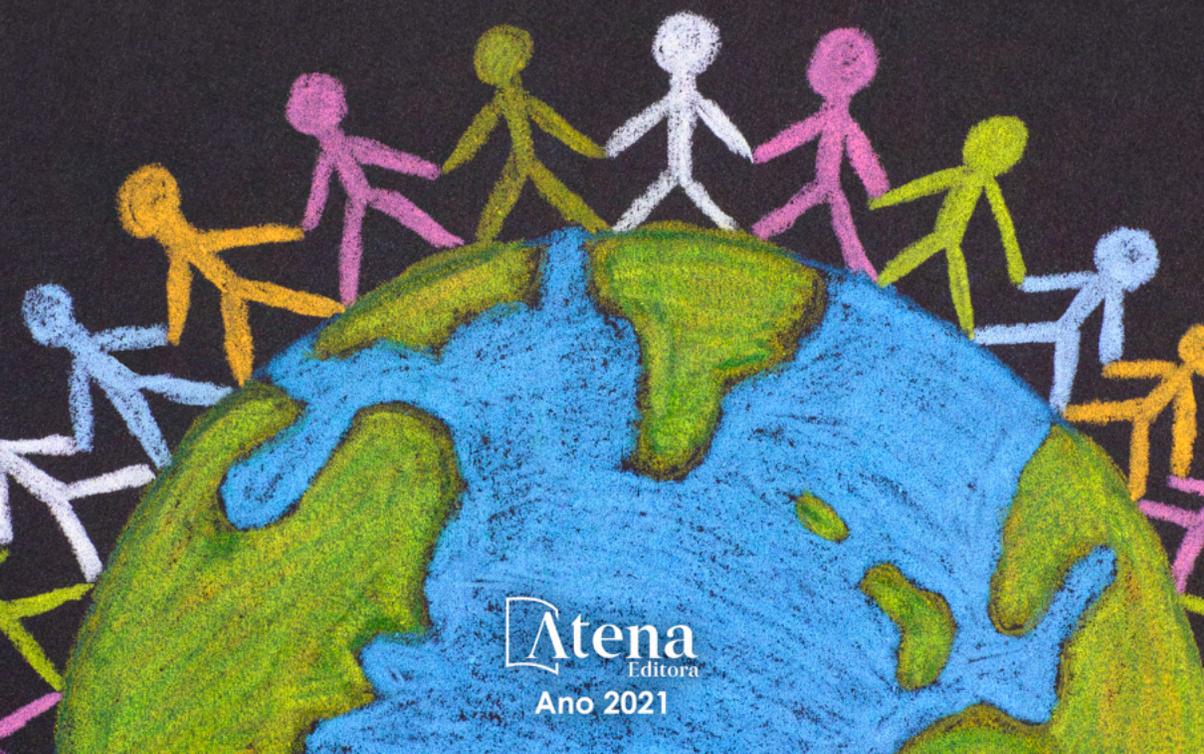


AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana



Atena
Editora
Ano 2021

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-652-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.529210311>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de e-commerce, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado **“Educação enquanto fenômeno social: Democracia e Emancipação Humana”**, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, a mulher negra, o trabalhador, a juventude rural, os professores em seus diferentes espaços de trabalho, entre outros.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os diversos capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrusa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e emancipação humana.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ACONTECIMENTOS DAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX QUE MARCARAM PARA SEMPRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Aline Cristiane Barbosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103111>

CAPÍTULO 2..... 12

ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O DISCURSO DOS DOCENTES DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO E A LAICIDADE EM LONDRINA E REGIÃO (2018-2019)

Matheus Pallisser

Fabio Lanza

Vinicius dos Santos Moreno Bustos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103112>

CAPÍTULO 3..... 27

EDUCAÇÃO E POBREZA, UMA QUESTÃO SOCIAL E MORAL

Jocilene Eterna Soares dos Santos Lacerda

Maria de Lourdes Leoncio Macedo

Jandira Aquino

Eunice Lisboa

Larissa Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103113>

CAPÍTULO 4..... 38

INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES DE EAD EM ESTABELECIMENTO DE ENSINO DO EXÉRCITO BRASILEIRO

Lígia Silva Leite

Felipe Jorge Granero

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103114>

CAPÍTULO 5..... 57

EDUCAÇÃO DIGITAL: AVALIAÇÃO DE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Lígia Silva Leite

Yves de Carvalho Carabajal

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103115>

CAPÍTULO 6..... 73

A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA E RECREAÇÃO HOSPITALAR PARA CRIANÇAS HOSPITALIZADAS COM DIAGNÓSTICO DE CÂNCER

Patricia Marquart Felice Zarour

Letícia Kuhl Pereira

Ana Maria Nascimento Damiani

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103116>

CAPÍTULO 7	88
MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO BASE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Marcella Arraes Castelo Branco	
Lorena Carvalho Saraiva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103117	
CAPÍTULO 8	101
A ARTE DE ENSINAR. UM PANORAMA DA HISTORIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E, A ATUAL SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PAÍS	
Luciene Guisoni	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103118	
CAPÍTULO 9	106
A DOCÊNCIA NA EAD BRASILEIRA: TENSÕES E DESAFIOS	
Elaine dos Reis Soeira	
Henrique Nou Schneider	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5292103119	
CAPÍTULO 10	123
ESQUEMA DE UN MODELO DE MUERTE Y TABAQUISMO EN LAS CREENCIAS DE FUMADORES Y NO FUMADORES Y SU RELACION CON LA ESCOLARIDAD	
Juan Crisostomo Martínez Berriozábal	
José de Jesús Silva Bautista	
Leonel Romero Uribe	
Rodolfo Hipólito Corona Miranda	
Fausto Tomás Pinelo Ávila	
Nallely Venazir Herrera Escobar	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031110	
CAPÍTULO 11	145
O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	
Vanusa Daniel da Silva	
Cícera Cosmo de Souza	
Maria Nailê Cândido Feitoza de Lima	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031111	
CAPÍTULO 12	157
EDUCAÇÃO INFANTIL – O DESPERTAR PARA VERSOS E RIMAS	
Maria Franciane da Silva Oliveira	
Gicele Monteiro dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031112	
CAPÍTULO 13	166
(RE) DESENHANDO AMBIENTES DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UMA PROPOSTA	

DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E METODOLÓGICA PARA OS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Vânia Gabriela Dias Graça
Maria Glória Parra Santos Solé
Maria Altina da Silva Ramos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031113>

CAPÍTULO 14..... 180

EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: O SETOR PRIVADO DO SUL MARANHENSE

Edgar Oliveira Santos
Sônia Oliveira Santos
Sancley Estany da Silva Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031114>

CAPÍTULO 15..... 191

“ALUNO/A DO/NO CAMPO”: ESCOLA, CURRÍCULO E IDENTIDADES DOS ALUNOS/AS DO SOME NA AMAZÔNIA PARAENSE

Gleyce Carvalho Castro
Afonso Welliton de Sousa Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031115>

CAPÍTULO 16..... 202

FLASKÔ E O CONTROLE OPERÁRIO: FORMAS ALTERNATIVAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE

João Augusto Pereira do Prado
Maria Carolina Graciano Sugahara
Sofia Bheatrice Gianeri Spada

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031116>

CAPÍTULO 17..... 212

EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO PROPOSTA DE ENSINO - ESTUDO DE CASO COM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE DIVINÓPOLIS-MG QUE IMPLANTARAM ESSE TEMA EM SUA GRADE CURRICULAR

Daniel Goulart de Sousa
Rodrigo Silva Fonseca
Alessandro Leonardo da Silva
Marcelo Robert Fonseca Gontijo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031117>

CAPÍTULO 18..... 224

EDUCAÇÃO INTEGRAL FUNDAMENTADA EM VALORES HUMANOS COM BASE NOS ENSINAMENTOS DE SATHYA SAI BABA

Maribel Oliveira Barreto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031118>

CAPÍTULO 19	236
VALIDAÇÃO DE CHECKLISTS POR PERITOS DA FALA PARA IDENTIFICAÇÃO DE RISCOS DAS PERTURBAÇÕES DE LINGUAGEM PARA EDUCADORES DA INFÂNCIA	
Aliaska Pereira Aguiar	
Graça Simões de Carvalho	
Simone Aparecida Lopes Herrera	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031119	
CAPÍTULO 20	247
“MANUEL DA ROSÁRIA”: APONTAMENTOS PARA O ESTUDO DAS HISTÓRIA(S) DA EDUCAÇÃO DOS/AS NEGROS/AS NO SUDOESTE DE GOIÁS	
Murilo Borges Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031120	
CAPÍTULO 21	260
LIVROS DIDÁTICOS PNLD CAMPO: QUESTÕES SOBRE ESCOLHA E USO POR PROFESSORES	
Edna Luiza de Souza	
Edilaine Aparecida Vieira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031121	
CAPÍTULO 22	272
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCENTRACIÓN DE ANIMACIÓN LADT COMO SEMESTRE-I EN MODELO TEC21: UN PASO MÁS HACIA EL NUEVO MODELO EDUCATIVO	
Imelda Asencio del Real	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031122	
CAPÍTULO 23	282
O TRATAMENTO DA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O PERCURSO DA ELABORAÇÃO DA BNCC	
Ana Paula Dal Santo	
Maíke Elize Techio	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031123	
CAPÍTULO 24	290
O BULLYING NO DISCURSO DO SUJEITO-ADOLESCENTE	
Rita de Cássia Constantini Teixeira	
Soraya Maria Romano Pacífico	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031124	
CAPÍTULO 25	305
SIMULTANEIDAD ENTRE ESTUDIO Y TRABAJO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CARACTERIZACIÓN Y REFLEXIONES	
Andrea Nessier	
Andrea Pacífico	

Fernanda Pagura
Norma Zandomeni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52921031125>

SOBRE O ORGANIZADOR.....	320
ÍNDICE REMISSIVO.....	321

O BULLYING NO DISCURSO DO SUJEITO-ADOLESCENTE

Data de aceite: 01/11/2021

Rita de Cássia Constantini Teixeira

Bacharel em Pedagogia/ Letras
Doutoranda pelo Programa de Psicologia –
USP/RP
Universidade de São Paulo / Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
(FFCLRP/USP)
Ribeirão Preto - SP – Brasil

Soraya Maria Romano Pacífico

Bacharel em Letras
Pós-Doutorado pela UNESP-Araraquara
Docente no curso de Graduação em
Pedagogia, e, Pós-Graduação em Educação,
na Universidade de São Paulo / Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
(FFCLRP/USP)
Ribeirão Preto - SP – Brasil

RESUMO: Neste trabalho, junto à Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux (AD) e ao paradigma indiciário de Ginzburg (1989) temos como objetivo analisar os sentidos produzidos pelo sujeito-adolescente ao discursivizar sobre violência, especialmente, a violência constitutiva do bullying. O objetivo sustenta-se na mudança de foco em relação à formação discursiva dominante, uma vez que, de modo geral, sempre é o adulto que produz sentidos sobre o adolescente, assim como podemos considerar nos documentos oficiais que ditam os currículos escolares. Participou da pesquisa uma turma do Ensino Fundamental de uma escola pública, da região de Ribeirão Preto- SP, especificamente,

38 sujeitos-adolescentes que cursavam o 9º ano do ensino fundamental II, no momento da coleta de dados. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, em que recorremos à literatura como possibilidade de interpretação para que o sujeito-adolescente pudesse realizar gestos interpretativos e, a partir disso, discursivizar sobre os sentidos de violência gerados pelos conflitos sociais, e, fortemente pelo bullying. Coletamos, durante o ano de 2019, discursos escritos e orais dos sujeitos-adolescentes, a partir da leitura dos textos “A hora da estrela”, de Clarice Lispector; os contos de João Guimarães Rosa, “A terceira margem do rio”, e, “Sorôco, sua mãe, sua filha”; e, por último, o conto de Dalton Trevisan, “O pai, o chefe, o rei”. Esses textos literários foram escolhidos porque colocam em discurso sentidos de dor, preconceito, exclusão social, medo, morte entre outros que podem afetar o sujeito-adolescente em sua constituição, dentro e fora da escola. Os resultados da pesquisa indicaram que há uma formação discursiva sobre o sujeito-adolescente e que o discurso dele, como as análises apontaram, muitas vezes, confirma o que é dito sobre ele, mas que também, por outro lado, mostraram um sujeito que fala de si e constrói sentidos diferentes dos dominantes. Por isso, é fundamental que a ciência passe a fazer trabalhos, pesquisas com a escuta das formações discursivas produzidas pelo próprio sujeito-adolescente, que também tem muito o que dizer sobre a própria dor, sobre a violência, sobre o que significa ser adolescente na contemporaneidade, um sujeito afetado pela tecnologia, pelos discursos que a mídia impõe sobre um modelo padrão, bem como o silêncio e

a exclusão daqueles que não se enquadram nas fôrmas valorizadas socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Bullying. Sujeito-Adolescente. Violência. Silêncio.

BULLYING IN THE TEENAGER-SUBJECT DISCOURSE

ABSTRACT: In this work, together with the Discourse Analysis proposed by Michel Pêcheux (AD) and the evidential paradigm of Ginzburg (1989), we aim to analyze the meanings produced by the subject-adolescent when discoursing about violence, especially the constitutive violence of bullying. The objective is based on the change of focus in relation to the dominant discursive formation, since, in general, it is always the adult who produces meanings about the adolescent, as can be seen in the official documents. A public elementary school class in the region of Ribeirão Preto-SP participated in the research, specifically, 38 subjects-adolescents who were attending the 9th grade of elementary school II, at the time of data collection. This is a qualitative research, in which we resorted to literature as a possibility of interpretation so that the subject-adolescent could perform interpretive gestures and, from that, discuss the meanings of violence generated by social conflicts, and, strongly, by the bullying. During the year 2019, we collected written and oral discourses from the subject-adolescents, based on the reading of the texts “A hora da Estrelas”, by Clarice Lispector; the short stories by João Guimarães Rosa, “A third bank of the river”, and, “Sorôco, your mother, your daughter”; and, lastly, Dalton Trevisan’s tale, “The Father, the Chief, the King”. These literary texts were chosen because they put in their discourse senses of pain, prejudice, social exclusion, fear, death, among others that can affect the adolescent subject in their constitution, inside and outside school. The research results indicated that there is a discursive formation about the subject-adolescent and that his discourses, as the analyzes pointed out, often confirms what is said about him, but that also, on the other hand, show a subject who speaks of itself and builds different meanings from the dominant ones. Therefore, it is essential for science to start doing work, research by listening to the discursive formations produced by the subject-adolescent, who also has a lot to say about their own pain, about violence, about what it means to be an adolescent in contemporaneity, a subject affected by technology, by the discourses that the media imposes on a standard model, as well as the silence and exclusion of those who do not fit into socially valued ways.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Bullying. Subject-Adolescent. Violence. Silence.

INTRODUÇÃO

O discurso sobre como se constitui o adolescente tornou-se um fenômeno estigmatizado em muitas mídias, no espaço escolar e na sociedade em geral. A oposição, a recusa, o não cumprimento das leis e das regras de boa conduta social, a (não) submissão à autoridade dos pais, os desejos, as escolhas, o sofrimento são consequências de valores de uma cultura conservadora e que ainda olha para os adolescentes como aqueles que causam problemas. Isso ocorre na escola, na família, nas igrejas, nas comunidades, ou seja, nos espaços em que os adolescentes se deparam com dificuldades de reconhecerem-se diante dos conflitos.

O ciclo de vida do ser humano o coloca em constantes mudanças, e, conseqüentemente, coloca o adolescente como aquele que vive um período de tomadas de decisões, e, por conseguinte o silencia ainda mais quando o põe em evidência; é como se todos fossem doentes e os especialistas estivessem em constante busca da cura para esse mal, ser adolescente. Não concordamos com esse estereótipo e, por isso, esta pesquisa nos coloca diante de possibilidades de produzir outros sentidos sobre essa temática, ou seja, os discursos que podem vir a desencadear outras formulações discursivas que o adolescente toma para si, não mais falado por outros, e, sim, falando de si a partir da posição sujeito-adolescente.

Para a teoria da Análise do Discurso, o sujeito não é empírico, mas sim, é aquele que escapa e desliza, que emerge e que pode fazer com que os sentidos sejam múltiplos que atravessa o inatingível, uma posição discursiva assumida diante da relação com a historicidade dos fatos. Para Orlandi (2012, p.99) *“O sujeito, na análise do discurso, é a posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso”*.

Vemos, em Michel Pêcheux (2009, p. 159), o discurso do Outro, o que nos faz interpretar os gestos sobre as tomadas de posição discursiva quanto à inscrição do sujeito no discurso.

Discurso do Outro designa no sujeito a presença eficaz do Sujeito, que faz com que todo sujeito funcione, isto é, tome posição, em total consciência e em total liberdade, tome iniciativas pelas quais se torna responsável como autor de seus atos. (Pêcheux, 2009, p.159)

O lugar de onde se fala pode fazer a diferença porque os efeitos de sentido sobre as angústias, as escolhas, os dizeres, os não-dizeres dialogam via discurso, e, sobretudo, *“Esta [a linguagem], por sua vez, é um fato social. É pela linguagem que o sujeito se constitui e é também pela linguagem que ele elabora sua relação com o grupo”* (Orlandi, 2015, p. 193). Desta forma, pensamos para este trabalho oportunizar a mudança de posição discursiva dentro do próprio espaço educacional, isso significa que o sujeito-adolescente ocupará a posição discursiva daquele que fala sobre si, o que, a nosso ver, poderá colaborar para os adolescentes problematizarem o discurso sobre o enfrentamento do bullying, que é o tema a ser investigado.

Portanto, dentre alguns motivos apontados acima, oferecemos a escuta do discurso do adolescente neste espaço discursivo como uma metodologia de pesquisa, a qual, também, trata-se de um processo para considerarmos as condições de produção que vão permitir a constituição dessa posição sujeito que fala, que pode produzir sentidos sobre o bullying.

Esse percurso permite-nos dialogar com o estudo de Orlandi (2007, p. 13) sobre o silêncio, *“a força corrosiva do silêncio que faz significar em outros lugares [grifo nosso]. “Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido*

pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz [grifo nosso]". (Orlandi, 2007, p. 14). Assim, devemos considerar o silêncio do adolescente como um discurso que pode fazer mover os sentidos da formação discursiva dominante sobre adolescente rebelde, por exemplo.

Os espaços destinados ao enfrentamento e às discussões com os sujeitos-adolescentes podem indicar condições de produção discursivas e formações ideológicas divergentes ao caminharem para alguns sentidos como o apagamento, a naturalização ou até mesmo conformidade e aceitação de conceitos que a sociedade já destinou para esta fase de vida.

O nosso imaginário acaba por eleger um lugar para o silêncio e isso tem relação, do ponto de vista do discurso, com a formação discursiva (FD) que está articulada com a formação ideológica (FI) dominante, em dado contexto sócio-histórico, e, por isso, a intricação ocorre, a partir de uma posição de luta de classe, de fala em cada conjuntura sócio-histórica estabelecida. Com base nas condições de produção discursivas, analisaremos como e se ocorrem os deslizos, as falhas e os pontos de fuga nos discursos produzidos pelos próprios sujeitos-adolescentes em relação à formação discursiva dominante.

Este desafio em pensar a constituição da posição sujeito-adolescente que discursiviza sobre bullying está marcado nesta pesquisa sob o arcabouço teórico da Análise do Discurso de matriz francesa, proposta por Michel Pêcheux, nos anos de 1960, e por seus colaboradores. A esse respeito, antecipamos que:

[...] a Análise do Discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído (Orlandi, 2007, p. 37).

A consideração a ser feita para esta pesquisa não é a de atribuir uma resposta pronta para os discursos dos sujeitos-adolescentes quanto os sentidos de violência, especificadamente, o bullying. Neste trabalho, junto à Análise do Discurso (AD) e ao paradigma indiciário de Ginzburg (1989) temos como objetivo analisar os sentidos produzidos pelo adolescente ao colocar em discurso o modo como a violência o afeta, especialmente, a violência constitutiva do bullying. O objetivo sustenta-se, na mudança de foco em relação à formação discursiva dominante, uma vez que, de modo geral, sempre é o adulto que produz sentidos sobre o adolescente, assim como podemos considerar nos documentos oficiais, citados na tese à qual se refere este artigo. No caso desta pesquisa, será o sujeito-adolescente que produzirá sentidos em seu discurso, lembrando que, inserido no contexto escolar, lugar onde a prática discursiva do bullying e outras manifestações de violência são muito recorrentes.

Participou da pesquisa uma turma de alunos (adolescente) do Ensino Fundamental de uma escola pública da região de Ribeirão Preto – SP, especificadamente do 9º ano. E, no

percurso metodológico, assim, pelo viés da literatura, os sujeitos-adolescentes tiveram a possibilidade de trabalhar o sentimento de pertencimento e da construção da identidade em presença do outro, discorrendo sobre os conflitos sociais que a sociedade vem protagonizando, ao longo de sua história. Não raramente, o adolescente é discursivizado como problema, como agressor, como indisciplinado, como desajustado, e, esses discursos circulam na mídia, na escola, no espaço urbano como discursos de verdade.

Desse modo, os dados analisados nesta pesquisa, por meio dos indícios linguísticos, contribuem para pensarmos sobre a posição discursiva que os sujeitos-adolescentes assumiram no decorrer do processo da construção dos próprios discursos.

O efeito de sentido que pode vir a ser produzido na relação da leitura literária e a escuta materializada na linguagem por meio de textos, vídeos e poemas provocados pelas interpretações, podem vir a sustentar a possibilidade do dizer. Ao nos afetarmos pela leitura de um texto, estamos filiados a uma rede de sentidos em gestos interpretativos na articulação da língua com a história, e, nessa constituição de sentidos trabalham discursivamente, em consonância, a ideologia e o inconsciente, visto que *“há um real constitutivamente estranho à univocidade ... [no entanto, existe produzindo efeitos]”* (Pêcheux, 1990, apud Orlandi, 2012, p. 60).

O princípio dessas práticas de leitura consistiria em levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando ‘escutar’ a presença do não-dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária (Orlandi, 2012, p. 60).

Alicerçar o objetivo pelo viés da Literatura significa discorrer a propósito da nossa pergunta de pesquisa, que nos provoca a refletir se existe mudança de posicionamento ideológico no discurso do sujeito-adolescente quando ele é convidado, autorizado para discutir pautas até então formalizadas por adultos. Candido (2011, p. 177) afirma acerca da Literatura que:

Ela é fator indispensável de humanização, e sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar.

A literatura é uma ponte que percorre oportunidades de ler vários contextos sociais, dentre eles o de violência escolar, bem como o bullying, pois nas linhas da escrita, a literatura se permite construir sentidos outros ainda não discursivizados.

O DISCURSO SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR

Ao colocar em discurso essa pesquisa e nos apoderando dos estudos de Michel Pêcheux, é importante destacar as contribuições que nos levaram a escolher este arcabouço

teórico, e não outro. Para Michel Pêcheux, o primeiro movimento de tentativa de definição de formação discursiva vem formulada em seu artigo “A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem e discurso”, em que recomenda “uma intervenção epistemológica nas semânticas linguísticas. É preciso mudar de terreno e encarar uma nova problemática, o discurso [grifo nosso]” (Baronas, 2011, p. 94).

E, neste ponto, trazemos Michel Pêcheux (2009, p. 197) para continuarmos o estudo sobre formação discursiva. Assim, “Sabemos que toda a prática está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” (Pêcheux, 2011, p. 197).

Pêcheux (2009, 147) formula o conceito de formação discursiva da seguinte maneira:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determinada *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc).

Discorrendo sobre as articulações entre uma formação discursiva e outra, Pêcheux (2009, p. 198) afirma que:

Não se trata de dizer, porém que uma prática (discursiva ou não) seja a prática de sujeitos (no sentido dos atos, ações, atividades de um sujeito – isso seria cair no golpe que chamamos o “efeito Munchhausen”), mas sim de constatar que todo sujeito é constitutivamente colocado como autor responsável por seus atos, suas condutas e por suas palavras em cada prática em que se inscreve; e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas.

Assim, podemos pensar sobre os processos discursivos dos elementos do discurso, os quais vão tomando forma/fôrma e afetam a unidade imaginária do sujeito, de tal modo que a identidade se encontra fundamentada em uma dimensão enunciativa regulada, e, o discurso, que se arrisca à não regulação pelos padrões convencionais, tem o movimento deflagrante e pulsa com/contra os princípios já consolidados socialmente.

Entendemos que seja possível estabelecer uma relação entre a força material de produção - os sentidos construídos para trabalho e capital - e a ideologia, que é o que naturaliza determinados sentidos e não outros. Quando falamos de ideologia, salientamos que estamos falando da força do trabalho e os meios de produção, os quais levam o sujeito à ilusão de poder, pela ocorrência do trabalho, como a existência da forma de domínio, sentidos que circulam no genérico discursivo (Tfouni, 2010).

No Brasil, apenas no final dos anos de 90 e início de 2000 os estudos sobre as manifestações de violência foram sendo discutidos. Segundo o blog “Brasil Escola”, o bullying direto (agressões físicas) é mais causado por sujeitos considerados do sexo masculino, e, o bullying indireto (insultos e agressões verbais) é mais comum entre crianças e mulheres, e causa o isolamento social. A nossa sociedade sempre apoiou, historicamente, o homem como a figura representativa da força, o que nos leva a pensar

que, ideologicamente, parece natural que haja violência entre os homens; todavia, em se tratando de mulheres e crianças os gestos de violência, pelo mesmo efeito ideológico, não são considerados naturais, o que leva a um silenciamento, posto que não é esperado (desejado ou permitido) que mulheres e crianças promovam ou se envolvam em atos violentos, uma vez que os sentidos construídos para as mulheres e crianças continuam sendo os de fragilidade, submissão, dependência e não de valentia. Mesmo sabendo que há outras formações discursivas acerca do feminino e da infância, ainda há a formação discursiva dominante que insiste em manter a mulher e a criança no lugar de fragilidade.

Em 2015, a presidenta do Brasil, Dilma Roussef sancionou a Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015 que institui o “Programa de Combate à Intimidação Sistemática” (*Bullying*). Em 15 maio de 2018, Michel Temer sancionou uma alteração na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) para que as escolas e instituições de ensino sejam responsáveis por promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente o *bullying*.

A partir do momento em que esta lei passou a vigorar, poderíamos ter a ilusão de que o bullying deixaria os noticiários, as mídias sociais, as escolas. Porém, não é isso que nos mostra a realidade das escolas brasileiras.

Quando refletimos sobre os percursos do dizer, a produção discursiva dessa lei nos inquieta, pois, esse discurso oficial apaga a subjetividade dos sujeitos vítimas do bullying, bem como daqueles responsáveis por essa violência, pois as formulações presentes nas leis naturalizam os sentidos de capacitações, campanhas, relatórios, ou seja, um cenário que cria a ilusão de que o documento não deixa brechas e furos no que se refere ao controle do bullying e de como devemos agir diante dele.

Ressaltamos ainda, no artigo 5º da referida lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015 em que lemos que “*É dever do estabelecimento de ensino assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying)*”, o uso do verbo “dever” responsabiliza a escola pelo controle das práticas de bullying, silenciando, desse modo, as causas sociais que podem estar implicadas nessa violência, que tem a escola como principal espaço de ocorrência, porém, os preconceitos, a intolerância, a luta de classes que promovem a exclusão e a desigualdade, cujas sementes são cultivadas nas relações sociais, não são considerados quando se atribui à escola o controle das práticas de bullying.

Vemos, também, que a violência na rotina escolar praticada por sujeitos-adolescentes pode ser uma forma de resistência para demarcar o lugar de ousadia, de conflito e de revolta contra um suposto padrão hegemônico de corpo, de beleza, de moda; há, por outro lado, uma abordagem ideológica de violência representativa que coloca em questão os valores educacionais, bem como faz parecer que a resistência é a violência produzida pelos sujeitos-adolescentes, como se eles fossem a fonte dos atos infratores, o que silencia séculos de produção discursiva a favor do preconceito, da dominação, da exclusão dos

grupos menos favorecidos politicamente, economicamente, intelectualmente.

Smith; Pepler e Righy (2004) identificaram, em sua pesquisa, que quando os estudantes contam a alguém sobre a sua condição de vítima, em 67% das vezes ele deixam de ser agredidos, se há respostas imediatas, coerentes e eficazes da parte de quem recebe a informação, especialmente se esta pessoa for um dos professores. (Silva, J.L; Bazon, M.R, 2017, p.617)

A sensibilidade e a oportunidade da escuta podem promover espaços de disputa de sentidos em que os sujeitos-adolescentes se sintam confiantes e autorizados a falar, o que para nós, deve – e não deveria - acontecer na instituição escolar. Sabemos que os professores têm a responsabilidade e o dever de garantir essa escuta, especialmente, porque eles são os principais interlocutores do sujeito-aluno. Desse modo, os sentidos de banalização das situações de sofrimento e dor que circulam no universo neoliberal não podem capturar os sujeitos que representam a instituição escolar a ponto de banalizar o bullying no espaço físico e simbólico da instituição. O isolamento dos agredidos e o silenciamento da violência devem ser enfrentados; por isso, defendemos um espaço de dizer para os sujeitos-adolescentes, assim como a valorização da escuta, de “olhar” para o outro por meio das palavras, de compreender como a subjetividade se constrói no discurso do sujeito-adolescente ao falar de violência.

Pensando ainda sobre as resistências, segundo Pêcheux (2015/1981) *“observamos uma constante dependência de administrações e burocracias, respeito a ordens, hierarquias e barreiras, que funcionam visivelmente como instâncias de opressão”* [...], o *“comportamento ritualizado (com as práticas de doutrinação, da censura e da confissão)”* (Pêcheux, 2015, p.109). A partir da Análise do Discurso podemos refletir sobre as barreiras que podem criar condições para a manutenção do bullying, sendo a opressão uma das principais causas, pois o medo que o oprimido tem do opressor leva ao silêncio, o que contribui para a naturalização das práticas violentas.

Do mesmo modo, Silva et al. (2014) também identificaram que os professores que possuíam crenças normativas concebiam o bullying como sendo um acontecimento não muito grave e consideravam as agressões como comportamentos característicos/inerentes ao processo de socialização entre crianças e adolescentes no ambiente escolar, devendo, por isso, ser solucionado pelos próprios estudantes. (Silva, J.L; Bazon, M.R, 2017, p.619).

Entretanto, sabemos que a evidência é apenas uma ilusão, pois o sujeito interpelado pela ideologia aponta as falhas e lacunas nos sentidos, rompendo com uns e abafando outros, o que significa que pode fazer ecoar sentidos de resistência e, ou, de naturalização de determinados discursos. Temos sempre, um sujeito entre significantes, na incompletude da linguagem e na possibilidade dos equívocos, dos engodos para tentar se posicionar, representar-se, aceitar-se, nomear-se, inscrever-se para além de uma constituição na figura empírica, mas sim, pelos efeitos de sentido desses acontecimentos.

OS EFEITOS DO PERCURSO METODOLÓGICO

Com as representações sobre o silêncio, e, considerando a escuta que o analista deve ter, recorreremos aos textos literários para a constituição do nosso *corpus*, pois para nós que nos filiamos a este suporte teórico, a literatura não se reduz ao deleite, às rimas, ao uso estético da linguagem escrita, mas, para além disso, a literatura é uma possibilidade de enfrentamento dos próprios conflitos e do silêncio. Essas “zonas discursivas” (Pêcheux, 2015, p.153) que pudemos percorrer no movimento da leitura literária possibilitaram a coleta de dados para analisarmos a materialidade discursiva produzida pelos sujeitos-adolescentes na passagem pela literatura.

Alicerçar o objeto de estudo pelo viés da Literatura é discorrer sobre o modo como a interpretação do sujeito-adolescente está sendo ou não afetada por um possível conflito sobre pensar o sofrimento, as angústias, a violência provocada pelas margens do dizer, e, assim, ser materializado nas produções escritas (poemas, artigos de opinião), orais e vídeos.

Esta pesquisa seguiu com percurso metodológico no trabalho com a literatura e as discussões sobre os sentidos de violência, e, especialmente, bullying. Realizada com uma turma de 9ºano, de uma escola pública, no interior do Estado de São Paulo, a leitura do livro “A hora da estrela”, de Clarice Lispector. Os sujeitos-adolescentes do nono ano do ensino fundamental, sujeitos desta pesquisa passaram pela discussão do livro na tentativa de, afetados ou não, ressignificarem o próprio contato com a linguagem literária na construção discursiva de um vídeo.

Em seguida, adentramos à segunda atividade realizada durante o percurso metodológico. Depois de feita a leitura do conto “A terceira margem do rio”, de João Guimarães Rosa, ocorrida em três encontros, foi solicitado que os sujeitos-adolescentes, mais uma vez se colocassem em discurso para produzirem, agora, um artigo de opinião sobre a leitura em pauta acerca de sentidos de silenciamento, de angústia, de dor, de exclusão, ou seja, projetar-se no lugar de um sujeito que está à margem. As discussões acerca desse conto geraram os sentidos de bullying, pois acabaram por envolver essa dor silenciada ou manifestada de forma violenta.

Em momento posterior, realizamos a leitura do conto: “Sorôco, sua mãe, sua filha”, também de autoria de João Guimarães Rosa. Os sujeitos produziram outras escritas materializando os efeitos discursivo-argumentativos na linguagem.

Interessou-nos também, para esta coleta de dados, compreender o atravessamento do discurso existente na leitura do conto de Dalton Trevisan “O pai, o chefe e o rei”. Dalton Trevisan traz em suas narrativas um desafio à humanidade e a compaixão do leitor. Vários poemas foram tomando corpo na escrita dos sujeitos-adolescentes, pois “Ler abre espaço para que o sujeito ressignifique seu arquivo, rearticule a rede de memória em que está preso ou à qual se filia e, dessa forma, produza sentidos a partir da posição que ocupa e do

contexto em que está inserido”. (Romão; Pacífico, 2010, p.12)

NO CURSO DAS ANÁLISES

Trazemos para este artigo uma pequena amostra dos recortes analisados em nossa tese. Por recorte, segundo a Análise do Discurso, entendemos que diz respeito ao funcionamento discursivo do *corpus*, os recortes não são, portanto, meros fragmentos ou trechos aleatórios tirados de um texto maior. Segundo essa concepção, apresentamos o recorte 1, transcrito a partir de um vídeo produzido pelos sujeitos-adolescentes com base na leitura do livro “A hora da estrela”, de Clarice Lispector. Vejamos:

Sujeito-Adolescente 1:

E se eu fosse a estrela?

Digamos que fui silenciado...

Digo a vocês que não é somente ficar quieto.

Digamos que seja igual ao modo não perturbe no celular.

No qual recebemos críticas, algumas notificações e que sobre as mesmas temos medo de respondê-las.

Vai...

Adolescente 2:

Se fosse eu no lugar da Macabéa, eu ia fazer diferente.

Eu ia procurar ajuda e procurar não me calar pra afogar minas mágoas, pois nós todos precisamos sentir melhor consigo mesmo.

Começamos a nossa análise pela presença do verbo “digamos”, “*digamos que fui silenciado, digamos que seja igual ao modo não perturbe do celular*”, marca linguística que provoca um efeito de sentido de que o autor traz o discurso do outro, pois o uso da primeira pessoa do plural acaba por envolver, gramaticalmente, outras pessoas do discurso, e, discursivamente, como é o nosso enfoque teórico, uma relação imaginária com o outro, o que indicia que o sujeito-adolescente 1 sustenta seu dizer na voz do outro a fim de que seu argumento seja forte e suficiente para se posicionar.

Outro aspecto linguístico que nos cabe analisar na transcrição desse vídeo é como o sujeito 1 marca a relação dele com as ferramentas digitais ao escrever “*digamos que seja igual ao modo não perturbe do celular, No qual recebemos críticas, algumas notificações e que sobre as mesmas temos medo de respondê-las*”, indagamos como as representações de tecnologia ganharam corpo no discurso do sujeito, o discurso tecnológico como “*modo não perturbe*” ou “*notificações*” produziram o efeito do silenciamento, o sujeito responde às notificações e as retira do modo silencioso se quiser e quando quiser, dessa forma retomamos ao primeiro momento desta análise, o apoio do discurso do outro para dizer ou não, para aceitar ou não a crítica que vem do outro, enfim, quando se pode dizer ou silenciar.

O recorte 2 aponta uma comparação entre o trem da vida e o trem que levava os sujeitos “desajustados” para Barbacena, como narra João Guimarães Rosa, em “Sorôco, sua mãe, sua filha”, vejamos: “ *Como a mãe e a filha, nós, milhares e milhares de vezes, somos colocados em um vagão de trem como aquele da estação que seguia à Barbacena, somos formulados pela sociedade com seus padrões, pela escola que muitas vezes, pode ser considerada um lugar tóxico com alunos que cometem bullying a cada minuto...*” O efeito discursivo provocado pela comparação que o sujeito fez entre os vagões do trem para Barbacena e o trem da vida indicia um modo como a literatura pode afetar o imaginário do sujeito-leitor. Neste caso, parece-nos que o sujeito-adolescente coloca em discurso sentidos de prisão, de molde decretado pelos padrões que a sociedade nos impõe. A metáfora dos vagões causa um efeito que faz deslocar o sentido de vagão de ferro que “aprisiona” os passageiros, para um vagão-prisão imaginário que leva a caminhos do silenciamento de tudo que não estiver conforme os padrões sociais. E, no meio desse caminho, o sujeito-adolescente encontra a escola, como um lugar “tóxico” no qual o desembarque pode levar o “passageiro” a um lugar passível de sofrimento.

A seguir, apresentamos o recorte 3, no qual circulam discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa com base na leitura Roseana de “A terceira margem do rio”.

Recorte 3: Na vida real, as pessoas acabam se perdendo em seu autoisolamento, assim afastando a família, amigos e parentes. Sempre há aquele amigo, ou parente que quer ajudar, porém, às vezes, nós não aceitamos a ajuda de pessoas por acharmos que estamos bem em nosso isolamento e acabamos afastando alguém que realmente quer nos ajudar. Quando nos damos conta, já perdemos tudo, momentos que eram para ser especiais e memoráveis.

O sujeito do recorte 3 discorre que, com o isolamento ele acaba perdendo “tudo”, formulação que nos instiga a pensar na ilusão de totalidade das coisas, como apregoa o discurso neoliberal, que faz o sujeito contemporâneo imaginar que o “tudo” é possível. O pronome indefinido “tudo” ainda se relaciona a outras locuções como “acima de tudo”, “mais que tudo”, ou seja, marcas linguísticas que causam um efeito de relação entre a ordem da língua com a ordem simbólica do discurso que, segundo Ferreira (2000, apud Carvalho, 2015, p.225) “*nessa zona de interface, situam-se os fatos linguísticos que brincam com língua em seus próprios limites e que jogam com as regras e sobre elas*”. A questão do isolamento reverberou nos discursos, indiciando uma relação de interface com a adolescência, visto que há um discurso sobre o adolescente que diz que nessa fase da vida o sujeito se isola; porém, temos também o discurso que sustenta que nessa fase os adolescentes procuram os grupos, os pares. Nesse recorte, o sujeito passeia pelas bordas de formações discursivas que dizem sobre as contradições do sujeito-adolescente, que nega ajuda, mas precisa de ajuda, que se isola e perde os relacionamentos afetivos, enfim, um sujeito que pode estar perdido entre o dizer e o silenciar.

No recorte 4, encontramos um movimento entre silêncio e a ação violenta do bullying.

O silêncio, aqui para o sujeito-adolescente, ocorre tanto na ação dos pais, como também, na dos colegas de escola. Como escreve Orlandi (2007, p.70) “*O silêncio é contínuo e há sempre ainda sentidos*”, assim compreendemos que no silêncio outros sentidos coexistem, mas não são ditos, posto que não são desejados ou permitidos. O silêncio do outro/adulto frente ao bullying, assim como o silenciamento do sujeito-adolescente vítima de bullying funcionam como pólvora violenta provocada pelo (não)dizer.

Recorte 4: Título: Caos

Os pais que silenciam os seus filhos,
E os prendem em uma bolha de problemas,
Assim como colegas de sala,
Que com uma brincadeira pequena, causa-nos enormes estragos.

Mentes corrompidas psicologicamente,
Com hastes de palavras amargas que apertam o peito
Palavras essas vindas até de quem confiamos,
Afinal, em que confiar agora?

Feche seus olhos,
Tape os ouvidos,
As frases violentas lá fora torturam,
Palavras machucam mais que ações.

Mais uma vez eu ouvi:
“Você não sabe o que são problemas”,
“Ainda não tem ideia do que é confusão de verdade”.

Mais uma vez fui silenciado
Mais uma vez a violência verbal que sofri,
Levou-me a prender-me mais
Todo o silêncio que reina serve de pólvora
Pólvora servente ao gatilho que é o meu silêncio.
Silenciado eu sou, mas o silêncio que grita aqui,
Diz-me para reagir.

Nesse recorte, podemos encontrar a denúncia da violência verbal sofrida pelo sujeito, nos versos: “*As frases violentas lá fora torturam*”, “*Todo o silêncio que reina serve de pólvora*”. Os sentidos são produzidos por um sujeito que ocupa uma posição discursiva a partir da qual se sente autorizado a significar por meio de efeitos metafóricos sobre a violência e a dor que o bullying impõe àquele que dele é vítima, pois essa violência queima com rapidez, como a pólvora, mas também com efeito amargo “*Com hastes de palavras*

amargas que apertam o peito”, e, nessa perspectiva, “ *A partir do deslocamento que produzimos a fim de dar ao silêncio uma especificidade teórico-explicativa...[...] “temos a consideração da significação como um continuum não-segmentável, mas ainda significante”*, Orlandi (2007, p.71-72).

No recorte 4, observamos que o silêncio é discursivizado como aprisionamento, pois “*O silenciamento é uma das piores coisas que existem, é como um aprisionamento mental, onde você está preso ou algo que não consegue se libertar*”. Neste recorte, o sujeito-adolescente indicia o desejo de libertação para o mundo do discurso, do dizer, do ser ouvido, uma vez que seu discurso era abafado pela voz do adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos esta pesquisa, preparamos uma terra discursiva que nos permitiu debulhar sementes de dor, de medo, de sofrimento, de incertezas disputadas com muita cautela para o manejo de um plantio e de uma colheita de sentidos que se materializaram em formações discursivas sobre violência escolar, especificamente, o bullying.

As análises que apresentamos neste artigo indiciam que há uma formação discursiva sobre o sujeito-adolescente e que o discurso do próprio sujeito-adolescente, muitas vezes, confirma o que é dito sobre ele, mas também, por outro lado, mostraram um sujeito que fala de si e constrói sentidos diferentes dos dominantes. O espaço escolar pode, ou não, possibilitar que os sujeitos-adolescentes se (re)conheçam, que convivam e sobrevivam a tamanha diversidade; por isso, defendemos ao longo deste trabalho a importância de trazer o diálogo junto à literatura para disputarmos sentidos de violência escolar, pois a nosso ver foi um movimento teórico-metodológico que funcionou em um batimento de escuta e produção de sentidos possível devido ao dispositivo analítico que a AD nos forneceu, visto que o trabalho teórico “recobre dois momentos: a transformação produtora do objeto, operada na inquietação e na aventura” (Pêcheux, 2015, p.48).

Elegemos alguns textos clássicos da nossa literatura para defender a importância que os textos literários têm, pois a partir das materialidades linguísticas dos textos e das leituras de Dalton Trevisan, Guimarães Rosa e Clarice Lispector encontramos espaço de diálogo para discorrermos sobre os sentidos de bullying.

Os discursos, no escopo teórico-metodológico da AD, são efeitos de sentido que vão atravessar a movência do espaço, do movimento histórico, político, econômico e social e trabalhar os furos e os sentidos constituídos por sujeitos, em dadas condições de produção. Assim, muito diferente de alocar o sujeito-adolescente no discurso do adulto, do pronto, consideramos a historicidade discursiva própria da linguagem e do sujeito, e, desse modo, pudemos interpretar o que os sujeitos da pesquisa dizem sobre si, sobre dor, sobre violência e sobre bullying.

REFERÊNCIAS

- Bernardo-Santos W. J.; Lima, G. de O. S., & Cardoso, A. M. L. (Orgs.). (2015). *Discurso, literatura e ensino: análise e reflexão*. Aracaju: Criação.
- Bragatto Filho, P. (1995). *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática.
- Candido, A. (1970). *Vários escritos*. São Paulo: Livraria Duas Cidades.
- Conselho Nacional de Justiça (2018). Constituição de 1988, um novo olhar sobre a criança e o adolescente. *CNJ*, 10 out. 2018. Recuperado de <https://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/87780-constituicao-de-1988-um-novo-olhar-sobre-a-crianca-e-o-adolescente>
- Constantini-Teixeira, R. de C., & Pacífico, S. M. R (2018, setembro). A constituição do sujeito-adolescente e(m) sentidos de violência. *V Colóquio Internacional de Análise do Discurso*, São Carlos, SP, Brasil, setembro de 2018.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Coracini, M. J. (2007). O Espaço Híbrido da Subjetividade: o (bem) estar/ ser entre línguas. In M. J. Coracini. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- Fernandes, C. A. (2008). *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz.
- Ferreira, A. B. de H. (2010). Adolescente. In A. B. de H. Ferreira. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Positivo.
- Gadet, F., & Hak, T. (2014). Análise Automática do Discurso. In: F. Gadet; T. Hak. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Gadet, F., & Hak, T. (2014). Os Fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: F. Gadet; T. Hak. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Gallo, S. L. (1992). *Discurso da Escrita e ensino*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Orlandi, E. P. (2001). *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes,
- Orlandi, E. P. (2006). Análise de Discurso. In: E. P. Orlandi. *Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores..
- Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Orlandi, E. P. (2007). *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Orlandi, E. P. (2010). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora Da Unicamp.

Orlandi, E. P. (2011). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Orlandi, E. P. (2012). *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Orlandi, E. P. (2017). *Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Pêcheux, M. (1988). *Semântica e discurso: uma afirmação do óbvio*. Campinas-SP: Pontes Editores.

Pêcheux, M. (2008). *Estrutura ou acontecimento*. Campinas-SP: Pontes Editores.

Pêcheux, M. (2009). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas-SP: Editora da Unicamp.

Pêcheux, M. (2010). Ler o arquivo hoje. In E. P. Orlandi (Org.). *Gestos de leitura: da História no Discurso*. Campinas-SP: Editora da Unicamp.

Pêcheux, M. (2014). Análise do Discurso: três épocas (1983). In: F. Gadet, & T. Hak (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Unicamp.

Pêcheux, M. (2015). *Análise de Discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Pêcheux, M., & GADET, F. (2011). A Língua Inatingível. In: E. P. Orlandi. *Análise do Discurso: Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Silva, J.L.; Bazon, M.R, (2017) Prevenção e enfrentamento do Bullying: o papel de professores.

TFOUNI, L.V. Letramento-mosaico multifacetado. In: TFOUNI, L. V. Letramento, escrita e leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ÍNDICE REMISSIVO

1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico 166, 168

A

Aluno 18, 21, 22, 24, 32, 39, 54, 59, 60, 61, 64, 66, 68, 69, 79, 85, 101, 102, 113, 115, 121, 147, 152, 157, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 175, 176, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 255, 268, 269, 297

Ambiente virtual de aprendizagem 54, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 179

Análise do discurso 290, 291, 292, 293, 297, 299, 303, 304

Aprendizagem histórica 166, 167, 168, 169, 176, 177

Aprendizaje basado en retos 272, 273, 278, 281

Avaliação 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 69, 70, 71, 72, 109, 174, 176, 177, 178, 187, 221, 236, 239, 240, 245, 263, 264, 273

B

Base Nacional Comum Curricular 12, 24, 25, 222, 223, 282, 284, 289

BNCC 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 24, 25, 215, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289

Brinquedoteca 73, 75, 81, 83, 86, 87

Bullying 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 302, 304

C

Checklist 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246

Consciência de classes 202, 208, 209

Coordenador pedagógico 145, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156

Creencias 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

Currículo 17, 18, 27, 30, 32, 79, 81, 85, 147, 168, 178, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 215, 218, 219, 229, 230, 254, 263, 283, 285, 286, 288

D

Democracia 4, 8, 9, 10, 14, 17, 34, 35, 36, 87, 90, 101, 110

Desenvolvimento 2, 3, 5, 7, 27, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 48, 59, 60, 62, 65, 70, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 98, 103, 117, 122, 149, 154, 158, 160, 162, 163, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 194, 202, 204, 205, 206, 208, 209, 213, 215, 219, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 246, 262, 283, 284, 285, 286, 287, 320

Desenvolvimento de linguagem 236, 239, 243

Dimensão pedagógica 30, 57, 65

Direitos 12, 18, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 76, 77, 78, 85, 103, 104, 117, 191, 192, 193, 194, 200, 203, 204, 205, 228, 261, 283, 284, 285, 286, 287, 289

Ditadura Militar 1, 9, 14, 25, 103

Docência na educação a distância 106, 107, 108, 110, 112, 118, 119, 122

E

Educação 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 55, 56, 57, 58, 61, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 245, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 271, 273, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 294, 296, 320

Educação à distância 122

Educação básica 25, 26, 77, 110, 121, 145, 146, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 209, 222, 248, 258, 260, 262, 263, 271, 282, 283, 284, 285, 286, 320

Educação brasileira 1, 5, 11, 155, 181, 184, 261

Educação digital 57, 58

Educação do campo 191, 192, 193, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 269, 271

Educação especial 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 98, 99, 100

Educação financeira 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223

Educação infantil 25, 77, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 219, 222, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289

Educação integral 26, 224, 225, 229, 233, 287

Educación basada en competencias 272, 273, 281

Educadores 7, 10, 101, 120, 158, 209, 214, 222, 227, 230, 231, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 262

Ensino 1, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 35, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 69, 70, 71, 72, 77, 87, 91, 93, 94, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 174, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 200, 201, 207, 210, 212, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 222, 229, 230,

231, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 258, 260, 261, 262, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 283, 285, 286, 288, 289, 290, 293, 296, 298, 303, 320

Ensino e aprendizagem 70, 71, 115, 147, 157, 158, 161, 162, 168, 170, 229, 230, 268

Ensino Militar 38, 40, 42, 43, 47, 55

Ensino Religioso 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 26

Ensino remoto 145, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 216, 220

Epistemologia 88, 89, 99

Escola 1, 2, 4, 17, 18, 23, 25, 28, 37, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 87, 91, 93, 99, 101, 102, 103, 104, 120, 121, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 163, 164, 165, 170, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 206, 209, 210, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 225, 229, 230, 247, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 298, 300, 301, 303

Escolaridade 123, 125, 128, 129, 130, 134, 137, 138, 140, 141

Escolas do campo 191, 194, 195, 196, 198, 199, 260, 261, 263, 265, 267, 269, 271

Expansão 3, 6, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 259

F

Fábricas ocupadas 202, 203, 207

Formação leitora 157, 158, 159, 161, 162, 164

H

Humanização 33, 73, 74, 76, 77, 86, 87, 163, 294

I

Identidade 13, 18, 108, 116, 120, 122, 149, 155, 156, 166, 172, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 201, 252, 294, 295, 303

Innovación educativa 272

Inovação metodológica e tecnológica 166

Instrumentos de avaliação 38, 41, 56

Intenciones 123, 139

L

Laicidade 12, 13, 14, 24, 25

Literatura 38, 41, 42, 44, 45, 46, 55, 57, 60, 85, 102, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 236, 238, 239, 243, 248, 288, 290, 294, 298, 300, 302, 303, 309, 310

Livros didáticos 15, 20, 260, 261, 263, 264, 265, 267, 268, 270, 271

M

Materialismo histórico-dialético 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 100

N

Negros 22, 209, 247, 248, 249, 254, 255, 256, 257, 258, 259

Neoliberalismo 1, 9, 10, 104

P

Pedagogia hospitalar 73, 74, 75, 77, 78, 87

Pesquisa 13, 15, 16, 18, 19, 24, 25, 40, 56, 72, 76, 82, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 108, 109, 121, 122, 145, 146, 150, 153, 156, 157, 164, 178, 183, 184, 185, 189, 191, 192, 201, 210, 212, 216, 217, 218, 219, 222, 224, 225, 258, 260, 261, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 282, 284, 290, 292, 293, 294, 297, 298, 300, 302, 320

PNLD Campo 260, 261, 263, 264, 270, 271

Pobreza 11, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 182, 249

Pós-abolição 247, 250, 253, 254, 255, 258

Precarização do trabalho docente 106, 108, 115, 116, 120, 122

Professor 7, 17, 25, 39, 62, 65, 66, 79, 85, 101, 102, 111, 112, 113, 114, 119, 120, 121, 150, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 192, 210, 218, 231, 250, 252, 253, 260, 266, 267, 268, 269, 270, 320

Professores e produção de materiais 260

Programa Bolsa Família 27, 32, 34

R

Roteiros pedagógicos 57, 59, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 70

S

Sathya Sai Baba 224, 225, 234, 235

Silêncio 290, 291, 292, 293, 297, 298, 300, 301, 302, 303

Sociologia das religiões 12

Sujeito-adolescente 290, 291, 292, 293, 294, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303

Superior 1, 2, 4, 5, 6, 28, 40, 55, 58, 63, 70, 71, 91, 92, 93, 94, 99, 100, 104, 107, 109, 118, 120, 121, 129, 130, 134, 138, 140, 141, 148, 155, 156, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 265, 305, 306, 308, 310, 311, 316, 317, 318, 319, 320

T

TAP y TAR 123

Tutoria 59, 106, 110, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 122

V

Valores humanos 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234

Versos e rimas 157, 158, 163

Violência 9, 29, 31, 34, 35, 227, 228, 229, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 301, 302, 303

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana



Atena
Editora

Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

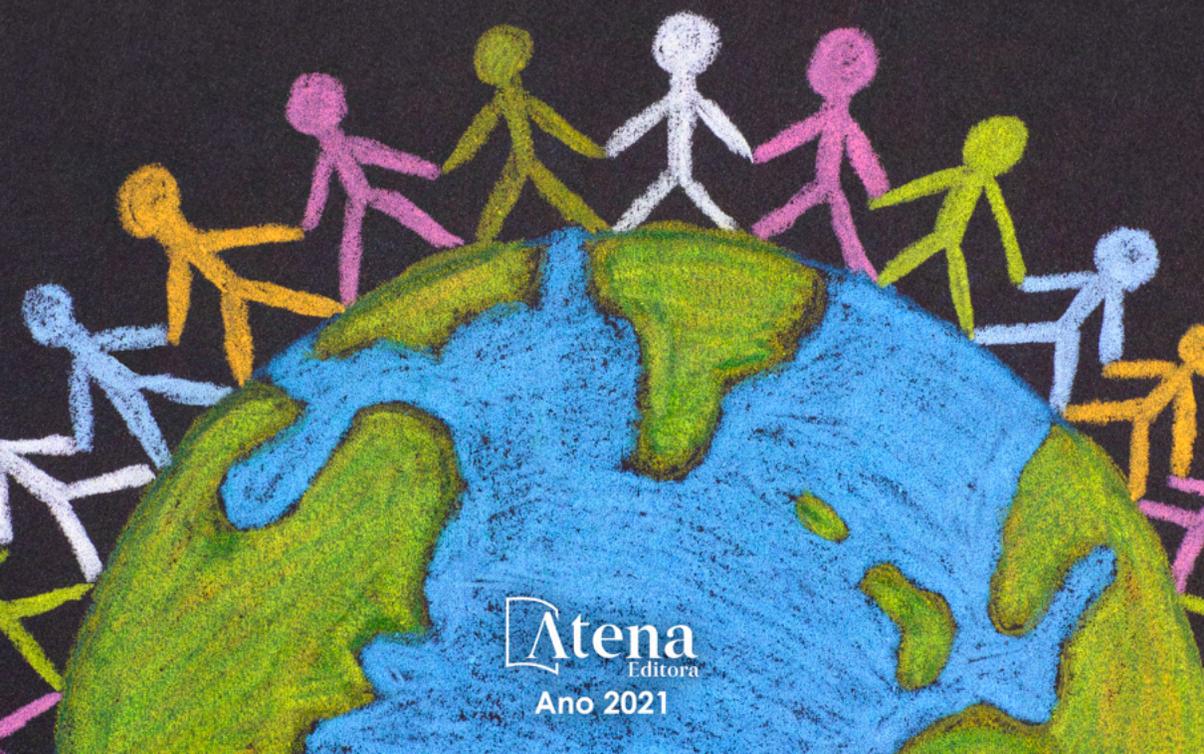
[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana



Atena
Editora
Ano 2021