades, formando o fundo comum contra o qual valores éticos são erguidos” (CHAUÍ, 1996, p. 336). As sociedades, de modo geral, instituem “conjuntos de valores éticos como padrões de conduta, de relações intersubjetivas e interpessoais de comportamentos sociais”, que visam garantir segurança física e psíquica de seus membros.

Na nossa sociedade, definimos a violência como sendo “o exercício da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir [...] contra a sua própria vontade” (CHAUÍ, 1996, p. 336). O sujeito ou um mecanismo violento é aquele que age por meio da força e da coação psíquica com a finalidade, muitas vezes, de obrigar alguém a fazer algo contra si, contra os seus interesse e desejos, “causando-lhes danos profundos e irreparáveis” (id. *ibid.*, p.336). Outras vezes, a pessoa é apenas objeto da motivação violenta do outro. A violência é, portanto, uma prática de violação da integridade física e psíquica das pessoas, seja por meio de agressões físicas, humilhação, da discriminação social e política em relação às “condições étnicas, crenças religiosas, convicções políticas e preferências sexuais [...]” (id. *ibid.*, p.336). Em outras palavras, ela é tudo quanto reduza a pessoa à condição de objeto. É a realização das relações de força, tanto em termos de classes sociais quanto em termos interpessoais. Segundo Chauí,

(...) em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, podemos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade com fins de dominação, de exploração e de opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, **como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa** [grifos nossos]. Essa se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio, de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência. (CHAUÍ, 1984, p.35 *apud* CAMARNADO & VILLELA, 2004, p. 9).

Assim sendo, faz-se necessária a prevalência de valores éticos que norteiem as ações de pessoas e grupos na sociedade, para conter o uso da violência e de tudo o que transforme as pessoas “em coisa usada e manipulada por outros [...]. A

ética é normativa porque suas normas determinam permissões e proibições e visam impor limites e controles ao risco permanente da violência” (CHAUI, 1996, 337). A ética orienta, pois, as nossas ações individuais e coletivas.

Para o sociólogo Michel Misse (2006), na sociedade individualista, a violência tem campo fértil, posto que não reconhece todos os indivíduos como membros ratificados pela participação na vida social e nos meios de produção uma vez que. Minayo, por sua vez, chama atenção para o fato de que a violência na família é um problema de saúde pública e ela independe de classe social.

De acordo com Misse (MISSE, 2002, p. 4), violência (violentia) é a “força que se usa contra o direito e a lei”, isto é, a violência é o emprego da força ou da dominação sem legitimidade, na impossibilidade do conflito e resistência. Violento (violentus), por sua vez, “é quem agia com força impetuosa, excessiva, exagerada” (id. ibid, p.4). O sociólogo lembra ainda que o emprego da palavra ‘violência’ ganhou, na época moderna, muitos significados novos. Entretanto, chama atenção para o fato de que duas características não se modificaram com o tempo. A primeira, diz respeito ao seu uso, que, segundo o sociólogo é performativo, uma vez que, “ao empregá-la agimos socialmente sobre o outro, seja denunciando uma ação ou uma pessoa, seja acusando um evento ou um sujeito” (MISSE, 2002, p. 4). A segunda característica refere-se a contra quem a expressão é usada, pois o “violento é sempre o outro. É aquele a quem aplicamos essa designação”. Raramente, afirma Misse (id. Ibid) se ouve alguém dizer de si mesmo que é violento, exceto “por expiação de sentimento de culpa” (MISSE, 2002, p. 4).

Minayo e Souza (1999), pesquisadoras da área de saúde pública, conceituam a violência como sendo “uma forma própria de relação pessoal, política, social e cultural; por vezes uma resultante das interações sociais; por vezes, ainda, um componente cultural naturalizado”. Desse ponto de vista, a violência pode ser concebida “como o evento representado por ações realizadas por indivíduos, grupos, classes, nações, que ocasionam danos físicos, emocionais, morais, e ou espirituais a si próprio ou a outros.” (MINAYO, 1989, p. 514). De acordo com Denisov (1986, p. 37),

a violência é um conceito multifacetado em função de suas características externas - quantitativas - e internas - qualitativas – encontrando sua expressão concreta no fato de que indivíduos, grupos, classes e instituições empregam diferentes formas, métodos e meios de coerção e aniquilamento direto ou indireto (econômico, político, jurídico, militar) contra os indivíduos, grupos, classes e instituições, com finalidade de conquistar ou reter o poder, conquistar ou preservar independência, obter direitos ou privilégios.

Minayo chama a atenção para o fato de que a violência é um problema presente em todas as sociedades. Afirma que, embora controverso, há “elementos consensuais sobre o tema” (MINAYO, 1994, p. 7) e que o seu “espaço de criação e desenvolvimento é a vida em sociedade” (id., *ibid.*, p. 7). Segundo a pesquisadora, não se conhece uma sociedade totalmente isenta de violência, embora algumas sejam “mais violentas do que outras, o que evidencia o peso da cultura na forma de solução de conflitos” (id., 2007, p. 16). Cada sociedade apresenta formas particulares de violência - a violência social, política e econômica, por exemplo – e ela adquire características diferentes, conforme as transformações por que passa o mundo. Para Minayo, “há formas de violência que persistem no tempo e se estendem por quase todas as sociedades” (id. *ibid.*, p. 16), e que, muitas vezes, são naturalizadas, pois, ao “cometê-las, as pessoas julgam que estão fazendo algo normal”. É o caso, por exemplo, de pais que acreditam que é preciso punir os filhos para educá-los. Outras formas de naturalizar a violência acontecem nas práticas de discriminação de raças, gênero, sobretudo do homem contra a mulher, além da discriminação manifestada pelo sentimento homofóbico. Essa violência atravessa “todas as classes e os segmentos sociais” (id. *ibid.*, p. 16). Minayo enfatiza que para que uma sociedade não seja violenta, é preciso que ela se incumba de

incluir, ampliar e universalizar os direitos e deveres de cidadania. No que tange ao âmbito pessoal, a não-violência pressupõe o reconhecimento da humanidade e da cidadania do outro, o desenvolvimento dos valores de paz, de solidariedade, de convivência, de tolerância, de capacidade de negociação e de solução de conflitos pela discussão e pelo diálogo (MINAYO, 2007, p. 17).

A literatura aponta para o fato de que as sociedades são violentas, por essa razão elas criam mecanismos de controle da violência. No caso da sociedade brasileira, é o seu Código Penal, de 7 de dezembro de 1940, o poder punitivo do estado, que assegura às pessoas o pleno exercício dos seus direitos subjetivos. Do

ponto de vista da nossa sociedade, de modo geral, as concepções de violência que norteiam os debates públicos e que influenciam a visão do senso comum são aquelas que herdamos do nosso Código Penal, e que são, por sua vez, alinhadas aos princípios que inspiraram os estatutos dos Direitos Humanos. Eles são o “principal instrumento de defesa, garantia e promoção das liberdades públicas e das condições materiais fundamentais para uma vida humana digna” (CUNHA, 2005, p. 139). A visão da violência como sendo o uso da força física ou do poder sobre uma pessoa é também uma concepção expressa no Relatório Mundial de Saúde<sup>9</sup>, da Organização Mundial de Saúde (OMS)<sup>10</sup>, segundo a qual a violência é o uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência ou privação (KRUG *et all*, 2002, p. 5).

Assim, o combate à violência é ancorado nos princípios éticos que regem o nosso Direito Civil, que advoga a defesa do direito à vida digna e o princípio da dignidade humana. Esse é um legado do projeto da modernidade, fundamentado no ideal iluminista, cuja ambição é atingir o aperfeiçoamento da ordem social e das condições de vida de todas as pessoas, igualmente. Muito embora essa pretensão tenha um viés utópico, dificilmente ousaremos duvidar da sua legitimidade, mesmo nos dias de hoje quando muitos projetos da modernidade estão sendo questionados. Prevalece como ideal, na ordem jurídica, a ênfase na instauração de valores éticos essenciais à vida em sociedade. Espera-se que o Estado atenda e proteja os direitos dos cidadãos, isto é, de todas as pessoas indiscriminadamente.

O Código Penal tem, portanto, a pretensão de criar normas de condutas aplicáveis, indistintamente, a todas as pessoas, os grupos sociais. Ele pressupõe um padrão de comportamentos, definindo que condutas são corretas ou não no

---

<sup>9</sup>Citação extraída de um artigo intitulado “Violência, um problema mundial de saúde”, publicado no Relatório Mundial de Saúde em 2002, do site: <http://www.opas.org.br/cedoc/hpp/ml03/0329>, acessado em 10 de janeiro de 2010.

<sup>10</sup> A Organização Mundial de Saúde foi fundada em 7 de abril de 1948. Sua sede é em Genebra, na Suíça. É ligada às Nações Unidas e têm como membros 193 países. Qualquer país interessado em tornar-se membro deve aceitar os termos da sua Constituição, segundo a qual a OMS tem por objetivo desenvolver ao máximo possível o nível de saúde de todos os povos. A saúde sendo definida nesse mesmo documento como um “estado de completo bem-estar físico, mental e social e não consistindo somente da ausência de uma doença ou enfermidade.” (informação retirada da internet, do site: [http://www.who.int/about/brochure\\_en.pdf](http://www.who.int/about/brochure_en.pdf), 10 de janeiro de 2011).

plano jurídico, atribuindo ao Estado o direito de punir e assim proteger a sociedade. Embora esses mecanismos mostrem-se necessários, sabemos dos seus limites e das suas complexidades. Há, dentre o elenco de ações nocivas, algumas que se mascaram, principalmente aquelas que causam danos psicológicos ou subjetivos. Humilhar, discriminar, denegrir, negligenciar e coagir, por exemplo, são práticas violentas muitas vezes sutis e, por isso, difíceis de serem identificadas. Minayo (1994, p. 12) aponta que “os traumas físicos, psicológicos, morais e relacionais são muito mais amplos e complexos do que as notificações conseguem captar”. Segundo Minayo (1994, p. 12),

A Associação Brasileira de Crianças Abusadas e Negligenciadas informa que, em 1992, no Brasil, houve cerca de 4,5 milhões de crianças vítimas de violência. Estudos de Assis (1991) e Deslandes (1993) mostram, em abordagens espacialmente localizadas, que 33% das crianças e adolescentes relatam padecimento de atos violentos nas suas relações com os pais. Agudelo (1989) comenta um estudo realizado num hospital de Cali, na Colômbia, que aponta 41/1.000 dos pacientes pediátricos atendidos com diagnóstico de problemas de maus-tratos. O autor relata também uma pesquisa realizada em um hospital de Medellín, na Colômbia, para os anos de 1987 e 1988, onde foi constatado que 73,8% das crianças maltratadas que recorreram aos serviços pertencem a famílias que vivem com menos de um salário mínimo, juntando-se, assim, a violência estrutural e a violência doméstica.

Além disso, as pessoas e grupos sociais têm diferentes visões e conceitos sobre algumas dessas práticas. Por exemplo, recentemente, uma mãe que acorrentava o filho para que ele não se drogasse alegou em sua defesa agir em prol da proteção do filho. Para ela, não havia violência no seu ato, ou talvez acreditasse que a violência era o único recurso do qual dispunha para lutar contra a drogadição do filho. Isso ilustra a dificuldade de se arbitrar sobre a questão. A violência, assim como outras práticas, deve ser incessantemente e amplamente debatida.

Em geral, elegemos os discursos que consideramos legítimos nas nossas práticas diárias, com base em normas e regras que compartilhamos. Agimos discursivamente, diariamente, no sentido de avaliar essas normas e regras, ampliando os seus sentidos, levando em consideração as condições sócio-históricas e a natureza dinâmica e cambiante da vida em sociedade. Desse modo, ao invés de meramente reproduzirmos conceitos herdados historicamente, atualizamos as discussões sobre a responsabilidade individual e coletiva na nossa

relação com o outro e com o mundo, para que seja possível almejar, conforme desafia Bauman (1999, 2000) uma sociedade melhor, capaz de se questionar incessantemente.

### 2.2.2

#### **A violência e as suas possíveis causas**

Muitas das tentativas de explicar a violência ou atribuir-lhe causas têm sido simplificações dessa questão social tão complexa. Uma delas é a associação da prática violenta à pobreza. A outra é considerar que o impulso violento tem causas biológicas, isto é, admitir que algumas pessoas nascem violentas. Esses argumentos explicativos fazem parte de uma prática ancorada na tendência de essencializar as pessoas e naturalizar práticas.

Entretanto, por mais que se pretenda encontrar uma relação de causa e efeito na questão da violência ou desenvolver uma teoria explicativa sobre as suas motivações, esta é uma tarefa mais complexa e menos determinista do que parece ser. De acordo com Minayo, a violência, ao contrário de fazer parte da natureza humana ou ter razões biológicas, é “um complexo e dinâmico fenômeno biopsicossocial, mas seu espaço de criação e desenvolvimento é a vida em sociedade” (id. *ibid.*). Ela é “um caminho possível em contraposição à tolerância, ao diálogo, ao reconhecimento e à civilização, como o mostram Hegel (1980), Freud (1974), Habermas (1980), Sartre (1980), entre outros” (MINAYO, 1994, p. 7).

De acordo com Domenach (1981, p. 40), a violência “está inscrita nas relações sociais, não podendo ser considerada apenas como uma força exterior se impondo aos indivíduos e às coletividades, havendo, desta forma, uma dialética entre vítimas e algozes”. Além disso, a violência traz para “o debate público questões fundamentais, em formas particulares, e questões sociais, vivenciadas individualmente, uma vez que somos, enquanto cidadãos, ao mesmo tempo sujeitos e objetos deste fenômeno (MINAYO, 1994, p. 7).

Assim, a constatação de que a violência é um problema, uma distorção, faz com que se busque explicar as razões dos impulsos violentos nas pessoas. As pesquisas realizadas por Minayo (1994) e Deslandes (1994, 2001, 2002) indicam como uma das causas de atos de violência, na nossa sociedade, dentre outras, a

opressão do sistema capitalista que impede, muitas vezes, o acesso aos bens materiais e simbólicos. Segundo as pesquisadoras, a falta de emprego, a humilhação pessoal ou até mesmo a propagação de ideais de sucesso aos quais as pessoas não podem corresponder geram frustrações de enorme proporção nas pessoas, que não conseguem por inúmeras razões elaborar essas imposições ou privações. Nesse sentido, Minayo parece dialogar com o sociólogo Michel Misse, segundo o qual, o capitalismo individual de massa é uma forma de violência. De acordo com Misse (2006), no Brasil as grandes áreas urbanas são baseadas nesse individualismo de massa, que é característica do tipo de capitalismo adotado no país. Ou seja, para ele,

nós nem concluímos o processo de modernização, nem completamos o processo de incorporação das massas ao capitalismo moderno, economicamente racional e orientado; nem conseguimos completar o assalariamento do trabalho; não conseguimos estender os direitos civis à esmagadora maioria da população trabalhadora e queremos e achamos surpreendente que estejamos vivendo nesse clima que, unificadamente, colocamos sob a designação de “violência” (MISSE, 2006 p. 4 ).

Todavia, Misse enfatiza que “só faz sentido falar-se da necessidade de reconhecimento social para as parcelas socialmente excluídas quando você está se referindo a uma sociedade individualista de massa” (MISSE, (2006, p. 7). Essa exigência de reconhecimento social numa sociedade capitalista de massas como a nossa não leva em conta que uma “parcela significativa de sua população não encontra um lugar social de inclusão [...]” (id. ibid., p.7). O sociólogo afirma ainda que,

Para que você possa ser reconhecido como parte integrante da sociedade é preciso que você tenha acesso aos meios materiais básicos de existência; é preciso que você tenha acesso à escola; é preciso que você tenha acesso à saúde; é preciso que você tenha acesso a um conjunto de direitos civis, sociais, econômicos, humanos... Por outro lado, como você poderá ter acesso a tudo isso se você não é reconhecido como cidadão, não é reconhecido como membro desta sociedade? Quando você é morto, quem se interessará em apurar o crime, em punir seus responsáveis, se sou indiferente ao seu destino pessoal? (MISSE, 2006, p.7)

Misse chama atenção para as teses equivocadas que tentam explicar as razões da violência na nossa sociedade. Uma delas é a ideia de que a pobreza é a causa de violência e do aumento da criminalidade. O perigo dessa tese, segundo Misse, é que ela estabelece “uma relação causal direta entre indicadores de

pobreza e criminalidade” (MISSE, 1995, p. 4), o que significa que “se a pobreza causasse o crime, a maioria dos pobres seria criminosa, e não é” (id. *ibid.*, p. 4). Na sua opinião, essa associação da pobreza com a marginalidade provoca maior discriminação contra pobres e negros. A imensa maioria de presos no Brasil é negra, pobre e desocupada, o que mostra que a polícia segue “um roteiro típico que já associa de antemão a pobreza (ou a marginalidade e também os negros e os desocupados) com a marginalidade” (MISSE, 1995, p. 4-5). Assim, embora as pesquisas indiquem a maior participação dos excluídos do sistema financeiro capitalista na criminalidade urbana e, segundo Minayo (1994), na violência na família, Misse (1995, p. 5) enfatiza que “o crime não é privilégio de uma classe”. Essa tese é defendida por Minayo, Zaluar (2005, 2001) e outros estudiosos da violência.

### 2.2.3

#### **A violência na família: as suas formas e os seus alvos**

De acordo com estudiosos da violência intrafamiliar, a violência na família é aquela que ocorre entre os seus membros e se manifesta sob diversas formas: espancamentos, lesões no corpo por agressões, abuso sexual, discriminação, negligência, abandono, humilhação, constrangimento. São formas visíveis ou invisíveis de agressões que afetam tanto as suas vítimas diretas quanto indiretas.

As pesquisas realizadas por profissionais da saúde pública mostram o lado perturbador e crescente desse tipo de violência na sociedade brasileira. Chamam a atenção para o fato de que a violência na família é uma questão de saúde pública. Apontam também para a dificuldade de acesso a ela, por duas razões, uma porque os casos mais frequentes de notificação ocorre em famílias de baixa renda enquanto a violência das classes mais altas é mais blindada. Esse segmento da sociedade dispõe de outros mecanismos para encaminhar ou resolver a questão, diferentes daqueles disponíveis para as classes mais baixas. Um deles é o atendimento psicológico. A outra razão é o fato de que muito embora as agressões praticadas na família possam causar mortes, incapacitações e ter graves consequências de ordem emocional, social e cultural, existem, segundo Minayo (1994, p. 12), “negociações e pressões, por parte das vítimas e parentes e/ou interessados, no sentido de evitar notificações que tragam possíveis transtornos

legais”. As causas da omissão da agressão por parte das vítimas ou dos membros da família é o medo da pessoa violenta, a vergonha e a dependência material, econômica e psicológica. Além disso, há também a convivência do parceiro ou parceira, uma situação muito comum, por exemplo, quando se trata de abuso sexual do pai em relação à filha. Muitas mães são cúmplices do pai, por temê-lo ou por temer o rompimento da relação.

As pesquisas realizadas sobre a violência intrafamiliar indicam que na maioria das vezes os agressores são os pais ou responsáveis. Deslandes (1994) introduz o artigo sobre a “Atenção a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Doméstica” dizendo:

Estudiosos afirmam que, quando se tratam dos aspectos de morbidade por violência contra crianças, o âmbito familiar é o *locus* privilegiado destes atos sociais (Azevedo & Guerra, 1989; Guerra, 1985; Oliveira, 1989; Santos, 1987; Straus *et al.*, 1980), infligidos quase sempre pelos próprios pais ou responsáveis e exercidos de forma variadas, isto é, através de violência física, violência sexual, violência psicológica, abandono intencional e negligência, ou seja, por um conjunto de atos violentos denominados “maus-tratos” (DESLANDES, 1994, p. 177).

Segundo a pesquisadora, há um grande desconhecimento sobre a frequência da violência praticada contra a criança e adolescente, pois o país conta apenas com os registros “nos poucos serviços existentes” (DESLANDES, 1994, p. 178). Embora, tenha concluído, com base nos seus estudos, que “as condições econômicas das famílias atendidas neste serviço apontam que a maioria absoluta (sempre acima de 70,0%) percebe uma renda familiar variando entre “menos de um salário mínimo (SM)” a “três salários mínimos” (id. *ibid.*, p. 178), Deslandes afirma que “a literatura clássica sobre o tema afirma que todas as classes sociais vivenciam o problema da violência doméstica” (DESLANDES, 1994, p. 179). Para ela, o fato de as famílias de baixa renda aparecerem com maior frequência nas notificações é explicado porque o acesso aos assuntos privados dessas famílias é mais facilitado. Elas “convivem com constantes e variadas intervenções nas suas vidas privadas (do poder público, dos poderes locais, dos poderes paralelos). Já “as famílias de maior poder aquisitivo geralmente estão muito menos à mercê de serem notificadas, pois, ao utilizarem serviços privados de atendimento médico, psicológico e de educação, “pagam” também pela discricção” (DESLANDES, 1994, p. 180). Ou seja, as famílias mais pobres têm a sua vida privada menos blindada, o que não significa que sejam mais violentas do que as

famílias de classe média ou média alta. O acesso às experiências de violência nessas famílias não é o mesmo, porém a prática violenta existe em ambas.

É comum também o uso da agressão física como método empregado na educação dos filhos. E ainda, pesquisas mostram que a drogadição é vista como sendo também responsável pela violência. Embora algumas pesquisas indiquem que a ausência do pai seja verificada em cerca de cinquenta por cento das famílias notificadas e que a separação conjugal e a ausência do pai tendem a agravar a violência doméstica, não é possível afirmar, entretanto, que essa seja a sua causa. Isso porque, há muitos fatores podem levar as pessoas agredidas a deixarem de notificar a agressão. E mais, pesquisas mostram que muitas explicações para a violência dos pais em relação aos filhos têm por base a necessidade de educá-los.

Segundo Niskier e Minayo (2004, p.33), as crianças por “sua fragilidade física e de personalidade se tornam alvos fáceis do poder dos adultos” (id. *ibid.*, p.33). A violência sexual tem as meninas como sua vítima mais fácil. Os agressores são geralmente o pai, o padrasto ou ainda pessoas do relacionamento familiar ou pessoas conhecidas. A gravidade das agressões chega a provocar invalidez temporária ou permanente, e, em alguns casos, a morte. Do ponto de vista emocional, as vítimas, em geral, “têm mais dificuldade de aprendizagem, distúrbios de comportamento como dispersão, fobias, terror noturno, comportamentos autodestrutivos, isolamento social, precoces atitudes erotizadas [...], baixa estima, dificuldades para fazer amizades, baixa auto-estima e depressão” (NISKIER E MINAYO, 2004, p. 34).

Além da violência física, as crianças são também alvo de abuso psicológico, caracterizado por “um ambiente de dominação e humilhante”, que potencializa “sintomas de agressividade, passividade, hiperatividade, depressão e baixa auto-estima”. Essa forma de abuso pode “aumentar nos jovens as dificuldades de lidar com a sexualidade” (id. *ibid.*, p. 35). Deslandes (1994 p. 180), por sua vez, oferece um quadro com a distribuição das faixas etárias mais suscetíveis à violência doméstica e mostra que crianças pequenas de 0-6 anos e de 6-9 anos são vítimas frequentes. Dados do Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância (CRAMI<sup>11</sup>), entretanto, sugerem que crianças de 10-14 anos são mais

---

<sup>11</sup> O CRAMI - Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância do ABCD é uma Organização Não Governamental, sem qualquer vínculo político ou religioso, fundada em 1988 e declarada de Utilidade Pública Municipal, Estadual e Federal. Segundo o seu estatuto, sua MISSÃO é propiciar atendimento

frequentemente agredidas. Em alguns estudos, o alvo preferencial de práticas abusivas são os meninos e primogênitos.

Niskier e Minayo chamam a atenção para o fato de que a negligência, de modo geral, é identificada pela falta de provimento material, desde alimentos, roupas a cuidados escolares, médicos e afetivo. Reconhecem que para famílias que vivem em situação de pobreza, a carência material a que são submetidas dificulta um julgamento mais preciso entre a prática abusiva em relação aos filhos e essa impossibilidade de prover os requisitos para o seu crescimento e desenvolvimento. Por outro lado, enfatizam que na classe média e média alta o que ocorre é que “a ausência real e moral dos pais em relação ao diálogo, ao afeto e à atenção aos filhos é muito frequente, tendo fortes repercussões no comportamento infantil e juvenil” (NISKIER E MINAYO, 2004, p. 35).

#### **2.2.4**

#### **A visibilidade e invisibilidade dos maus-tratos**

A pesquisa realizada por Gomes, Jungueira, Oliveira Silva e Junger (2002), sobre o modo como os profissionais de saúde pública abordam os casos de maus-tratos cometidos contra crianças e adolescentes, descreve os tipos de violência que são identificados e o seu grau de visibilidade e invisibilidade. Além disso, apresenta algumas atribuições das causas da violência de acordo com esses profissionais. Dentre os tipos de maus-tratos, incluem-se: a negligência, entendida como omissão em termos de cuidados básicos por parte do responsável pela criança ou adolescente (SBP/Fiocruz/MJ, 2001); os maus-tratos concebidos como uso intencional e não-acidental de força física para danificar ou destruir (SBP/Fiocruz/MJ, 2001), constituem a faceta mais visível da violência cometida contra crianças e adolescentes; o abuso sexual, visto como ato ou jogo sexual cujo agressor está em estágio psicossocial superior ao da vítima (SBP/Fiocruz/MJ, 2001); os maus-tratos psicológicos, que abrangem rejeição, depreciação,

---

psicossocial a crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica e desenvolver ações preventivas, que lhes possibilitem defesa e proteção incondicional. Essa missão é fundamentada no Artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais."

desrespeito, discriminação, punição ou cobrança exageradas (SBP/ Fiocruz/MJ, 2001).

Há, segundo os pesquisadores, dificuldade de definir abandono, negligência e também a violência psicológica, que, por sua vez, pode ser bastante abrangente. Segundo Finkelhor (1993), “os maus-tratos de ordem psicológica se apresentam como os mais complexos, havendo uma maior necessidade de se definir o que se entende por esse tipo de ocorrência de maus-tratos” (GOMES *et all*, 2002, p. 279).

Há ainda o aspecto “visível e invisível da violência e a descrença na resolubilidade dos casos de maus-tratos” (GOMES *et all*, 2002, p. 277). Esse estudo chama atenção para o fato de que profissionais responsáveis pelas crianças e adolescentes são negligentes em relação aos casos nos quais a violência é menos visível. Diz ainda que “a efetivação de um atendimento depende da possibilidade de ser capaz de identificar a presença ou a suspeita da violência nos diferentes casos atendidos” (GOMES *et all*, 2002, p. 277). Segundo os pesquisadores,

A atitude dos profissionais frente à abordagem dos maus-tratos cometidos contra a criança e o adolescente se encontra intimamente relacionada com a visibilidade ou não que o problema assume em seu cotidiano. A reflexão sobre os conceitos dos diferentes tipos de maus-tratos e as ideias a eles associadas contribuem para se entender os possíveis encaminhamentos que esses profissionais dão a tais casos quando identificáveis. Assim, a efetivação de um atendimento depende da possibilidade de ser capaz de identificar a presença ou a suspeita da violência nos diferentes casos atendidos.

De modo geral, conforme apontam, “a visibilidade depende da escuta e do olhar ampliados que o profissional consegue imprimir em seu atendimento” (id. *ibid.*, p. 277). Além disso, a invisibilidade decorre do fato de que, durante muito tempo, os tipos de violência identificados como maus-tratos eram, preponderantemente, aqueles “voltados para aspectos anátomo-patológicos” (GOMES *et all*, 2002, p. 281). Uma outra questão é o fato de que frequentemente se associa a violência praticada “à reprodução de padrões culturais, em que se aceita a punição física como medida educativa” (id. *ibid.*, p. 280) e também ao fato de que muitas vezes os profissionais relutam em se envolver por considerarem esse “assunto de família”, conforme apontam estudos realizados por Gonçalves & Ferreira (s/d). Essa conduta permite a omissão tanto de profissionais em relação a essa questão, como da sociedade de modo geral.

Na fala dos profissionais a questão socioeconômica está presente como sendo causa da violência. Ela é resumida da seguinte maneira: “pais que ‘apanham’ da vida e acabam ‘batendo’ nos filhos” (GOMES *et all*, 2002, p. 280); uma visão compartilhada pelos senso comum. Além disso, a dimensão sociocultural é também lembrada na pesquisa, por meio da fala de um profissional que chama atenção para o caso de envolvimento de adolescentes em relações sexuais com pessoas mais velhas e que “pode ser explicado por se viver *num mundo [...] que [...] tem um apelo sexual muito forte, [com] o início da atividade sexual muito cedo e, com isso, esse argumento da questão legal praticamente não existe*” (GOMES *et all*, 2002, p. 278). De acordo com os pesquisadores, na avaliação dos profissionais de saúde entrevistados, os aspectos sociais “concorrem de forma decisiva para configurar um quadro de abandono das crianças e dos adolescentes por parte dos pais” (GOMES *et all*, 2002, p. 278). Eles alegam que a falta de proteção social não oferece alternativas às pessoas, que não conseguem cuidar dos seus filhos adequadamente. Nesse sentido acreditam que a mudança deve ocorrer na estrutura social.

No estudo “observa-se uma certa preocupação em ampliar o olhar do atendimento para se diagnosticar os maus-tratos, ainda que persistam dificuldades nesse campo” (id. *ibid.*, p. 278). Entretanto, a falta de preparo e conhecimento por partes dos profissionais em detectar sintomas faz com que a identificação dos maus tratos e a sua consequente notificação constituam um problema. A esse respeito, os estudiosos chamam atenção para o ponto de vista de Deslandes (1994), segundo a qual,

a identificação dos casos de maus-tratos que chegam aos serviços públicos de saúde é uma realidade possível, desde que fornecidas aos profissionais condições instrumentais e esclarecidas suas responsabilidades com essas crianças e adolescentes (GOMES *et all*, 2002, p. 281).

De acordo com a pesquisa, as posições dos profissionais de saúde em relação aos maus-tratos identificados e, conseqüentemente, suas concepções e atribuições de causas estão ancoradas no pensamento do senso comum que normalmente nomeia violência prioritariamente atos que causem danos físicos e que associam prática da violência com a privação.

Sobre as práticas de violência na família, também o Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, lançou uma publicação intitulada ‘Violência Intrafamiliar: orientações para a prática em serviço’, publicada em 2002. No estudo, a violência tem como locus o contexto familiar, isto é, se constrói nas relações familiares. É, segundo o estudo, “um problema social de grande dimensão que afeta toda a sociedade, de forma continuada, especialmente, mulheres, crianças, adolescentes, idosos e portadores de deficiência” (Brasil, 2002, p.7). Caracteriza-se por ser uma relação de subordinação-dominação entre homens e mulheres, pais e filhos e refere-se a qualquer tipo de abuso no contexto privado da família, isto é, a “toda ação que prejudique o bem estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família” (id. ibid., p. 15). Distingue-se da violência doméstica, que foi trazida à luz pelos movimentos sociais das mulheres, porque, segundo o estudo, a violência doméstica inclui “outros membros do grupo sem função parental que convivem no mesmo espaço doméstico” (id. ibid. p. 15).

De acordo com a publicação, “a violência contra crianças e adolescentes é bastante subnotificada”. As pesquisas realizadas apontam que aproximadamente 52% dos adolescentes entrevistados sofriam violência praticada pelos pais, dentre eles, 12% sofria violência severa. Além disso, constata também que “crianças que vivem com apenas um dos pais têm cerca de 80% a mais de riscos de sofrerem maus tratos” (id. ibid, p. 8). O estudo observa também que no Brasil as notificações são em relação à agressão física. Alega ainda que a possível causa é o fato de que ao contrário da agressão física, a violência psicológica é mais difícil de ser percebida e diagnosticada, tanto pelo agressor quanto por quem a sofre. Ela se caracteriza pela desqualificação sistemática de uma pessoa, i.e, a desmoralização do outro. É “uma forma perversa e cotidiana de abuso” e seus efeitos são tão ou mais nocivos que qualquer outro.

Embora as definições de violência tenham por objetivo estabelecer uma diferenciação entre os seus tipos (violência física, sexual, psicológica, social etc.), na prática elas se entrelaçam, sem que se possa diferenciá-las. Todas elas podem envolver um dano físico e psicológico simultaneamente. O que ocorre é que a intenção mais evidente é que permite nomeá-la. Se o agressor tenciona abusar sexualmente, a violência sexual praticada não elimina os danos físicos e psicológicos causados. É fato, porém, que todas as formas de violência geram

danos psicológicos profundos. Todavia, para efeito de notificação e de estudo, essas nomeações são necessárias porque auxiliam na identificação e no tratamento do problema. Um atendimento a uma pessoa agredida ou violentada fisicamente deve priorizar inicialmente os ferimentos e a avaliação dos danos físicos sofridos. Todavia, concomitantemente, a assistência a uma vítima de violência, seja ela qual for, deve levar em conta os traumas e sofrimentos decorrentes dessa experiência.

Uma outra forma de violência não mencionada no estudo realizado pelo Ministério da Saúde é aquela que Bourdieu (1975) chama de **violência simbólica**. Assim como a violência psicológica, que ocorre nas relações interpessoais com o objetivo de denegrir, inferiorizar ou subjugar uma pessoa, a violência simbólica também age sobre a auto-estima das pessoas. Todavia, ela é uma forma mais dispersa de violência e, possivelmente, a mais silenciosa de todas. Além disso, conforme argumenta Bourdieu (1975), ela age, muitas vezes, com o consentimento do dominado. Zaluar e Leal (2001) fazem uma distinção entre a violência física e a simbólica. Segundo as autoras, a violência física oprime pelo excesso da força corporal ou armada, e a simbólica exclui e domina por meio da linguagem. E é “o excesso de poder que impede o reconhecimento do outro - pessoa, classe, gênero ou raça - mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea” (TAVARES DOS SANTOS *et al.*, 1998 *apud* ZALUAR; LEAL, 2001, p. 149. ).

A violência simbólica pode ser definida como um “dispositivo de poder, uma prática disciplinar que produz dano social e que se instaura como justificativa racional [...] a qual instaura como justificativa racional, desde a prescrição de estigma até a exclusão efetiva ou simbólica” (TAVARES DOS SANTOS *et al.*, 1998 *apud* ZALUAR; LEAL, 2001, p. 149). Está presente tanto no espaço institucional quanto no Estado. Pode ser entendida, nos termos de Foucault (1972) como os regimes de verdades criados para perpetuar o poder, socializar de modo homogêneo, impondo normas privilegiadas pelo discurso dominante. Segundo Bourdieu (1975), a violência simbólica pressupõe uma relação de dominação não pela coerção física, mas é exercida em parte com o consentimento de quem a sofre. Está presente nos símbolos e signos culturais e se dá pela ação das forças

sociais, pela legitimação dos discursos dominantes e as suas normas internas, por meio da imposição de valores e padrões a serem seguidos.

Finalmente, um outro tipo de violência é a sociocultural, muito comumente associada à questão econômica de sobrevivência, em sociedades desiguais. Nesse caso, há uma clara distinção caracterizada pela posição social e bens adquiridos: materiais e culturais. Isso quer dizer que as pessoas periféricamente posicionadas na sociedade sofrem a privação de bens materiais e culturais. São, por isso, inferiorizadas e consideradas destituídas dos atributos reconhecidos pelo poder hegemônico. Formam um grupo social homogêneo, sobre o qual se conta apenas uma história, conforme salienta a escritora Chimamanda Adichie na sua fala sobre o perigo de uma única história<sup>12</sup> Geralmente é a história contada do ponto de vista do dominador, que a repete tantas vezes que ela se torna a ‘verdade’ (sic) sobre aquelas pessoas. No que concerne a violência, a questão que se coloca é ela existe em todas as sociedades e comunidades. A sua prática apenas se diferencia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade. É preciso, pois, olhar com desconfiança a associação da violência à pobreza, quando nesse discurso está implícita a crença de que não há violência fora da pobreza.

Nesse debate sobre a violência, os seus efeitos e as suas formas e a relação entre dominador e dominado, é importante salientar que muito embora o sofrimento esteja comumente associado à passividade e sujeição da pessoa ao agressor, ela pode produzir reação. Nesse caso, a pessoa posicionada como vítima pode ascender a uma outra posição, libertando-se. Esse é o processo que Mishler (2002) chama de rehistoricização do *self*, ou o ponto de virada (MISHLER, 2002). Assim, podemos afirmar que embora a violência constitua um ato de poder destrutivo de uma pessoa sobre a outra, esse poder opressor pode, conforme afirma Foucault (1979), produzir uma reação que vise combatê-lo e modificá-lo.

---

<sup>12</sup> Fala acessada no youtube, no link: <http://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em 14 de fevereiro de 2011.

### 2.2.5

#### **Os mecanismos de controle da violência: o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar e a Cartilha de Bullying**

Nas últimas décadas o Estado tem procurado criar mecanismos de controle da violência que são disponibilizados para as escolas como forma de chamar atenção para a sua responsabilidade em relação ao bem estar da criança e dos jovens e à defesa da sua dignidade pessoal. O Estatuto da Criança e do Adolescente foi instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que de acordo com o Art 1 “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Estatuto da Criança e do Adolescente, 2008, p. 35). Conta no Estatuto a criação dos Conselhos Tutelares, um instrumento importante para, juntamente com os Conselhos de Direito e o Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAP/SP) complementar e inovar as “políticas voltadas à defesa dos direitos da criança e dos adolescentes [...]”, segundo as palavras extraídas da fala do presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo (CMDCA), Vitor Benz Pegler, publicada na edição do Estatuto de 2008. O FUMCAD tem o objetivo de financiar projetos que garantam os direitos da criança e do adolescente. Foi criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e é vinculado ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Os recursos do FUMCAD são provenientes de sua doação de pessoas físicas de até 6% do imposto devido; doação essa que pode ser deduzida do imposto de renda. São aceitas também doações de empresas e pessoas jurídicas.

O Conselho Tutelar é um “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei” (Art. 131, p. 71). Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente ao qual este órgão se vincula, “*são consideradas crianças, para efeito dessa Lei, as pessoas até doze anos e adolescentes entre doze e dezoito anos de idade*”. E são os direitos dessas crianças e adolescentes que o Conselho quer garantir. Porém, ele deve acolher também adolescentes entre 18 e 21 anos de idade, em casos excepcionais.

A função do Conselho Tutelar é definida na sua Cartilha, da seguinte maneira:

[é função do Conselho Tutelar ]acompanhar os casos, orientar, aconselhar e encaminhar. Aplicar em cada caso a melhor medida protetora, Fazer requisições de serviços necessários à atuação do atendimento adequado. Contribuir para o planejamento, na formulação e fiscalização e planos municipais de atendimento à criança, ao adolescente e às famílias foi criado para zelar pelos direitos da criança (pessoas até 12 anos de idade) e o adolescente (pessoas de 12 a 18 anos), conforme consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (2008, p.4)

O Conselho tem as seguintes atribuições: i) receber denúncias de maus-tratos que incluem violência física, psicológica ou sexual, abandono, ausência de cuidados, trabalho infantil e evasão escolar; ii) Escutar, orientar, encaminhar e acompanhar os casos; iii) requisitar serviços públicos de atendimento a crianças e ao adolescente; iv) fiscalizar os serviços prestados a criança e ao adolescente e v) abrigar a criança e o adolescente em entidade quando necessário. Entretanto, embora esse órgão tenha sido criado para zelar pelas crianças e adolescentes que são submetidas a maus-tratos, negligência ou abandono, o Conselho enfatiza que *“as necessidades das crianças e dos adolescentes devem ser primeiramente atendidas junto à família, sociedade e ao Estado e não junto ao Conselho Tutelar, que só será chamado a atuar quando quem tinha de cumprir seu dever não o fez ou fez de forma irregular”*(Cartilha do Conselho Tutelar, 2008, p. 7). É, portanto, fundamental, garantir que a criança e o adolescente

gozem de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros, meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade, conforme determina o Art. 3, página 35, do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Art. 5 expressa ainda que *“nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”* (Estatuto da Criança e do Adolescente, 2008, p. 35). Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente chama atenção para o fato de que toda a sociedade é responsável por assegurar à criança o direito à vida digna. Ele enfatiza no seu Art. 4, pagina 35, que

é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Nesse caso, os profissionais de educação e de saúde devem zelar não apenas pela saúde e educação das crianças e adolescentes, mas também pela sua integridade física e emocional. Eles têm o compromisso de agir junto ao Conselho nesse sentido, conforme expresso no Art. 56, página 49:

Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar casos de maus-tratos envolvendo seus alunos, reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares e elevados índices de repetência.

De acordo com o Art. 70, página 52, “é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”. Em casos de omissão, instituições de saúde, de ensino ou os seus profissionais serão penalizados, conforme expressa o Art. 245 (p. 106):

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:  
pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Essa responsabilidade que é atribuída aos profissionais de saúde e educação, principalmente, explica a frequência com que as orientadoras da escola pública mencionam o Conselho Tutelar nas suas falas. Elas não só enfatizam o fato de encaminhar as ocorrências como também o fato de que o Conselho muitas vezes não dá retorno (capítulo 6, seção 6.1.1). A escola particular, por sua vez, parece agir alheia à existência do Conselho Tutelar, conforme se pode observar na fala do coordenador Leo (capítulo 6, seção 6.1.4)

Além do Conselho Tutelar, a escola hoje dispõe de um outro instrumento de apoio oferecido aos educadores como forma de orientá-los a lidar com a questão da violência praticada entre os alunos, o chamado fenômeno do Bullying. Esse instrumento é uma cartilha editada pelo Conselho Nacional de Justiça, lançada em

outubro de 2010, da médica psiquiatra, Dra. Ana Beatriz Barbosa Silva sob o título ‘Bullying’. A iniciativa é inspirada em um projeto chamado ‘Justiça na Escola’, do Conselho Nacional de Justiça, que tem como objetivo aproximar o Judiciário e as instituições de ensino do país no combate e na prevenção dos problemas que afetam crianças e adolescentes. A Cartilha visa ensinar aos professores e funcionários de instituições de ensino, além dos pais dos alunos, a identificar sinais de violência contra os estudantes, seja ela física ou psicológica. As marcas podem estar tanto no modo de agir como no próprio corpo da vítima. Essa publicação, muitas vezes identificado como ‘Cartilha Contra o *Bullying*’, diferencia as formas existentes de *bullying*: verbal, físico; psicológico e moral, sexual e virtual, que segundo a sua abordagem é considerado um dos piores tipos por impedir que a criança se defenda e aponta as vítimas mais comuns. Chama atenção para o fato de que a escola pode ajudar os alunos agredidos. Porém, ao que parece, essa cartilha é mais difundida na rede de ensino público, talvez, pela mesma razão porque o conselho tutelar é tão pouco utilizado na escola particular.

De acordo com a Cartilha, o *bullying* é um termo ainda pouco conhecido do grande público. De origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, é utilizado para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas. Os atos de violência (física ou não) 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. As formas de *bullying* são: verbal (insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos, “zoar”); física e material (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima); psicológica e moral: humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar; sexual: abusar, violentar, assediar, insinuar; virtual ou *ciberbullying*, isto é, *bullying* realizado por meio de ferramentas tecnológicas, tais como, celulares, filmadoras, internet etc. Segundo a cartilha, estudos revelam um pequeno predomínio dos meninos sobre as meninas. No entanto, por serem mais agressivos e utilizarem a força física, as atitudes dos meninos são mais visíveis. Já as meninas costumam praticar *bullying* mais na base de intrigas, fofocas e isolamento das colegas.

Podem, com isso, passar despercebidas, tanto na escola quanto no ambiente familiar. Conforme explica a cartilha, os bullies (agressores) escolhem os alunos que estão em franca desigualdade de poder, seja por situação socioeconômica, situação de idade, de porte físico ou até porque numericamente estão desfavoráveis. Além disso, as vítimas, de forma geral, já apresentam algo que destoa do grupo, isto é, elas normalmente são tímidas, introspectivas, *nerds*, muito magras, obesas ou são pessoas de credo, raça ou orientação sexual diferente etc.

## 2.3

### Perspectivas sobre a linguagem

*‘Quem sabe, todos não somos os outros?’ (José Saramago)<sup>13</sup>*

Nesta seção apresento o pensamento de Wittgenstein, Bakhtin sobre a linguagem e a visão de Foucault sobre os efeitos do discurso na sociedade. A apresentação da contribuição de cada um desses pensadores na formulação de teorias sobre a linguagem é feita em seções separadas, entretanto, essa separação se dá apenas para chamar atenção para os aspectos mais relevantes da posição de cada um deles; aspectos esses que, vale dizer, são complementares e não divergentes. O ponto convergente fundamental do pensamento de Wittgenstein, Bakhtin e Foucault é a crítica à visão essencialista, que pressupõe que o significado é inerente à palavra e que a linguagem tem uma existência fora do seu uso. Para esses pensadores, entretanto, a linguagem constrói a vida social e é construída por ela. Há uma relação dinâmica, permanente e inseparável entre linguagem e vida social.

A divisão das seções tem o propósito apenas de contribuir para a organização do texto e também para evidenciar aspectos mais relevantes do pensamento de cada um desses estudiosos da linguagem. Início, então, a seção seguinte esboçando a visão pragmática da linguagem de Wittgenstein. Em seguida, discuto a perspectiva dialógica proposta por Bakhtin e, finalmente, o ponto de vista de Foucault sobre como a linguagem é usada para criar discursos

---

<sup>13</sup> Fala extraída do livro “As Palavras de Saramago”, pag. 150, SP: Companhia das Letras, 2010.

sob os quais as pessoas vivem e como eles são atravessados, inevitavelmente, por relações de poder.

### 2.3.1

#### A perspectiva Wittgensteiniana: pragmática

Esta é uma pesquisa de análise de falas dos seus participantes. É, portanto, centrada na perspectiva da realidade (sic) social como sendo construída no discurso. Privilegia, pois, a visão não representacionista da linguagem, que advoga que o significado de uma expressão lingüística é uma parcela da realidade e a linguagem não é um sistema abstrato de representação do real. Desse modo, podemos afirmar, com base no pensamento do filósofo austríaco Wittgenstein (1997, p. 31), que “as regras da linguagem não podem ser justificadas pela realidade empírica”. Para Wittgenstein a linguagem não tem uma essência, e o conceito geral da significação envolve a linguagem em uma névoa. Sendo assim, para que se possa saber o significado de uma palavra é preciso saber usá-la.

A teoria representacionista, uma perspectiva essencialista, da linguagem entende que a língua é um sistema abstrato que tem o poder de representar a linguagem ou entidades mentais. Do ponto de vista dessa visão tradicional, aprender uma língua significa conectar palavras ao seu significado essencial, *i.e.*, associar a palavra à coisa, uma vez que, do ponto de vista desta perspectiva, tanto a palavra quanto o significado tem uma materialidade. Ou seja, aprender uma língua significa adquirir um instrumento de descrição, isto é, a capacidade de dar nome às coisas. Esse aprendizado tem a ver com uma língua anterior, decorre de um exercício individual e é finito.

Já, a visão anti essencialista, proposta por Wittgenstein, apóia-se em uma visão pragmática da língua. Critica a ideia de que cada palavra possui um significado essencial; a crença na função primordial da linguagem de representar o que é externo a ela; a visão de que aprender uma língua é antes de tudo conectar palavras e significados essenciais e a de que compreender uma expressão lingüística significa decodificá-la. Fundamentalmente, Wittgenstein se opõe à ideia de que a linguagem representa algum tipo de essência ou uma realidade que seja objetiva, isto é, a linguagem não é um elemento de intermediação entre o sujeito e a realidade (sic).

Enquanto a teoria representacionista da linguagem entende que a língua é um sistema abstrato que tem o poder de representar a linguagem ou entidades mentais, na perspectiva wittgensteiniana, a linguagem é uma forma de vida, um conjunto de *práxis*. Para Wittgenstein (1953), imaginar uma linguagem é imaginar uma forma de vida na qual jogamos no risco, sem garantias antecipadas dos lances de linguagem. O que determina que a pessoa compreendeu é o fato de ela ser capaz de continuar o jogo. “O jogo de linguagem é, por assim dizer, imprevisível (...) não se baseia em fundamentos. Não é razoável (ou irrazoável)” [WITTGENSTEIN, Da certeza § 115<sup>a</sup>]. Sua prática é regulada no próprio jogo, que às vezes é arbitrário, incompreensível.

A ideia do jogo de linguagem vem salientar que as nossas atividades são linguísticas e não linguísticas ao mesmo tempo, pois aprendemos uma palavra quando aprendemos o que ela é, os seus significados sociais e culturais. Aprender uma língua não é ter acesso a um sistema de representação e sim tomar parte nas práticas humanas e se orientar no mundo, pois ao fazê-lo, aprende-se o mundo, concomitantemente: aprender uma língua e aprender o mundo não são práticas dissociadas. Segundo Wittgenstein (1953), compreender um fragmento de linguagem não é um acontecimento mental ou uma operação de um cálculo com regra que visa chegar a um resultado mental específico. A compreensão de uma expressão linguística, por exemplo, não é algo que acontece no momento em que ela é ouvida, pois o seu significado não é aprioristicamente determinado. O que determina que nós compreendemos é o ‘outro’. Além disso, a compreensão é algo permanente, pois compreender é, acima de tudo, poder continuar ‘o jogo’, poder ‘dar o outro lance’. O jogo estabiliza a linguagem, que nos regula nas nossas práticas.

Desse ponto de vista, “os usos de um termo podem ser percebidos como corretos ou incorretos, dependendo de como esse termo foi ou não compreendido por outros” (WITTGENSTEIN, 1997, p. 35). Para Wittgenstein, o significado não é privado, e essa posição o afasta definitivamente de qualquer filiação com a visão tradicional.

Assim, enquanto a visão tradicional crê na capacidade da linguagem de transmitir o significado da mente de um falante para outro, na visão do filósofo austríaco, a linguagem não surge de um impulso de descrição e sim da interação, não podendo se pensar nela como um sistema que alinha significado e

significante, pois imaginar a linguagem é imaginar uma forma de vida. Para Wittgenstein (1953), as experiências da linguagem não são inegociáveis ou suspensas da cultura, elas abrigam narrativas. O significado é uma multiplicidade indivisível. Ela não é rastreada por nenhum tipo de ordem exterior universal, visto que traz no seu tecido apenas consensos, nossas opiniões sobre as coisas e é, então, completamente sensível às pressões culturais, históricas etc (NIETZSCHE, [1873] 1974). Por essa razão não podemos ter acesso à essência das coisas da mesma maneira que não podemos ter acesso a uma essência da linguagem (id. ibid.). Essa visão de linguagem norteia esta pesquisa, que adota a perspectiva do discurso como prática social, e do evento discursivo como sendo moldado pelas práticas do mesmo modo que as molda.

### 2.3.2

#### **A perspectiva Bakhtiniana: dialogismo**

Assim como Wittgenstein, Bakhtin ([1929] 1999, p.112) assume, na sua visão da linguagem, uma posição pragmática. Ambos consideram o significado como sendo construído no uso.

A contribuição dos estudos de Bakhtin, entretanto, se dá no sentido de atribuir ao uso da linguagem um sentido ideológico. Para ele, a verdadeira substância da linguagem é constituída pela interação verbal, e os enunciados adquirem sentido no ambiente social onde se realizam. Do seu ponto de vista, qualquer expressão-enunciação será sempre “determinada pelas condições reais da enunciação, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”. Em outras palavras, é possível dizer Bakhtin e Wittgenstein estão igualmente interessados na dimensão pragmática da linguagem. Porém, enquanto Wittgenstein concentra seus esforços em desconstruir a ideia da essência, Bakhtin enfatiza o potencial dialógico dos usos da linguagem, a presença do outro na enunciação, para quem ela é dirigida e a existência de muitas vozes nas enunciações dos falantes. A linguagem não é propriedade de um falante e não existe em um vácuo social. Ao contrário, ela é afetada pelas estruturas sociais.

De ambos os pontos de vista, a linguagem é ação social, e os sentidos são construídos no uso. Para Bakhtin, uma enunciação é produzida tendo em vista a experiência social do falante, que leva em conta aquilo que seu interlocutor

gostaria ou não de ouvir, tanto do ponto de vista do que dizer como também sobre o quê falar. O evento discurso e a audiência são fundamentais para que o falante faça as suas escolhas. Essas escolhas são moldadas pela situação social mais imediata e o meio social mais amplo, que determinam completamente a estrutura da enunciação. “Qualquer que seja a enunciação [...], ela é, na sua totalidade, socialmente dirigida” ([1929] 1999, p. 113). A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação.

Assim, para Bakhtin/Voloshinov ([1929] 1999, p.112), “a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído por um representante ideal”. Porém, conforme suas palavras, o interlocutor ideal “não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas” (id. ibid., p.113). Ou seja, não é possível haver um interlocutor abstrato, uma vez que não teríamos linguagem comum com um tal interlocutor. Segundo Bakhtin, a palavra dirige-se a um interlocutor e, por isso, ela é em função da pessoa desse interlocutor e, assim, variará de acordo com ele. Influem no seu uso os laços sociais, afetivos, as posições hierárquicas que as pessoas ocupam em relação umas as outras, os grupos sociais aos quais pertencem. Para ele:

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN, [1929] 1999, p.112).

Bakhtin diz ainda que, para o falante, a palavra existe em três aspectos. O primeiro, como língua neutra, uma vez que, para ele, as palavras só adquirem expressividade no discurso, pois, segundo diz, a palavra não pertence a ela. Ela se materializa no enunciado. Existe também “como palavra alheia, dos outros, cheia de ecos de outros enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 294). E, por último, ela existe como “a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada em minha expressão” (id. ibid., p. 294). A linguagem é, portanto, dialógica e heteroglósica, ou seja, um enunciado não é original ou pertencente a um falante.

De acordo com Bakhtin, “a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (id. *ibid.*, p.114). Assim a tomada de consciência de uma sensação qualquer pode “dispensar uma expressão exterior, mas não dispensa uma expressão ideológica” (id. *ibid.*, p.114). Ou seja, tomar consciência significa reagir ideologicamente, por meio da indignação, da raiva e outras formas de sentimentos. “A expressão exterior [...] apenas esclarece a orientação tomada pelo discurso interior e as entoações que ele contém” (id. *ibid.*, p.114). Porém, Bakhtin afirma que a atividade mental existe quando há uma orientação social de caráter apreciativo. Ou seja, as apreciações, os apelos, as reivindicações, as expressões de sentimentos e sensações são orientados para o outro.

Segundo a visão de Bakhtin, a atividade mental oscila em dois pólos: atividade mental do eu e atividade mental do nós. A atividade mental do eu corresponde àquela que se priva da verbalização da experiência. Perde a sua modelagem ideológica, e, portanto, a sua representação verbal, aproximando-se da reação fisiológica do animal, “dando provas de que a consciência foi incapaz de enraizar-se socialmente” (Bakhtin, ([1929] 1999, p. 115). A atividade mental do nós, por sua vez, é diferenciada, por suas motivações ideológicas e orientação social. “Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior do qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior” (id. *ibid.*). Bakhtin afirma que, “A atividade mental do nós permite diferentes graus e diferentes tipos de modelagem ideológica” (Bakhtin, ([1929] 1999, p.115).

A importância do pensamento de Bakhtin para esta pesquisa é que ele nos permite entender a interação entre os educadores e a entrevistadora como sendo uma atividade na qual os enunciados não existem independentemente daqueles atores sociais, naquela interação específica. Além disso, chama a atenção também para a consciência socialmente enraizada desses atores, que narram suas experiências, levando em conta o efeito das suas enunciações sobre o seu interlocutor imediato e os seus ouvintes possíveis, determinado pelo contexto social imediato, sinalizando sua orientação social, inscrevendo-se, assim, como membros de uma coletividade (cf. cap. 7).

### 2.2.3

#### A perspectiva Foucaultiana: discurso e poder

O pensamento do filósofo Michael Foucault (1972) introduz uma formulação teórica sobre o discurso, que nos permite pensar sobre as nossas posições na sociedade, a partir das práticas nas quais nos inserimos e das quais participamos. Foucault define o discurso como sendo um conjunto de enunciados que se apóiam “na mesma formação discursiva”. (FOUCAULT, 1986, p.135). Segundo ele, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque e pelo que se luta, o poder do qual nos queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 2001, p. 10).

É um bem finito, limitado, desejável, útil que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas aplicações práticas) a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política. (FOUCAULT, 1986, p. 139).

Contudo, Foucault interroga: “mas o que há de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde está o perigo?” (FOUCAULT, 2001, p. 8). Ao que ele próprio responde:

suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (id. *ibid.*, p. 9).

Segundo o filósofo, isso acontece porque o discurso é regido por alguns princípios, os quais chama de formas de exclusão. O primeiro deles, e o mais familiar, é a interdição. Esse princípio regula o fato de que não temos o direito de dizer tudo, não podemos falar tudo em qualquer circunstância, “que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa” (FOUCAULT, 2001, p. 9). O segundo é a separação e a rejeição, como, por exemplo, o discurso do louco que não pode circular como o dos outros, uma vez que sua palavra não tem verdade nem importância. O terceiro princípio é a vontade de verdade, que se apóia sobre um suporte institucional e é conduzida “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído”

(id. *ibid.*, p 17). Segundo Foucault (2001, p. 18), “essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”. Porém, a vontade de verdade “que se impõe a nós há tanto tempo é tal, que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la” (id. *ibid.*, p.20). Ela produz regimes de verdades sob os quais agimos e que são atravessados por relações de poder; um poder difuso marcado por estratégias que visam gerenciar as ações das pessoas. E, se o discurso tem algum poder, “é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (id. *ibid.*, p 7). Todavia, Foucault estabelece uma diferença entre a relação de poder e a relação de violência. Segundo ele, “uma relação de poder se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis” (FOUCAULT, 1995, p. 243). Primeiramente, “é preciso que o ‘outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação”. Além disso, é necessário que “se abra, diante da relação de poder, todo o campo de respostas, reações, efeitos, intervenções possíveis (id. *ibid.*, p. 245). A relação de poder, por sua vez, “age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades” (id. *ibid.*, p. 245). As relações de poder são, desse ponto de vista, uma rede que atravessa os discursos e práticas sociais. O poder é um jogo de forças reversível, subordinado a instâncias econômicas e ao sistema de garantia de interesses. Embora seja associado a mecanismos de repressão, com fundamental força de proibição, segundo Foucault, “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 8). O poder é uma “rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (id. *ibid.*, p. 8).

Foucault reflete sobre o “regime discursivo dos efeitos de poder próprio do jogo enunciativo”, propondo uma análise histórica sobre como são produzidos “os discursos de verdade no interior dos discursos, que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 1979, p. 4). Propõe uma teoria crítica do discurso, que nos desafia a pensar que temos mais incertezas diante de nós e dos nossos destinos do que as certezas que fundaram o projeto iluminista, no qual se apóia a modernidade. Assim, as visões sobre sociedade, violência, família, escola, instâncias essas que são tema desta investigação, devem ser analisadas à luz do

pensamento crítico que propõe a desconstrução das falsas verdades às quais somos expostos e a nossa participação na produção de contra-discursos.

#### 2.3.4

##### **Perspectiva socio interacional: Goffman**

Goffman ([1975] 2005, p. 23) define interação como “a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”. Ele diz que “uma interação pode ser definida como toda interação que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos, uns se encontram na presença imediata de outros” (id. *ibid.*, p. 23). Quando estão diante dos outros, as pessoas empregam algumas técnicas para controlar a impressão que desejam causar. Conforme salientam Fabricio e Moita Lopes (2004, p. 6),

Segundo Goffman ([1959] 1975), quando estamos na presença dos outros, engajamo-nos em um processo de construção discursiva de auto-imagem e auto-apresentação no espaço público, lançando mão de múltiplos canais semióticos (sinais verbais, não verbais e paralinguísticos). Esse processo é monitorado e interpretado por todos os participantes envolvidos na interação, adquirindo novos contornos dramáticos (GOFFMAN, 1974), pois é uma *performance* de si para uma platéia. Portanto, nossa fabricação identitária é um processo intersubjetivo, dialógico e relacional, pois os sentidos sendo criados estão sempre submetidos ao olhar do outro, sendo afetados pelo contexto emergente.

Assim ‘*performance*’ é uma atividade no sentido de “influenciar, de algum modo, qualquer um dos participantes” (id. *ibid.*, p. 6). Na sua atividade performática, a pessoa emprega “estratégias para proteger as suas projeções” ou para “salvaguardar a impressão acalantada (GOFFMAN, [1975] 2005, p. 22). Ao desempenhar um papel, “implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada por ele”, isto é, faz a sua representação. A representação é, por sua vez,

toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência (GOFFMAN, ([1975] 2005, p.29).

Na interação, os indivíduos optam por estratégias com as quais lidam com a finalidade de obter o efeito desejado sobre os seus interlocutores. Uma representação é “socializada”, moldada e modificada para se ajustar à compreensão e às expectativas da sociedade em que é apresentada” (GOFFMAN, ([1975] 2005, p. 40). Muitas vezes, as pessoas, nas interações, procuram oferecer impressões idealizadas, isto é, elas se apresentam diante dos outros incorporando e exemplificando “os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade” (GOFFMAN, [1975] 2005, p. 41), reafirmando “os expressivos valores morais da comunidade” (id. *ibid.*, p. 41).

Para Goffman, o mundo é uma reunião e as pessoas estão onde os acontecimentos ocorrem, e, nesses encontros, elas estão atentas aos sinais que indicam “o equipamento que devem utilizar para embelezar e iluminar com estilo social favorável as (suas) representações diárias” (GOFFMAN, [1975] 2005, p. 41). Isso requer que eles se empenhem em manter o controle expressivo, *i.e.*, uma coerência expressiva que é exigida nas representações, que “põe em destaque uma decisiva discrepância entre o nosso eu demasiado humano e o nosso eu socializado” (GOFFMAN, [1975] 2005, p. 58). Para isso é necessário controlarmos os nossos impulsos variáveis para nos revestirmos “de caráter de personagens em face de um público [...]. Espera-se assim que haja uma certa burocratização do espírito a fim de que possamos inspirar a confiança de executar uma representação perfeitamente homogênea (*sic*) o todo tempo”(id. *ibid.*, p. 58).

Esse conceito de representação de Goffman é valioso no sentido de que contribui para a interpretação dos posicionamentos dos falantes nos eventos discursivos, tanto em relação ao modo como se representam naquele posicionamento, como também o modo como representam o outro, na sua forma de posicioná-lo. As pessoas, nas interações, gerenciam as suas representações com base nos valores de uma sociedade, construindo-se sob uma luz favorável, inspirando confiança, para obter a aprovação da sua audiência. Considerando, entretanto, as interações como sendo locais e situacionais, essa é uma tarefa constante, pois, embora, no seu imaginário, a pessoa possa considerar ter atingido o resultado desejado - *i.e.*, ela entende que executou a representação da maneira mais homogênea possível -, é preciso que essa representação seja mantida sempre que estiver diante daquela ‘platéia’, pois o efeito causado não é transferível. A cada interação, a pessoa deve ocupar-se igualmente de gerenciar e controlar a sua

*performance*. É preciso, então, que ela se empenhe em manter a coerência expressiva nas suas representações. Para isso, ela procura responder a pergunta “*o que está acontecendo aqui?*” e, assim, identifica o enquadre para que possa conduzir a sua atuação. Dessa maneira, Goffman sublinha “a dimensão dramática e ameaçadora da presença do outro como constitutiva das relações sociais” (VELHO, 2008, p. 147). E diante do risco da falsa percepção e do mal-entendido permanente que “paira como um fantasma sobre qualquer interação” (*id. ibid*, p. 147), as pessoas se mantêm na permanente tensão de avaliar com quem, de quem e para quem falam. Essa tensão é também lembrada por Foucault, em *A Ordem do Discurso*, que afirma que “Temos consciência de que não temos o direito de dizer o que nos apetece, que não podemos falar de tudo em qualquer circunstância, que quem quer que seja, finalmente, não pode falar do que quer que seja” (FOUCAULT, [1971] 2001, p. 2). Nossa interação social é orientada por normas às quais nos atemos na sociedade, por relações de simetria-assimetria, relações de poder, que moldam e atravessam as nossas práticas discursivas e que validam ou invalidam as nossas representações.

A visão de Goffman sobre os papéis que as pessoas desempenham nas interações, as suas representações e performances, tendo em vista a presença do outro, contribui enormemente para a análise dos posicionamentos dos educadores nas entrevistas, das quais os dados desta pesquisa foram gerados. São fundamentais também a visão de linguagem e de significados como sendo produzidos no uso, no ato da interação verbal, e como produtores do contexto de interação. É cara, outrossim, a noção de discurso como produtor de verdades, que agem para controlar as pessoas, que, por sua vez, submetem-se a elas ou as subvertem.