

SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA DE DUBET E AS VIOLÊNCIAS VERBAIS NAS CONVIVÊNCIAS ESCOLARES

DUBET'S SOCIOLOGY OF EXPERIENCE AND VERBAL VIOLENCES IN SCHOOL LIFE

Jéssica Veloso Morito¹

Caroline Miranda Palmieri Silva²

Dandara Cecília Oliveira de Moura³

RESUMO: Este artigo objetiva refletir sobre as violências verbais na perspectiva da sociologia da experiência de Dubet (1994), por meio de uma pesquisa-intervenção que aconteceu no ano de 2019, em uma escola estadual de Ensino Integral de uma cidade do interior paulista. As ações foram desenvolvidas em uma disciplina eletiva nomeada “Já sofreu violência na escola? Reflexões práticas em ateliês”, contemplando 35 participantes – estudantes dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental Anos Finais –, em ateliês (oficinas de experimentações). Esses momentos em ateliês, bem como as diferentes produções, modificaram os relacionamentos na escola, a ação de representar ou criar com a arte ajudou na reflexão da vítima sobre a sua realidade. O discente não se apercebeu apenas do que sentiu, ou interpretou, em suas vivências, mas pode ampliar sua maneira de apreender sobre situações de violências verbais e como a ausência de ser ouvido também é violenta e propicia a exclusão no ambiente escolar.

Palavras-chave: Violências Verbais; Violência Escolar, Ensino Fundamental Anos Finais.

ABSTRACT: This article aims to reflect on verbal violence from the perspective of Dubet's sociology of experience (1994), through an intervention research that took place in 2019, in a state school of Integral Education in a city in the interior of São Paulo. The actions were developed in an elective discipline named “Have you ever suffered violence at school? Practical reflections in ateliers”, involving 35 participants – students from 6th and 7th grades of Elementary School – in ateliers (experimentation workshops). These moments in ateliers, as well as the different productions, changed the relationships at school, the act of representing or creating with art helped the victims' reflection on their reality. The students not only realized what they felt or interpreted in their experiences, but can broaden their way of learning about situations of verbal violence and how the absence of being heard is also violent and leads to exclusion in the school environment.

Keywords: Verbal Violence; School Violence; Elementary School.

INTRODUÇÃO

Este estudo surge com uma extensão universitária realizada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em uma Escola Estadual de Ensino Integral situada no interior de São Paulo. A parceria justificou-se devido à importância de se refletir sobre violências e convivência escolar em tempos atuais. A própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC), trata na quarta, das dez competências gerais da Educação Básica, dessa relevância ao indicar a utilização de diferentes linguagens, bem como conhecimentos artísticos para se expressar e partilhar experiências, ideias e

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos.

2 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela faculdade de Ribeirão preto e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá.

3 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos.

sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Com intenção de articular extensão e pesquisa, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), do qual fazemos parte, realizou uma pesquisa-intervenção com finalidade de compreender as relações entre os sujeitos e as violências verbais nos espaços escolares.

Neste artigo, o propósito é apresentar os resultados e refletir sobre as violências verbais nesta escola estadual de Ensino Integral, durante o ano de 2019, com base no referencial teórico da sociologia da experiência de Dubet (1994). Segundo o autor (1994), as mudanças sociais e transformações na cultura criam conflitos que podem ser solucionados com a perspectiva do diálogo, mas sua ausência pode se transformar em quadros de violências físicas, verbais, psicológicas e/ou simbólicas.

A pesquisa-intervenção ocorreu durante a disciplina eletiva denominada “*Já sofreu violência na escola? Reflexões práticas em ateliês*”, que foi composta por 35 discentes de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e dois docentes da escola participante, além de professores e estudantes da graduação da UFSCar. O grupo intitulou-se “comunicação dos silêncios”, e durante a disciplina eletiva envolveu-se com vários exercícios – inspirados nos Cadernos Inventar com as diferenças de Migliorin (2014), utilizando-se de elementos textuais, artísticos e cinematográficos em processos criativos, com evidências nas violências verbais.

Esses ateliês forneceram subsídios práticos modificadores da relação do sujeito para com sua própria linguagem, isto é, uma iniciação a uma nova linguagem, com a introdução da Arte. Isto significou alterar o modo como cada um se percebia, nas mais diversas situações. Foi posto em questão o papel social dos veículos de comunicação e como temos exercido a trama narrativa da vivência cotidiana.

DUBET E A SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA

A sociedade se tornou mais complexa, com o grande desenvolvimento tecnológico, especialmente durante o século XX. Nesse contexto, a sociologia da experiência tem importantes contribuições a oferecer com relação à análise não só da sociedade, mas, sobretudo da escola como instituição social, pois as mudanças na sociedade afetaram e afetam os sujeitos e a ideia de ação social. É fato que mudanças de valores e transformações nas relações sociais têm propiciado o aumento de tensões na sociedade, assim como no contexto educacional (WAISELFISZ, 2016; CAMPOS, TORRES; GUIMARÃES, 2004; VELHO, 2000; ZALUAR, 2001).

Dubet (1994) reflete sobre uma sociologia da experiência que é compreendida por relações entre sociedade e escola. Para o autor (1994), a sociedade de hoje existe como um “sistema integrado que produz sujeitos que interiorizam seus valores e realizam suas diversas funções” (DUBET, 1994, p. 21). Esse processo tem na escola um forte aliado por meio da introjeção de uma identidade baseada em valores, crenças, opiniões, hábitos, costumes. O autor (1994) destaca que é isso o que mantém a noção de ordem social como responsável pela manutenção da segurança dos cidadãos que vivem em uma determinada coletividade.

A escola, desde sua origem, incumbe-se de desempenhar um importante papel na construção da subjetividade de seus alunos, mas, hoje, para o autor (1994) as

influências do entorno imediato, de um mundo globalizado cujas fronteiras, valores, alcances relativos às formas de pensar, atuar consigo mesmo e com o outro são estendidas pelas novas tecnologias de comunicação e de interação com um universo virtual. Essa novas formas de controle propiciadas pela internet e pelas redes sociais conecta os sujeitos em tempo real e interfere na construção da subjetividade, assim como afeta a percepção de estudantes em geral.

As novas tecnologias e a mundialização dos problemas sociais tornaram as sociedades bem mais complexas e conflituosas, já que

no seio do sistema, o conflito cumpre uma função de adaptação e de integração dos atores em conflito reforçando assim suas próprias normas, estabelecendo fronteiras mais nítidas entre os diversos grupos (DUBET, 1994, p. 49).

Essa perspectiva de desejo de reconhecimento por ser quem é, está presente na expectativa das convivências sociais dos jovens em geral. Conforme Dubet (1994), os estudantes querem ser autores de sua própria história, mesmo que isso envolva erros e equívocos em suas decisões.

Segundo Dubet (1994), há três aspectos essenciais nas condutas sociais que são: a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais; o distanciamento subjetivo que os sujeitos mantêm em relação ao sistema; e a experiência como construção coletiva. Assim, diferentes gerações se apropriam dos princípios culturais e sociais de forma heterogênea, de forma singular; o distanciamento subjetivo nos mostra que os sujeitos, por exemplo, os educandos, tem um universo de influências e de experiências para além da escola que, se não for levado em consideração poderá ocasionar um decréscimo na qualidade das relações sociais.

Desconsiderar estes aspectos significa não contextualizar os alunos com suas próprias histórias de vida. Para o autor (1994), o que está presente nas relações sociais são situações localizadas, em que os sujeitos sociais não querem perder o domínio sobre suas próprias experiências singulares.

Neste contexto, a sociologia da experiência é a sociologia da ação e, também, do sujeito. Para Dubet (1994), existem três lógicas que são importantes para a compreensão das relações sociais em geral: a *lógica da integração*, em que o sujeito interioriza os valores instituídos e o papel social de cada membro. Na *lógica estratégica*, em que, diferente da lógica de integração, o sujeito tem *status* modificável de acordo com as situações em que se envolve, as posições sociais são relativas e regulam-se mutuamente de acordo com as regras pré-estabelecidas. Por fim, na *lógica da subjetivação*, em que o fator determinante é a atividade crítica do sujeito social, que não atua somente em torno de seus interesses, mas também leva em consideração interesses de natureza coletiva.

No cotidiano escolar a articulação dessas três lógicas pode propiciar um espaço privilegiado de socialização, de formação cultural por meio do acesso ao conhecimento construído socialmente, de compartilhamento de experiências sociais e de capacitação para atuação no mundo do trabalho. Para Dubet (1994), a escola se constitui como um *locus* de estruturação da personalidade a partir de normas e valores exercendo as três funções: educar, selecionar e socializar. E é justamente no exercício destas funções é que surgem os conflitos, que podem ser trabalhados a partir da articulação das três lógicas mencionadas acima.

Considerando os aportes teóricos da sociologia da experiência de Dubet (1994), a perspectiva que aborda a experiência social pode se constituir em uma interessante abordagem no auxílio para melhoria na qualidade das relações que se desenvolvem no dia a dia de uma escola pública.

Essa valorização da experiência social dos sujeitos é uma abordagem que opera com uma lógica inclusiva e que respeita as vivências destes e, pode superar a lógica da integração que se baseia na submissão a determinados papéis sociais. Se a escola atuar somente na reprodução e conservação da ordem social vigente, e não na valorização das experiências sociais, a possibilidade de ampliação dos conflitos e aumento das violências, é um dos resultados possíveis.

Na lógica da integração o conflito social não é visto como uma possibilidade de alcançar novos arranjos sociais, pelo contrário, pretende que os sujeitos sejam integrados pela submissão ao conjunto de valores instituídos, de uma ordem correta de mundo. Os que não se adequam passam a ser vistos como estudantes que não querem estudar, não se interessam pelo conhecimento, não estão nem aí etc.

Esta perspectiva de integração à ordem vigente não abre espaço ao reconhecimento do outro em sua singularidade e nem do valor das experiências sociais vividas, já que a lógica utilizada acaba por evidenciar oposição entre estudantes, professores e gestores.

Segundo Sarti (2011), o sujeito vítima de violência só a compreende quando o seu sofrimento pode ser representado por uma linguagem inteligível, isto é, quando a dor provocada pela violência verbal é reconhecida socialmente. Quando a escola propicia formas do estudante expressar essa dor, respeitando aquilo que faça sentido para cada um e, também, para o coletivo, diminuem-se os embates orais agressivos e as brincadeiras desagradáveis no ambiente escolar.

VIOLÊNCIAS VERBAIS E O GRUPO “COMUNICAÇÃO DOS SILÊNCIOS”

São várias as formas de violências nas relações interpessoais e elas estão evidenciadas nos distintos relacionamentos entre os estudantes. Uma delas é o *bullying* que representa um comportamento negativo intencional, e se manifesta de forma contínua com um sujeito que não consegue se defender sozinho de ataques.

Segundo Olweus (2011), alguns dos fatores associados ao *bullying* estão na própria criação familiar – conflitos, violências e discussões entre os pais e familiares podem influenciar o sujeito e propiciar relações inseguras, reproduzindo prática do *bullying* com seus pares.

Para o autor (2011), nas relações entre os alunos o uso da força física não é necessariamente a característica principal, principalmente para os que cometem o *bullying*, o que deve ser levado em consideração como prática é um padrão de reações agressivas, sejam elas resultantes de força física ou agressões verbais contínuas.

Pearce e Thompson (1998), definem o *bullying* como o uso da agressão à vítima, sendo provável causar dor física ou angústia emocional. Também, observam a existência tensa na relação de poder que existe entre vítima e o autor do *bullying*.

Para Pearce e Thompson (1998), estudos revelam algumas características em comum de autores do *bullying*. Em muitos casos aqueles que praticam tais agressões possuem boa autoestima, são exemplos de força física e se demonstram bem

resolvidos emocionalmente. Também são características dos agressores não terem muito controle de seus impulsos, apresentar um grande grau de agressividade, valorizarem as formas de violência como uma qualidade de sua personalidade e demonstrarem características de liderança em grupo.

Segundo Moura, Cruz e Quevedo (2011), a questão da vítima ou mira do *bullying* pode ser caracterizada por discentes que passam por situações vexatórias, e perpassam desde contato físico, abuso verbal, calúnias, gestos rudes e até mesmo a exclusão do grupo, entre outros tipos de violência.

Existem casos, que o *bullying* é desencadeado devido à aparência física da vítima, ou por causa de comportamentos mais quietos, não agressivos, sujeitos sensíveis que se tornam alvos de prática de atos violentos se motivos aparentes (AGUIAR e BARRERA, 2017).

Ao associar o *bullying* com a violência verbal na escola, notou-se a falta de esclarecimento da temática, levando-se em consideração que há uma grande incidência dessas situações entre os jovens, e nem sempre há compreensão do ato em si e da palavra utilizada para descrever situações, pois virou senso comum.

Partindo deste princípio, e segundo Luiz (2019), a violência verbal no interior da escola:

ocorre com o uso intencional de agredir verbalmente, como: falar palavrões; xingar alguém; desacato; humilhações; impedir de se expressar; coagir por meio de gozações em grupo (ridicularizar); mandar calar a boca; colocar apelidos; gritar; e ameaçar (s/p.)

Para a elaboração dos ateliês de violências verbais e para escrita deste artigo, caracteriza-se essa violência como uma atitude oral ou escrita agressiva, bem como a utilização de palavras danosas, que tem a intenção de ridicularizar, manipular, silenciar, ameaçar etc. Esta prática pode estar velada sob a perspectiva de brincadeiras que deixam os sujeitos sem graça, envergonhados e, muitas vezes, sem condições de defesa.

Todos os alunos participaram de forma espontânea, compartilhando suas concepções sobre as violências verbais nos três ateliês propostos. Com a segurança de que todos estavam protegidos e os laços estavam com vínculos fortes, os espaços dos ateliês deram possibilidades de fala, de expressão de sentimentos etc.

A disciplina eletiva “Já sofreu violência na escola? Reflexões práticas em ateliês” proporcionou o pensar dos discentes – com relação às práticas violentas cotidianas – de formas diferenciadas e com a possibilidade de utilizar outras linguagens, de modo à ressignificá-las. O uso da produção artística se mostrou um recurso potente, dadas às múltiplas possibilidades de fazer ali apresentadas. A pouca intervenção verbal dos docentes e facilitadores foi extremamente importante, visto que o objetivo era estimular a comunicação entre eles, e abrir novas maneiras de se ouvirem e serem ouvidos.

Assim, discorre-se, de forma detalhada e apontando os resultados, sobre os três ateliês pertencentes ao grupo “Comunicação dos silêncios”, que teve como objetivo discutir violências verbais:

Ateliê 1: “Os ouvidos não têm pálpebras”

No ateliê 1, a violência verbal foi evidenciada por meio do ouvir. A proposta foi andar pela escola de olhos vendados (com cuidado), percebendo diferentes sons e espaços. A ideia era construir uma nova percepção sensorial. Um aluno atuou como guia, conduzindo sua dupla pelos espaços da escola, permitindo que ele (re) conheça sua escola, de forma que um leve na ida e outro na volta. Neste aspecto, discutiram-se os sons da escola e, simultaneamente os estudantes preencheram um croqui com a representação desses sons com lápis coloridos (desenhos ou rabiscos). Outro momento interessante foi entrar em consenso sobre quais categorias de sons tinham sido representadas (agradável/desagradável; forte/fraco; humano/não-humano), e quais cores as representavam. O objetivo era incitá-los a serem ouvintes conscientes, que percebam como uma paisagem sonora pode ser produtora de bem-estar ou de doença, identificar ruído na escola (aquele som que atrapalha e destrói relações e sons desejáveis) e perceber a dimensão sonora das relações sociais dentro da escola. Houve discussão sobre as sonoridades violentas, e os volumes altos e fortes. Indagou-se: como os sons afetam e modulam como eles se relacionam com professores, diretores, amigos e afins?

Schaeffer (1932a), foi possivelmente o primeiro a tratar sistematicamente da escuta, no século XX, como um fato social. O autor no livro “Tratado dos objetos musicais”, descreveu um percurso para a percepção, identificando quatro modos distintos de escuta. Seus estudos apontaram para o fato de que o ouvinte escuta o que lhe interessa e, mesmo que sua audição registre tudo o que sonoramente acontece ao seu redor, só compreende o que ouve baseado em sua experiência. Segundo esse autor, quando o fenômeno sonoro se apresenta à escuta, espontaneamente o associamos a uma origem. Essa situação não significa um interesse especial pelo som, mas o contrário, pois por intermédio do som busca-se a causa, a sua fonte.

Durante a realização da atividade foi interessante perceber como os alunos tiveram certa dificuldade, à priori, no processo de deixar de serem produtores de sons para se tornarem ouvintes atentos e cuidadosos. O exercício demandou certo tempo e treino, além de esforço e concentração.

Observou-se que ao longo do trajeto eles iam identificando e reagindo aos sons que surgiam, atestando a teoria de Schaeffer que espontaneamente, ao ouvir um som o associamos a uma origem.

No momento da discussão e preenchimento dos croquis também foi percebido que uma nova percepção sensorial havia sido despertada em cada um deles e a escuta consciente possibilitou uma reflexão sobre como esses sons podem produzir bem estar e satisfação ou como também podem ser invasivos, agressivos e tornar um ambiente pesado e árduo.

Baseado em Schaeffer (1993b), pode-se dizer que houve uma escuta qualificada, na qual quem ouve, por não mais se contentar em simplesmente acolher uma significação imediata, opera abstraindo, comparando e deduzindo informações diversas, em busca de um significado específico, a partir de percepções qualificadas que fazem referência a determinados conjuntos de conhecimento.

Ateliê 2: “O som que se vê!”

No ateliê 2, a violência verbal foi percebida por meio da concepção do que é a violência verbal e em que contextos e situações ela ocorre dentro das nossas relações interpessoais, remetendo as sensações que isso nos desencadeia, ou provocamos nos outros. Na roda de conversa abarcaram-se questões provocativas, como: O que é a violência verbal? Como ela ocorre? Como eu a pratico? Ela pode desencadear outras violências? Vocês já presenciaram situações em que ocorreu a violência verbal? A violência verbal altera só a voz e sonoridade de uma pessoa quando a pratica? O corpo também fala na violência verbal?

Os alunos foram levados a praticar a escuta consciente e a produção de sonoplastia com materiais diversos que retratem sentimentos, sensações e espaços. Produção de sons com materiais diversos, através de imagens disparadoras e/ou palavras, que simbolizem a memória sonora do que é abordado.

Durante o ateliê os discentes focaram nos sons ou nas lembranças auditivas que as imagens desencadeiam para cada um. Puderam sugerir outras situações e palavras para reflexão nesse exercício de escuta e construção. E, através dos objetos escolhidos reproduziram o som, a frequência sonora para despertar a sensação que querem transmitir: raiva, medo, agressão, acolhimento, tranquilidade, sossego, paz, insegurança e afins. Os demais assistiram a apresentação da dupla, gravando a produção do som, da sonoridade feita. Depois de todos vivenciarem as sensações, eles relatam o que elas provocaram, se os sons emitidos, produzidos tiveram a mesma percepção entre o locutor e o interlocutor. A questão era saber se os sons propiciavam sentimentos, se eram agradáveis de ouvir, se os barulhos mais altos faziam o ambiente se tornar desagradáveis etc.

Este ateliê teve como princípio ressaltar que os sons e espaços de sonoridade são associados às imagens, nos trazendo preceitos que regem nossas inserções nos espaços e nossas interações; atrelar os sons como uma voz consciente a quem não tem e/ou é silenciado; ressignificar a busca pela liberdade de expressão como um movimento não violento, mas como criador e/ou potencializador de espaços de inclusão para todos etc. Tudo com o propósito de romper com a diminutiva sobre a violência verbal, com possibilidades de comunicação mais branda e humanista.

As atividades se deram com ampla margem de escolha do modo de fazer. Assim, o primeiro dado colhido foi no âmbito das escolhas das representações sonoras, que em alguns momentos, os discentes dificuldades de representar os sons conforme a intensão da cena. Tendo em vista que a proposta do jogo era criar a sonoplastia dos temas, a dificuldade demonstrou uma dissociação da percepção da ação sonora e a intensão da cena, como por exemplo, um tema de cena de sons altos e contundentes sendo representada com materiais que produziam sons que remetiam a sensação de calma.

O fato sugere refletir a percepção dos docentes das próprias expressões sonoras e gestuais associadas das suas intensões de falas. Desse modo, foi levantada a pergunta o “ator” que está se pronunciando associa o conteúdo sonoro e o gestual que está expressando com a sua intenção? No âmbito do silenciamento o modo pelo qual se expressa pode não corresponder ao que se sente, como a necessidade de se posicionar, mas adotar uma postura de omitir os sentimentos e expressar-se perante a situação.

Além disso, as temáticas das cenas interpretadas que foram sugeridas pelos grupos trouxeram, representações de violências verbais, físicas e simbólicas em contextos diversos, como na sala de aula, entre os próprios discente e docentes e discentes, violência no âmbito doméstico e vivenciadas fora de casa.

Nesse sentido, no processo da encenação todos receberam e emitiram no jogo dramático, gestuais e sonorizações violentas conhecidas pelo grupo e assim a proposta do ateliê gerou a reflexão sobre em que medida os emissores ou expectadores das mensagens (sonora, gestual e simbólica) no cotidiano percebe o que o outro sentiu a partir do que foi dito.

A atividade demonstrou a necessidade de ações na escola das quais os estudantes possam vivenciar as propriedades do som (timbre, altura, intensidade e ritmo), com possibilidades de experimentação e criação.

Durante a disciplina eletiva o estudante, mediados pelas atividades, pode construir uma percepção de seu próprio corpo como produtor e receptor de som. Essa percepção possibilitou a compreensão de que são “instrumentos de mensagens”, e que podem promover um ambiente pacífico e amigável, ou não. Os espaços de criação e experiências nos ateliês permitiram a expressão de suas culturas e a descoberta de suas identidades por meio da música, da dança, do teatro e, sobretudo, do diálogo democrático.

Ateliê 3: “Grito dos Oprimidos”

No ateliê 3, a violência verbal teve como característica aguçar o sentir no estudante, isto é, mobilizá-lo a sentir as violências com finalidades, direções e intencionalidades. Com a perspectiva de abranger a concepção dessa violência – intencionando sua desnaturalização – e na busca por problematizar seus contextos e situações (locais onde ocorre), elaborou-se um ateliê em que os discentes eram levados a sentirem sensações que desencadeavam ou provocavam a agressividade, com foco nas relações interpessoais.

Para Schafer (2001), os sujeitos contribuem para uma paisagem sonora em diferentes ambientes. Neste sentido, este ateliê possibilitou que os alunos compreendessem essa perspectiva, e se vissem como contribuidores e/ou direcionadores de paisagens sonoras em ambientes sonoras (tanto real como abstrato) dentro da escola. A intenção foi observar, inclusive, que sons contínuos ou repetitivos podem, ou não, ser concebidos como transgressores.

Na perspectiva da prática, ou de um experimento, propôs-se construir um sino dos ventos com objetivo de sonorizar uma sensação que se desejava transmitir, ou expressar a ausência, presença ou (in)constância de vários sons. Para a construção do sino dos ventos os alunos tiveram que projetá-lo e confeccioná-lo com materiais diversos – sucatas e itens naturais, como: folhas, galhos, pedras, pedaços de lata, fitas, potes/garrafas de plásticos e afins –.

O grupo “comunicação dos silêncios” teve indicações de como fazer a atividade, por meio de imagens e audiovisuais em que diferentes sinos dos ventos são produzidos. Além de apreciarem os detalhes estruturais e artísticos, durante o processo de confecção do material, os estudantes puderam verbalizar lembranças recorrentes em que os sons eram norteadores de sentimentos. Outro aspecto importante foi à possibilidade de debates e reflexões sobre a temática, com indagações que os

fizeram recordar de situações em que os sons foram propagados com violência, ou não.

Após esse momento, também foi indagado se o exercício havia causado repulsa ou aproximação nas relações entre eles, e por meio de uma classificação do que era agradável, ou não, cada aluno pode expressar seus sentimentos e percepções durante o fazer da atividade.

Incitar a escuta consciente e transpor na concretização de um material que proporcionou sensações já vivenciadas, ou apenas que desejavam transmitir, foi esclarecedor para os alunos, não só no sentido de transcende a questão do sonoro para a produção de barulho/som, mas também a manifestação do silêncio como diálogo a ser problematizado e indagado. Aqui é bom lembrar que na violência verbal, o silenciar pode ocorrer mais constantemente do que a sonorização de ofensas ou palavras que diminuem, condicionam e agridem.

Desta forma, pôde-se discutir a problemática da violência verbal, no contexto da escola, de outras formas, como, por exemplo, a questão do estudante silenciado. Este tipo de reflexão permite aos alunos uma clareza do que seria ter uma voz consciente no ambiente escolar, ou não, ser alguém silenciado, com pouca liberdade, tornando-se um movimento violento de exclusão.

Para Santos (2000), ouvir pode ser um ato passivo, ou não, quando se estabelece que “escutar é estabelecer relação com o som, o que é muito diferente de apenas captar a vibração sonora, isto é, ouvir” (p. 20). Segundo Queiroz (2000), a interação do sujeito com o meio se dá de forma dinâmica e ampla, por isso a ideia de ouvir é muito mais complexa. É reforçada a ideia de que cada sujeito existe e se relaciona de forma diferente, ao mesmo tempo em que se conhece e constrói suas relações.

Schaeffer (1993b), baseado em Husserl, afirma que existem formas distintas de impressão e de escuta de um mesmo objeto ou som, isso acontece devido à identidade de cada um que é inseparável das experiências particulares. Esta questão é tão significativa que alguns sons podem incomodar, ou não, certos sujeitos de tal forma que são naturalizados, camuflando a percepção subjetiva de agressão. Durante a eletiva, na escola, por diversas vezes os alunos conseguiam expressar o que provocava irritação, mas poucas vezes reproduzir os sons como exemplificação.

Por fim, conclui-se que ao vivermos mergulhados em um oceano de sons, as perspectivas de sensações interagem e são percebidas por cada corpo de maneira diferente, isto é, “o sujeito se transfigura passo a passo em som, para praticamente percorrer os entremeios desse som” (STEFANI, 1989, p. 13). Os ambientes escolares e as relações interpessoais podem ser transformar em práticas bem sucedidas, com coletividade sonora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-intervenção proporciona à transformação, que é produto da mudança da relação entre o sujeito e objeto (ROCHA; AGUIAR, 2003). A intervenção se junta à pesquisa para reformular vivências, explicitando as relações de poder e desnaturalizando preceitos pela construção de análises individuais e/ou coletivas. Desta forma, toda pesquisa implica em uma intervenção válida, desde que apresente uma intencionalidade de mudança.

Considerando os aportes teóricos da sociologia da experiência de Dubet (1994), ao analisamos a disciplina eletiva e os exercícios dos ateliês, a perspectiva que aborda a experiência social pode se constituir em uma interessante abordagem no auxílio para melhoria na qualidade das relações que se desenvolvem no dia a dia de uma escola pública.

Essa valorização da experiência social dos sujeitos é uma abordagem que opera com uma lógica inclusiva e que respeita as vivências destes e, pode superar a lógica da integração que se baseia na submissão a determinados papéis sociais.

Ao terem possibilidade de experimentar novas sensações, linguagens, perspectivas etc., os estudantes tiveram a chance de: refletir sobre os ruídos que estão pela escola e puderam “enxergar” o silêncio, as sensações, os sons perturbadores, irritantes etc.; ter uma escuta consciente, a percepção da paisagem sonora como produtora de sensações e desencadeadora de lembranças; reconhecer os acontecimentos históricos em sua temporalidade (gerações com gostos e atitudes diferenciadas); compreender que a construção do conhecimento histórico está vinculada a informações de natureza variada; identificar as variedades linguísticas; perceber a leitura, produção e escuta letra de música e outros gêneros em diferentes situações de comunicação; transpor texto de linguagem não verbal para outras linguagens; reconhecer traços característicos do gênero letra de música; e, aprender leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa.

Há uma fronteira para que os alunos tolerem as violências verbais, e quando esse limite interno é ultrapassado, os alunos, em muitos casos, extravasam suas ações e frustrações podendo manifestá-las com violência física.

Vários estudantes relataram o sentimento desconfortável de já terem sido agredidos verbalmente no interior da escola, sendo vários e distintos os motivos de agressões – geralmente, os xingamentos e apelidos ocorrem por conta de estilos não comuns entre os discentes.

Durante os ateliês, os alunos foram revelando situações violentas que ocorrem na escola de forma naturalizadas, sendo que essas ocorrências – denominadas de brincadeiras e/ou apelidos carinhosos – acabam se agravando, provocando um mal estar muito grande entre as vítimas. Neste contexto, revelam-se as questões de discriminação racial, de gênero, orientação ou opção sexual, ou àqueles considerados diferentes – os que não seguem os padrões estéticos socialmente aceitos –. Existe uma linha tênue entre o que significa brincar com um colega, ou praticar uma violência que seja ofensiva e que magoe e machuque quem está envolvido na situação.

Se a escola atuar somente na reprodução e conservação da ordem social vigente, e não na valorização das experiências sociais, há a possibilidade de ampliação dos conflitos e das violências de forma significativamente. A violência é parte da realidade social e que também está presente nas escolas, que atuam como espaço ativo para educar, selecionar e socializar, de coexistência entre sujeitos no desempenho de diferentes papéis sociais.

Neste sentido, a ação de representar ou criar com a arte, nos ateliês, tornou-se uma reflexão da vítima sobre a sua realidade, sendo que o estudante não disse apenas o que sentiu, ou interpretou, mas o que vivenciou. Assim, pôde ampliar sua maneira de interpretar situações e, como consequência, começou a perceber a dor

de quem sofre violências verbais, bem como a exclusão que ocorre, muitas vezes, no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. G. F.; BARRERA, S. D. Manifestações de Bullying em Diferentes Contextos Escolares: um Estudo Exploratório. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 3, p. 669-682, 2017.

CAMPOS, P. H. F., TORRES, A. R.; GUIMARÃES, S. P. Sistemas de representação e mediação simbólica da violência na escola. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 1, n. 2, p. 109-132, 2004.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LUIZ, M. C. Pesquisa-intervenção no Ensino Fundamental anos finais: convivências e violências escolares. **Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**, GT. 13 Ensino Fundamental, 2019.

MIGLIORIN, C. **Inventar com a diferença**: cinema e direitos humanos. Niterói: Editora da UFF, 2014.

MOURA, D. R., CRUZ, A. C. N.; QUEVEDO, L. A. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, p. 19-23, 2011. <Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0021-75572011000100004>. >. Acesso em 22 de Agosto de 2019.

OLWEUS, D. Bullying at school and later criminality: findings from three Swedish community samples of males. **Criminal Behaviour and Mental Health**, n. 21, p. 151-156, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/cbm.806>>. Acesso em 22 de Agosto de 2019.

PEARCE, J. B., & THOMPSON, A. E. Practical approaches to reduce the impact of bullying. **Archives of Disease in Childhood**, p. 528-531, 1998. Disponível em <<https://doi.org/10.1136/adc.79.6.528>>. Acesso em 22 de Agosto de 2019.

QUEIROZ, G. J. Pereira. **A música compõe o homem, o homem compõe a música**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2000.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SANTOS, F. C. **Escutando paisagens sonoras**: uma escuta nômade. 2000. Dissertação (Mestre em Comunicação e Semiótica) – Centro de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SARTI, C. A. Vítima como figura contemporânea. **Caderno CRH – Centro de estudos e Pesquisas em Humanidades**, v. 24, n. 61, p. 51-61, jan./abr., 2011.

SCHAFER, M. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

SCHAEFFNER, P. “D’une nouvelle classification méthodique des instruments de musique”, **Revue Musicale**, v. 10, n.11, p. 215-231, 1932.

_____. **Tratado dos objetos musicais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

STEFANI, G. **Para entender a música**. São Paulo: Editora Globo, 1989.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: Uma perspectiva antropológica. In: VELHO, G; ALVITO, M. **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

WAISELFISZ, J. **Mapa da violência no Brasil**: homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: FLAC-SO, 2016.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência intra e extra muros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, 2001.