



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



SÉRGIO ROGÉRIO DE SOUZA

**REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS NA
ESCRITA DE ALUNOS EM SITUAÇÃO
DE *BULLYING* ESCOLAR**

**TRÊS LAGOAS- MS
2015**



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



SÉRGIO ROGÉRIO DE SOUZA

**REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS NA
ESCRITA DE ALUNOS EM SITUAÇÃO
DE *BULLYING* ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de Concentração: Estudos Linguísticos) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: **Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento**

**TRÊS LAGOAS-MS
MARÇO/2015**



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



SÉRGIO ROGÉRIO DE SOUZA

**REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS NA ESCRITA DE ALUNOS EM SITUAÇÃO
DE BULLYING ESCOLAR**

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza
Nascimento
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

Professora Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso
(Universidade Estadual de Maringá)

Professora Dra. Vânia Maria Lescano Guerra
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

**TRÊS LAGOAS-MS
2015**

Dedico este trabalho, principalmente a Deus por ter me dado força e discernimento para poder enfrentar as barreiras que surgiram em meu percurso. Também a meus pais por me instruírem desde cedo acerca da necessidade de se aprofundar nos estudos.

AGRADECIMENTOS

Às professoras Shirleny e Márcia, que disponibilizaram as aulas para a coleta dos relatos. E também aos alunos que, mesmo não sabendo dos objetivos da produção e coleta dos relatos, trouxeram significativas contribuições que deflagram a intolerância e o desrespeito às diferenças que reinam no espaço escolar da escola pública.

Ao diretor da escola, Marcelo Bevilaqua, que permitiu que o cópús fosse coletado.

À Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-CPTL pelo compromisso e responsabilidade de estar buscando continuamente oferecer uma pós-graduação em nível de Mestrado em Letras de excelência no cenário acadêmico.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pela iniciativa de conceder apoio financeiro por meio de uma bolsa de estudos para professores titulares da rede pública estadual.

Às professoras Vânia Lescano Guerra e Claudete Cameschi que, com muita dedicação, proporcionaram momentos de aprendizagem inesquecíveis em que o conceito de “verdade” passou a ser revisto por mim e, certamente por meus colegas de mestrado.

À professora Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso pelas significativas contribuições dadas em minha defesa de dissertação.

À minha atenciosa e dedicada orientadora, que sempre me atendeu nos momentos de dúvida e que, principalmente soube lidar com minha enorme ansiedade. Muito obrigado pelo voto de confiança, e por apostar em minha capacidade desde o momento em que aceitou ser minha orientadora.

Ao professor Edson Rosa que, com bastante maestria, apresentou as diversas vertentes da linguística.

Ao professor Orlando Antunes Batista, por sempre ter me incentivado durante a graduação a ir em busca da realização do curso de mestrado.

A todos aqueles sujeitos históricos que de certa forma contribuíram para que este trabalho pudesse ser realizado.

Aos amigos que conheci no mestrado, pois vocês passaram a ocupar um espaço no meu coração: Diego, Priscila, Katiana, Glaucia, Daniele. Obrigado pelas ricas contribuições dadas no decorrer do curso.

Aos meus pais: Edson e Joana. À minha esposa, Gislaine, ao meu irmão, Bruno, ao meu tio, José Carlos. E a todos os demais familiares. O meu muito obrigado a todos!

O discurso é o caminho de uma contradição a outra: se do lugar às que vemos, é que obedece à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência.

(Michel Foucault)

SOUZA, Sérgio Rogério de. *Representações identitárias na escrita de alunos em situação de bullying escolar*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. 131 f. (Dissertação de Mestrado)

Nas últimas décadas, a violência escolar tem crescido significativamente e o mais preocupante é que ela tem ocorrido de diferentes formas em todos os níveis de escolaridade, de modo que, atos de violência que antes eram raros, tornaram-se constantes no cotidiano das escolas. Em meio a tantos tipos de violência, uma que vem recebendo bastante enfoque é o *bullying*, que diz respeito às frequentes práticas de agressão física e verbal entre os alunos. Segundo Fante (2005), o *bullying* tem como marca constitutiva o desrespeito às diferenças, à intolerância e ao preconceito, que afetam as relações humanas. Este trabalho tem como objetivo geral conscientizar a comunidade escolar sobre como lidar com o fenômeno *bullying* e como objetivo específico descrever o jogo de representações (PÊCHEUX, 1969) identitárias que os escolares em situação de *bullying* escolar de uma escola pública do interior do estado de São Paulo fazem de si, sobre o outro e sobre a escola por meio da produção de relatos de si, que foram produzidos e coletados no segundo semestre de 2013. Como hipótese de pesquisa, supomos que a formação identitária desse sujeito é perpassada pela alteridade de tal forma, que gera nele uma crise identitária que, conseqüentemente, pode levá-lo à rejeição e à exclusão no lugar social escola. Inserido no viés discursivo desconstrutivista, este trabalho caracteriza-se pelo método arqueogenalógico (FOUCAULT, 1988), de campo, pois adotamos as seguintes perspectivas para a constituição do corpus: a escrita de si, a partir de Foucault (2004), pois, segundo esse autor, a escrita de si possui um caráter confessional, por isso consideramos que essas produções textuais tratam-se de autobiografias escolares. Como fulcro teórico, apoiamo-nos nas teorias da Análise do Discurso de linha francesa, especialmente a partir do conceito de representação, de Pêcheux (1969), com o apoio das noções de /saber/poder e resistência, do filósofo Foucault (2003 e 2008), e de identidade, de Coracini (2007) e Bauman (2005), bem como Skliar (2003) para analisar as marcas de exclusão. Enquanto resultados, observamos que o sujeito em situação de *bullying* escolar tem o processo de formação identitária constituído pelo outro, uma vez que o conviver com o outro está intrinsecamente ligado a uma relação de poder em que o agressor fala em nome dele por meio de apelidos ofensivos, isto é, o dizer do outro sobre o sujeito em situação de *bullying* emana de uma relação de poder, de modo que ele passa a receber uma identidade por meio do efeito de dominação em que alguém (agressor) fala em nome dele, portanto o sujeito é sempre dito pelo outro, pelo olhar do outro. Assim, a formação identitária desse sujeito é constituída na/pela alteridade, fazendo com que, por meio dos apelidos, ele passe por uma crise identitária. Além disso, examinamos que a escola não conseguiu acompanhar a evolução da sociedade no que diz respeito ao uso das tecnologias da informação e da comunicação e, com isso, o âmbito escolar tem sido desestimulante pelo fato de se preocupar mais com o poder disciplinar dos escolares do que com o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, também detectamos que a escola ainda é concebida como uma possibilidade de ascensão social. No primeiro capítulo, trazemos à baila fundamentações teóricas voltadas à noção de discurso, sujeito, interdiscurso, formação discursiva, representações imaginárias, além de nos prender em torno do conceito de identidade, de exclusão e das noções de saber/poder. No capítulo dois, debruçamo-nos acerca do fenômeno *bullying*, apresentando alguns excertos dos escolares da escola em que os relatos foram coletados, a fim de melhor elucidar as condições de produção desses relatos de si. Também, trazemos informações a respeito do procedimento metodológico adotado para a constituição do corpus. No último capítulo, apresentamos a análise de onze excertos, que foram organizados em três eixos: Representações de si, Representações sobre o outro e Representações sobre a Escola. E por fim, as considerações finais com nossas reflexões a partir dos efeitos de sentido.

Palavras-chave: Representações identitárias; Escrita de si; Instituição escolar; Exclusão; *Bullying* escolar.

SOUZA, Sérgio Rogério de. *Identitary representations in the writing of students in the school bullying situation*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. 131 f. (Master Dissertation)

In the last decades school violence has grown significantly and the most worrying is that it has occurred in different forms in all educational levels, so that violent acts that were once rare, have become constant in primary education schools. In the midst of so many types of violence, one that has received enough focus is bullying, with regard to frequent physical and verbal aggression practices among students. According Fante (2005), bullying has as constitutive brand disrespect for differences, intolerance and prejudice, that affect human relations. This work has as main objective to educate the school community on how to deal with bullying phenomenon and as a specific objective describe the representations game (PÊCHEUX, 1969) identity that students in school bullying situation from a public school in the state of São Paulo make of themselves, other and the school through the production of reports themselves, which were produced and collected in the second half of 2013. As a research hypothesis, we assume that the identity formation of this subject is permeated by alterity in such a way that it generates an identity crisis that, consequently, can take you to rejection and exclusion in social school place. Inserted into the deconstructive discourse bias, this work is characterized by arqueogenealógico method (Foucault, 1988), field because we have adopted the following perspectives for the constitution of the corpus: the writing itself, from Foucault (2004), since according to this author, the writing itself has a confessional character, so consider these textual productions these are school autobiographies. As a theoretical fulcrum, we support you in the theories of Analysis of French Discourse, especially from the concept of representation, Pêcheux (1969), with the support of / notions knowledge / power and endurance, philosopher Foucault (1988 and 2003) and identity of Coracini (2007) and Bauman (2005) and Skliar (2003) to analyze the tombstones. As results, we observed that the subject of school bullying situation has the process of identity formation made by the other, since the get along with the other is intrinsically connected to a power relationship in which the aggressor speaks for him by nicknames offensive, that is, tell the other about the subject in bullying situation emanates from a power relationship, so that he receives an identity through the domination effect where someone (aggressor) speaks in the name it, so the subject is always said by the other, by the look of the other. So the identity formation of this subject is constituted in / by alterity, causing, through the nicknames he go through an identity crisis. Furthermore, we examine the school failed to keep the evolution of society with regard to the use of information and communication technologies and, therefore, the school environment has been discouraging by the fact worry more about the disciplinary power of school than with the teaching-learning process. Furthermore, also detected that the school is still conceived as a possibility of social mobility. In the first chapter, we bring to the fore theoretical foundations focused on the notion of discourse, subject, interdiscourse, discursive formation, imaginary representations, and arrest us around the concept of identity, exclusion and the notions of knowledge / power. In chapter two, the text looks to us about bullying phenomenon, with some excerpts from school in which the reports were collected in order to further elucidate the conditions of production of these other reports. Also, we bring information about the methodological procedure adopted for the constitution of the corpus. In the last chapter, we present the analysis of eleven excerpts that were organized into three areas: representations of themselves, representations and other representations of the school. Finally, the final considerations with our reflections from the effects of meaning.

Keywords: Identity representations; Writing itself; Educational institution; Exclusion; School bullying.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO I: AS VEREDAS DA ANÁLISE DO DISCURSO | 19 |
| 1.1 Discurso, sujeito, interdiscurso e formação discursiva | 19 |
| 1.2 Representações imaginárias, identidade, diferença e exclusão..... | 28 |
| 1.3 Relações de saber/ poder | 37 |
| CAPÍTULO II: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: O <i>BULLYING</i> NO LUGAR | |
| SOCIAL ESCOLA | 40 |
| 2.1 Procedimentos metodológicos | 40 |
| 2.2 Adolescência | 43 |
| 2.3 Sobre a violência e sua presença no espaço escolar | 45 |
| 2.4 <i>Bullying</i> : conceito e histórico | 54 |
| 2.5 Os envolvidos e as consequências | 60 |
| CAPÍTULO III: REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS SUJEITOS | 66 |
| 3.1 Representações de si | 66 |
| 3.2 Representações sobre o outro | 87 |
| 3.3 Representações sobre a escola | 100 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 113 |
| REFERÊNCIAS | 117 |
| ANEXO A - Memorial Descritivo | 122 |
| ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) | 129 |

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, devido à extensão da escolaridade obrigatória e a permanência na escola de um número elevado de alunos, ou seja, a democratização do ensino público brasileiro trouxe ao âmbito escolar diversas realidades sociais e culturais. Essa heterogeneidade dos escolares fez com que a escola de hoje repensasse acerca de sua prática pedagógica e de sua função social para que possa atender aos anseios e sonhos de seus escolares. Diante dessa heterogeneidade, tanto professores como alunos não têm se dado conta dessa diversidade o que, por sua vez, tem ocasionado constantes conflitos, como ameaças, ofensas verbais e, em alguns momentos, chegando até a agressão física. Por meio dessas ocorrências, fomos tomados por uma inquietude¹ que nos levou a interpretar e a descrever as representações identitárias dos alunos que estão em situação de *bullying* escolar.

Para tanto, procuramos, de maneira geral, conscientizar a comunidade escolar da educação básica e a acadêmica como lidar com os casos de *bullying*, assim, especificamente, buscamos: a) descrever o jogo de representações identitárias que o sujeito em situação de *bullying* faz de si, sobre o outro e sobre a escola; b) identificar as marcas de exclusão, relações de poder e resistência presentes na escrita de si desses educandos². Nesse sentido, trazemos as seguintes indagações: 1) Quais as representações que os sujeitos em situação de *bullying* escolar fazem de si e dos outros (agressores)?, 2) Os apelidos colocados pelos agressores emanam de uma relação de poder?, 3) Os apelidos atribuídos aos sujeitos em situação de *bullying* irrompem da polaridade existente entre normalidade/anormalidade?

A escola não tem conseguido lidar com a diversidade de seus escolares, já que ela não tem adotado uma pedagogia diferenciada capaz de oferecer situações de aprendizagem que contemplem os percursos individualizados de seus escolares. Dito de outra maneira, a escola tem apresentado dificuldades em considerar as diferenças de cada aluno em sua singularidade, em seu nível e origem cultural para que possa educar para a uma convivência social harmoniosa. Para Fante (2005, p.91):

A intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar. Atualmente, a matéria mais

¹ Esta dissertação integra a linha de pesquisa Discurso, subjetividade e ensino de línguas e está vinculada ao Grupo Sul-Mato-Grossense de Estudos da Linguagem, Discurso e Identidade de Crianças e Adolescentes em situação de exclusão - Rede Latino Americana (REDLAD).

² Esse termo remete ao aluno em processo de aprendizagem.

difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida.

Com isso, a violência tem ganhado um grande destaque nas páginas de jornais e nos canais televisivos, porém, engana-se quem pensa que ela passou a existir tão recentemente, pois não é de hoje que o homem emprega a força para satisfazer e alcançar os seus desejos. Desde tempos remotos, a classe dominante tenta impor obrigações aos seus subordinados, a ponto que estes, muitas vezes, não têm condições de reivindicar seus direitos. Dessa forma, em meio às transformações da sociedade, a escola não saiu ilesa dessas manifestações violentas e agressivas. Ao ser concebida como uma microestrutura social, e, por ser ocupada por crianças e adolescentes advindos de diversas realidades sócio-culturais, seu ambiente passou a ser palco de inúmeros conflitos entre os educandos.

Quando tratamos de violência na escola, inicialmente, vem à tona o uso de armas, agressões físicas, porém não é só a violência explícita que transita no ambiente escolar, há também a violência implícita que envolve os relacionamentos interpessoais dos escolares. Esse tipo de violência se refere às “brincadeiras ofensivas” entre os alunos. Na verdade, não se trata de brincadeiras, mas sim de maus-tratos e xingamentos que procuram humilhar, perseguir, discriminar, rejeitar, excluir. Esse tipo de violência é denominado por Fante (2005) de *bullying*³ e, para a autora, o comportamento abusivo do agressor se dá pela imposição da autoridade, que é expressa pela força física e pela ameaça psicológica.

A pesquisadora também observou que muitos apelidos e xingamentos são realizados sobre alguns alunos por apresentarem um biotipo diferente. Portanto, o *bullying* nasce de uma desigualdade entre iguais, de modo que os agressores, mais conhecidos como os valentões, utilizam-se de brincadeiras perversas com o intuito de fazer com que determinados alunos sejam “objetos de diversão”. Nesse sentido, acreditamos que a prática do *bullying* surge ancorada no discurso hegemônico, que busca uniformizar os sujeitos, bem como os seus comportamentos. Há, portanto, uma idealização sobre eles, ou seja, ocorre um processo de fabricação da normalidade em que a busca pelo ideal utiliza a classificação para poder impor a norma, fazendo com que se elimine qualquer possibilidade de desvio. Para Foucault (1995), a exclusão consiste na separação e rejeição do sujeito, ao ser classificado como normal ou não por meio de seus comportamentos sociais.

³ Fante (2005), embasada nos estudos de Olweus (2002), define *bullying* como forma de agressão que apresenta desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa, a ponto de submetê-la num estado de tensão emocional por meio de comportamentos agressivos, como ameaças, xingamentos, agressão física, que são praticados de maneira repetida. No capítulo II, trataremos especificamente desse fenômeno.

Assim, a diferença é tudo aquilo que está no outro, pois a identidade surge com base na diferença que é encontrada no outro. Trata-se, segundo Silva (2000), de um processo mútuo em que a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade, portanto elas são indissociáveis. O autor também defende que a diferença é um produto advindo da identidade, de modo que tudo aquilo que somos passa a ser tomado como norma. Essa fabricação da normalidade parte do binômio identidade/diferença e é criada por meio das relações sociais. Assim, identidade e diferença ganham sentido nas práticas discursivas, uma vez que a identidade é portadora dos traços da diferença, porém isso só é manifestado nas relações sociais, que se dão em meio às múltiplas relações de poder. A identidade e a diferença vivem continuamente sob os efeitos do poder. Este faz com que a identidade seja ou não marcada pela diferença, por isso toda diferenciação ocorre devido à onipresença do poder, pois é o poder que determina quem será incluído/excluído, normal/anormal/, demarcando fronteiras que geram efeitos de pertencimento e de não pertencimento (SILVA, 2005). A identidade e a diferença são permeadas incessantemente pela tensão, pelo conflito, já que não há como falar de identidade e de diferença sem nos referirmos ao poder, pois é ele que faz as separações, distinções e classificações.

Em face ao exposto, temos como hipótese de trabalho que a formação identitária do sujeito em situação de *bullying* é perpassada pela alteridade, pois, a partir do momento em que ele passa a receber os apelidos ofensivos, ele perde as âncoras sociais que lhe davam a ilusão de que possuía uma identidade completa, fixa, permanente, unificada, fazendo, assim, com que ele passe por uma crise identitária. Em meio a esse deslocamento identitário, o sujeito sofre processos de exclusão, rejeição, marginalização no espaço escolar.

Para a constituição do corpus⁴, coletamos sessenta e quatro relatos de educandos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino do interior de São Paulo. Desse total, selecionamos onze relatos de si, levando em consideração a materialidade linguística recorrente, além do aparato teórico e metodológico adotados na pesquisa. Vale ressaltar que, aos transcrevermos os relatos dos escolares, mantivemos a originalidade da escrita. A produção dos relatos de si teve como tema “A minha vida na escola” e, para desenvolver o texto, os alunos tiveram que relatar os aspectos positivos e negativos do seu cotidiano no ambiente escolar. Aplicação da produção foi realizada pelas professoras de língua portuguesa das próprias séries em horário regular de aula. Fante (2005) orienta que não se deve falar abertamente sobre a temática do *bullying*, já que muitos

⁴No Capítulo II, apresentamos detalhadamente os procedimentos metodológicos da pesquisa.

educandos têm vergonha de dizer que sofrem frequentemente humilhações na escola. Assim, a autora recomenda que o tema da produção possibilite que o aluno fale sobre sua vida escolar, tendo em vista o fato de que, ao falar de si na escola, como *bullying* causa muita dor e angústia, provavelmente, eles mencionarão esse assunto. Por isso, os escolares não receberam a informação de que se trata de uma atividade de produção textual sobre o tema do *bullying* e muito menos que seus relatos seriam analisados para uma pesquisa de dissertação de mestrado. Entretanto, pelo fato de a escola desenvolver projetos pontuais e permanentes sobre o *bullying* escolar, notamos que alguns alunos fizeram em seus relatos referência direta à temática⁵. Além do mais, de acordo com as professoras, durante a produção dos relatos, em alguns momentos, elas indagaram os alunos se os xingamentos entre eles não era algo negativo no contexto escolar, fazendo com que os escolares associassem os xingamentos à prática do *bullying*.

A escola estadual em que os relatos foram produzidos é a única escola de Ensino Fundamental de anos finais e Ensino Médio do município. Por ser a única do município a atender estes níveis de ensino, todas as diferenças sociais se fazem presentes e, nas últimas duas décadas, a cidade e, conseqüentemente, a escola passaram a receber muitos imigrantes de outros estados. A maioria deles é proveniente do estado do Maranhão e, como os outros imigrantes de outros estados do país, vieram à procura de melhores condições de vida, visto que este município pertence a uma região que é forte produtora de cana-de-açúcar.

A opção metodológica da coleta por meio da escrita de relatos está embasada nos referenciais teóricos de Foucault (2004) *A escrita de si*. Para esse autor, a escrita de si apresenta um caráter autobiográfico e confessional que pode ser entendido como autorreflexão, refúgio, desabafo e confissão. De acordo com Coracini (2007), o relato permite que o outro se confesse, se narre, a fim de colaborar para a construção de sua própria identidade, na ilusória busca e fixação de sua autoimagem. Para Foucault (2004, p.130), “[...] a escrita aparece regularmente associada à “meditação”, a esse exercício do pensamento sobre si mesmo que reactiva o que ele sabe”. Portanto, a confissão feita oralmente ou por escrito é a garantia do exercício do poder o que, por sua vez, leva-nos a dizer que, em um mesmo espaço social, as relações de poder podem ser exercidas por sujeitos diferentes. Também nos apoiamos no Programa Educar para a Paz, de Cleo Fante (2005). Nesse programa, a pesquisadora orienta que seja dada aos alunos a oportunidade de relatarem a sua convivência

⁵ Ao todo foram coletados sessenta e quatro relatos, sendo que houve menção ao *bullying* em vinte e uma produções.

com os colegas de escola, pois, assim, podem dizer se são maltratados e também podem adquirir coragem para denunciar os agressores, já que não há risco de sofrerem represálias.

Em face dos referenciais teóricos supracitados, consideramos que esses relatos de si constituem uma invenção de si capaz de contribuir na/para criação da imagem de si para si mesmos e para o(s) outro(s). Portanto, nessa pesquisa, esses relatos de si são concebidos como autobiografias escolares, visto que acreditamos que o discurso não funciona como uma etiqueta do mundo real, já que ele, ao ser definido como “efeito de sentido entre locutores”, supõe uma relação entre lugares que é constitutiva da produção de sentido. Por isso, pensar na linguagem como discurso nos obriga a analisar o processo pelo qual os efeitos de sentido são produzidos e projetados no lugar social escola.

Ancorados na perspectiva discursiva de linha francesa, defendemos que o sujeito não é o indivíduo razão, mas, sim, sujeito do discurso, já que ele carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico. A Análise de Discurso discute a ilusão do sujeito como origem, mostrando que linguagem e sentido não são transparentes. Segundo Pêcheux (1988), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Sendo assim, o sujeito é sempre interpelado pela ideologia nas diferentes formações discursivas e nas diferentes posições-sujeito que ocupa nas práticas discursivas. Nesse sentido, buscamos interpretar o funcionamento do lugar social da enunciação (escola) onde se projeta imaginariamente no jogo de imagens dos interlocutores: aluno em situação de *bullying* e aluno agressor, conforme Pêcheux (1969).

No que se refere ao processo identitário, esse estudo está embasado em Hall (2011) e Bauman (2005) e Coracini (2007). Para Hall (2011), a identidade está intrinsicamente ligada ao processo de representação. Assim, nas relações espaço-tempo, o sujeito é afetado por diferentes formas de representação identitária. Por meio dos estudos de Bauman (2005), propomos, neste trabalho, uma discussão em torno da ideia de não defender uma única identidade para toda a vida, uma vez que esse autor sustenta que identidades estão aí para serem usadas, moldadas, (re)construídas e não armazenadas, uma vez que o sujeito é interpelado socialmente por diferentes sistemas de representação que o levam a um constante deslocamento identitário.

Em se tratando das relações de poder, recorremos ao estudo de Foucault (1988). Nele, o filósofo desloca a visão tradicional de poder como algo estável e centrado em apenas um detentor. Para o autor, o conviver com o outro está intrinsecamente ligado a uma relação de poder, pois o poder está em todos os lugares e pode ser exercido por diferentes membros da sociedade. Nesse sentido, Foucault (1988) defende que o discurso é submetido a um jogo

complexo, estratégico e instável nas relações de poder, já que, ao ser veiculado, o discurso produz poder. Ele é o lugar em que o poder se exerce.

Com este trabalho, esperamos salientar como as práticas discursivas são permeadas por relações de poder, a ponto de contribuir para a criação de estereótipos que “geram” o *bullying* escolar, uma vez que os sujeitos tidos como anormais são excluídos e rejeitados por não atenderem ao modo de ser instituído pela hegemonia social. Além disso, esta pesquisa tem a preocupação, ao analisar o discurso dos alunos em situação de *bullying*, de elucidar que o conviver com o outro, com a diferença está condicionado a uma relação de poder. Dessa forma, sabemos que a identidade pode ser imposta como resultado de uma relação de poder e de dominação (CORACINI, 2007), onde o agressor fala em nome do sujeito em situação de *bullying*, dizendo- o, representando- o por meio de apelidos pejorativos.

Quanto ao estado da arte, trazemos alguns autores que dizem respeito ao *bullying*, os primeiros estudos investigativos sobre esse fenômeno foram realizados na Noruega por Dan Olweus. Nesse estudo, ele procurava compreender as manifestações do fenômeno em sua especificidade com o intuito de possibilitar uma diferenciação deste fenômeno com outras agressões ou brincadeiras que costumam ocorrer no contexto escolar. Para fazer essa pesquisa, Olweus (2004) utilizou um questionário de vinte e cinco questões, que possuía respostas de múltipla escolha. Nesse questionário, era possível observar a constância, os tipos de agressões e tipos de agressores. Com essas investigações, o pesquisador pôde depreender que os conflitos entre agressores e vítimas se davam com maior frequência em sala de aula, no entanto, essas práticas agressivas eram classificadas como “normais” ou compreendidas como forma de consolidação de força e poder diante do grupo de alunos. Ele também diagnosticou que o comportamento dos demais alunos pode fazer com que o agressor reaja de diferentes modos, a ponto de até intensificar os ataques.

No Brasil, a grande precursora do *bullying* foi a educadora Cleo Fante, que preocupada com o crescimento da violência nas escolas, em 2000, criou o Programa Educar para a Paz. O Programa Educar para a Paz foi desenvolvido e aplicado durante dois anos em uma escola municipal de São José do Rio Preto. De acordo com Fante (2005), antes do projeto ser aplicado, a escola apresentava um índice de 66% de alunos envolvidos em casos de *bullying*, como vítimas e agressores. Depois da implantação do projeto, o número caiu para 4%. Segundo a autora, a realidade de cada escola faz com que o Programa Educar para a Paz sofra algumas alterações, pois é um projeto flexível que busca atender as peculiaridades de cada comunidade.

Além disso, esse programa buscou desenvolver ações voltadas para o conhecimento das diferentes formas de violência escolar. Com o decorrer das ações, a investigação acerca do *bullying* no espaço escolar ocorria por meio de observações e aplicação de questionários e produções textuais, cujo tema recaía sobre a vida escolar dos alunos. De posse dos dados obtidos, fazia-se a divulgação do diagnóstico da comunidade escolar para que, em um outro momento, fossem criadas as estratégias de observação, que contava com a participação de alunos, serviços de denúncia e encontros semanais para avaliar as ações estabelecidas.

Em seu livro *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violências nas escolas e educar para a paz*, a autora discute o conceito de *bullying* e as diferentes formas em que ele é praticado, enfatizando, inclusive, os danos emocionais e psicológicos que os envolvidos podem adquirir ao longo de suas vidas. Nessa obra, a educadora dá bastante enfoque às estratégias de combate ao fenômeno, chegando a relatar tragédias protagonizadas por escolares de alguns países e do Brasil, que sofreram *bullying* durante a vida escolar. A pesquisadora traz depoimentos de vítimas, além de casos contados por outros pesquisadores que estudam esse fenômeno. Além disso, a autora apresenta alguns estudos de casos que sustentam que esse tipo de agressão acontece com maior frequência em sala de aula, apontando, ainda, que as causas do comportamento do agressor se dão devido à carência afetiva e a reprodução de maus-tratos sofridos na infância.

Por meio de seus estudos e de sua experiência na área de psiquiatria, Ana Beatriz Barbosa Silva (2010) diagnosticou que o ser humano possui características, habilidades e fragilidades diferentes, por isso reage de forma diferenciada diante dos ataques de *bullying*. Assim, alguns sujeitos que sofrem *bullying* procuram ajuda de um profissional, a fim de adquirir e desenvolver habilidades para saber lidar com o outro. Em seu livro *Bullying: mentes perigosas nas escolas*, a psiquiatra apresenta uma rica contribuição acerca da temática, ao tratar o *bullying* como um problema de saúde pública. A autora também defende em sua obra que a violência vivenciada na escola advém de um contexto social mais amplo e, por isso, a partir do momento em que a vítima busca ajuda, o profissional deve ajudá-la a desenvolver uma postura mais assertiva diante dos conflitos, ou seja, a proteger-se contra as agressões para autossuperar os medos e traumas que podem prejudicar a sua vida social na escola.

Nessa esteira acerca do *bullying* também está o Escritor e Promotor de Justiça Lélío Braga Calhau que trata em seu livro *Bullying: O que você precisa saber* dos direitos das vítimas de *bullying*, apresentando a responsabilidade dos agressores, dos pais bem como do Poder Público. Além disso, esse autor traz em seu livro sugestões para a implantação de programas de combate e prevenção ao *bullying*. Ele apresenta informações para orientar as

peessoas sobre a maneira como elas devem acionar a Justiça, caso sejam vítimas de *bullying*. Ele traz à tona vários conceitos e tipos de *Bullying*, pormenorizando as principais características dessa prática de agressão com o intuito de esclarecer em que situações esta prática pode ser enquadrada como crime.

Esta dissertação está composta em três capítulos. No capítulo I *As veredas da análise de discurso*, apresentamos as teorias que dão embasamento ao nosso trabalho. Nesse sentido, tivemos a preocupação de fazer um percurso cronológico acerca da Análise de Discurso de linha Francesa, além de discutirmos questões ligadas à identidade, exclusão e relações de poder. No segundo capítulo *As condições de produção: O bullying no lugar social escola*, trazemos à baila os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, alguns excertos coletados na escola pesquisada, conceitos e características em torno da temática do *bullying*, apresentando o estudo de alguns autores que abordam esse fenômeno. No terceiro capítulo *Representações identitárias dos sujeitos*, fazemos uma descrição do processo de representação identitária dos alunos em situação de *bullying* escolar com base no jogo de imagens que eles fazem de si, sobre o outro e sobre a escola.

Passemos aos conceitos que norteiam a discussão teórica.

CAPÍTULO I

AS VEREDAS DA ANÁLISE DO DISCURSO

1.1 Discurso, sujeito, interdiscurso e formação discursiva

Em 1960, ocorreram várias mudanças e agitações sociais, dentre elas, o fato de o americano Neil Armstrong pisar na lua, além do apogeu do rock dos Beatles e Rolling Stones, década também marcada pelo auge da Guerra Fria. No cenário linguístico, surgiu a Análise de discurso, doravante AD, que teve como seu iniciador Michel Pêcheux, vindo à tona num período de revisões, questionamentos, sobretudo no campo das ciências humanas na França. Essa teoria pecheutiana se constitui na/pela relação de três áreas do conhecimento: o Marxismo, a Psicanálise e a Linguística. De acordo com Orlandi (2012, p. 20),

[...] se a Análise do Discurso é herdeira de três regiões do conhecimento- Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Com a articulação dessas três regiões do conhecimento, a AD construiu seu próprio campo disciplinar constituindo o discurso como novo objeto de estudo. Nesse campo de estudo, o funcionamento da linguagem passa a considerar a relação entre os sujeitos e os sentidos afetados pelo simbólico e pela língua inscrita na história. Para Orlandi (2012), esses processos envolvem tanto a constituição dos sujeitos como a produção de sentidos, já que é na língua que a ideologia se materializa e é pelo discurso que se pode descrever e interpretar essa materialidade, bem como o seu funcionamento.

A AD não observa a língua de maneira fechada, abstrata, mas sim as maneiras como se produz o dizer, que é um objeto sócio-histórico materializado na ideologia. Os analistas do discurso observaram que a linguagem, a história e o sujeito precisavam ser repensados, já que a ideologia passa pela linguagem, ainda considerando que a AD é uma disciplina não positivista que é constituída na relação contraditória entre Linguística e as Ciências Sociais. Essa relação é denominada pela AD de “dispersão disciplinar”. Além disso, segundo Orlandi

(2014), a AD é uma disciplina de entremeio, pois se situa entre a Linguística e as Ciências, fazendo uma ligação entre linguagem e exterioridade, como bem descreve a autora no seguinte trecho:

A Análise de Discurso, ao se fazer no entremeio entre Linguística e Ciências Sociais, não se especifica claramente um lugar no/de reconhecimento das disciplinas. O que lhe importa é sobretudo colocar questões para a Linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, do mesmo modo que coloca questões para as Ciências Sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem, a do sujeito e a do sentido, transparência sobre a qual essas ciências se assentam.(ORLANDI, 2014, p.54).

Nesse entremeio, emerge o discurso como um processo social, cuja produção se dá na história e na ideologia. Com isso, o discurso é definido como “efeito de sentido entre locutores”, por isso supõe uma relação entre lugares que é constitutiva da produção e circulação do sentido. Para a teoria do discurso, a linguagem não é transparente e, sob esse prisma, essa corrente teórica se distancia da análise de conteúdo, que busca atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado, pois a AD tem como objeto de estudo o próprio discurso. Segundo Orlandi (2012), essa vertente procura compreender como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está constituído de significância. Dessa forma, a autora argumenta que o texto se organiza em gestos de interpretação, relacionando sujeito e sentido.

Além disso, a concepção de discurso de linha francesa distancia-se do esquema de comunicação proposto por Roman Jakobson (2010), que se constitui de emissor, receptor, código, referente e mensagem. Ao considerar o texto como discurso, para a AD, não se trata apenas de uma mera transmissão de informação, mas sim do funcionamento da linguagem, que leva em conta os sujeitos e os sentidos afetados pela língua e pela história, pois a língua não é só um código, e não há separação entre emissor e receptor. A noção de discurso considera o texto não como uma unidade fechada em si mesma, mas como um processo discursivo inerente às práticas de linguagem, cujos sujeitos sociais são historicamente determinados, uma vez que os interlocutores não atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica, pois ambos realizam simultaneamente o processo de significação.

Sendo assim, a AD não concebe a mensagem como cerne da questão, mas o discurso, por isso, para pensar a linguagem como discurso, faz-se necessário observar o processo pelo qual os efeitos de sentido são produzidos, descrevendo e interpretando os lugares sociais ocupados pelos interlocutores. Nesse sentido, para compreender como um texto produz

sentidos, é preciso levar em conta as suas condições de produção, que fazem referência tanto à situação imediata de enunciação quanto ao contexto sócio-histórico mais amplo.

As circunstâncias de produção se discursivizam ao longo da História, participando do efeito de sentido na produção de novos discursos, no entanto, um mesmo texto, quando mudadas suas condições de produção, seus sentidos podem ser deslocados, visto que os sentidos não surgem do nada, pois todo discurso se inscreve em uma relação com os sentidos já produzidos historicamente em outros discursos, retomando e deslocando os sentidos. As condições de produção do discurso se encontram representadas imaginariamente nos enunciados por meio de uma articulação entre o lugar social historicamente ocupado pelos interlocutores e o modo como esses lugares se projetam no jogo de imagens do texto.

Em face desse contexto, Pêcheux (1990) propõe uma abordagem em torno do discurso, concebendo-o como um processo determinado pelo tecido sócio-histórico, no qual a linguagem produz efeitos de sentido. Com o intuito de aprimorar os postulados que norteiam a teoria do discurso, o autor propôs uma revisão da AD em três épocas AD1, AD2, AD3. Na primeira época, influenciado pelas ideias althusserianas, o filósofo francês concebe o sujeito como assujeitado, atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, tendo ele a ilusão de ser a fonte do dizer. Nessa fase, o autor faz uma releitura crítica de Saussure, ao propor um descolamento do objeto de análise para o discurso, cujo processo de significação passou a considerar o sujeito e a História. Nesse prisma, o discurso era concebido em condições de produção estáveis e homogêneas, fechado em si mesmo, de acordo com Pêcheux (1990, p. 311):

Um processo de produção discursiva é concebido como uma maquinaria, uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que utilizam seus discursos quando na verdade são seus servos assujeitados, seus suportes.

Esta fase é marcada por uma teorização de uma máquina estrutural-discursiva automática, por isso o nome de maquinaria discursiva, proposta essa presente no livro *Análise Automática do Discurso*, de 1969 e, como observamos na citação anterior, o sujeito era submetido às regras específicas que regulavam o que podia ou não ser dito.

Já na segunda fase da AD, o sujeito é constituído no discurso, pois sentido e sujeito se constituem, ao mesmo tempo, por meio da interpelação ideológica. Dessa maneira, a noção de sujeito é marcada pela posição, pelo lugar de onde se fala. Nessa fase, observa-se que o discurso origina-se do exterior, mantendo uma relação com outros discursos. Assim, veio à

baila a noção de interdiscurso e formação discursiva, rompendo com o conceito de maquinaria fechada. Nessa fase, o conceito de maquinaria discursiva ainda teve sobrevida, apesar de os estudos passarem a considerar relação do exterior com interior. Também, na AD2, Pêcheux tomou emprestado de Foucault (2008) a concepção de formação discursiva. Segundo Pêcheux (1990, p. 314):

O deslocamento teórico que abre o segundo período resulta de uma conversão (filosófica) do olhar pelo qual são as *relações entre* as “máquinas discursivas estruturais que se tornam objeto da AD. Na perspectiva da AD-2, estas relações são relações de força desiguais entre processos discursivos, estruturando o conjunto por “dispositivos” com influência desigual uns sobre os outros: a noção de *formação discursiva* tomada de empréstimo a Michel Foucault, começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu “exterior”: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de “preconstruídos” e de “discursos transversos”) grifos do autor.

Nesse excerto, a concepção de homogeneidade enunciativa é deixada de lado, tornando possível o entrecruzamento entre a estrutura e o acontecimento, cujo enfoque se deu da estrutura para o acontecimento, uma vez que a formação discursiva constitui-se de outras formações discursivas, que vêm de seu exterior e recebe a denominação de pré-construído. Diante dessa formulação teórica, também vem à tona a noção de interdiscurso, designando o exterior de uma formação discursiva.

A noção de *interdiscurso* é introduzida para designar o exterior específico de uma FD enquanto este irrompe nesta FD para construí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é pois conservado, ao mesmo tempo em que é concebido então como o resultado paradoxal da irrupção “além” exterior e anterior (PÊCHEUX, 1990, p.310, grifos do autor).

Para Orlandi (2012), o interdiscurso se faz presente em toda formação discursiva, pois o já-dito em diferentes épocas da história e em diferentes lugares sociais estabelece um diálogo com os outros dizeres inscritos na memória como algo já-dito em algum lugar e em um determinado momento histórico. Nessa fase, o interdiscurso, mesmo que de maneira tímida, já apresenta um sinal de reconhecimento da dispersão dos discursos, ou melhor, o reconhecimento de seu caráter heterogêneo.

Assim, qualquer atividade de produção e interpretação de textos remete a uma relação com discursos que circulam ou circularam na sociedade em um determinado contexto histórico. Pêcheux (1988) denomina interdiscurso essa relação constitutiva entre os discursos

que permite produzir sentido nas práticas de linguagem, já que um discurso faz referência a outros discursos, por isso é necessário relacionar o texto ao interdiscurso para (re)significar. Devido a essa relação com outros discursos, com os outros sentidos historicamente constituídos é que um texto produz sentidos para um sujeito, em um movimento constante de deslocamentos, retomadas, inversões e reformulações e é por essa relação constitutiva com o interdiscurso que não há um sentido fixo, intrínseco à palavra, ao texto.

Os sentidos são produzidos na sua relação com outros sentidos no interdiscurso. Nesse sentido, um texto pode significar diferentemente para diferentes sujeitos em diferentes condições de produção, dependendo de quais discursos são retomados ou deslocados. Um discurso não é um texto, mas o processo histórico de produção de sentidos que o possibilita gerar efeito de sentidos. O interdiscurso faz com que o sujeito seja constituído na e pela linguagem por meio da tessitura de vozes provenientes de outros textos, ou seja, o interdiscurso permite que o sujeito se constitua na/pela alteridade.

Ao tratar do interdiscurso, não há como não mencionar a memória discursiva. Ela se define como o interdiscurso, pois esse saber discursivo permite que as palavras recebam sentido. Ainda que de forma inconsciente, o sujeito, ao enunciar, ele faz uso de sua memória discursiva, pois seus discursos são elaborados com base nos “já-ditos”. Dessa maneira, a formação discursiva apresenta a presença de diferentes discursos, que denominamos de interdiscurso. De acordo com Orlandi (2012, p. 31):

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pre-constituído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

A AD procura examinar a forma com que os discursos presentes na memória discursiva são retomados e re-significados nos textos, uma vez que ela provém de acontecimentos anteriores e exteriores ao ato da enunciação, por isso o discurso produzido terá em sua urdidura marcas da interdiscursividade. É por meio do interdiscurso que o sujeito tem a ilusão dos efeitos de transparência da linguagem, gerando nele uma falsa autonomia, que o leva a acreditar que é o dono do seu dizer, quando, na verdade, todo dizer é constituído pelo já-dito. Dessa forma, segundo Orlandi (2012, p.80), o interdiscurso relaciona-se ao que pode se chamar de “já-dito”, assim:

O interdiscurso significa justamente a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos, ou seja, ele é um conjunto não discernível, não representável de discursos que sustentam a possibilidade mesma do dizer, sua memória. Representa assim a alteridade por excelência (o outro), a historicidade.

Com esse prisma, a autora procura mostrar que, para a AD, a historicidade contribui tanto para a manutenção dos sentidos como também para a transformação deles, pois o interdiscurso e a historicidade determinam o que em uma dada condição de produção é relevante para o processo discursivo. O já-dito sustenta a possibilidade de todo dizer e, entender isso é necessário para compreender o funcionamento da linguagem bem como a sua relação com os sujeitos. O interdiscurso possui uma filiação de dizeres inscritos na memória, a ponto de possibilitar a identificação ou os deslocamentos dos sentidos por meio da historicidade.

A formação discursiva diz respeito ao lugar discursivo que se relaciona tanto com a forma-sujeito quanto com as diferentes posições-sujeito. Para Orlandi (2012), a formação discursiva determina o que pode e o que deve ser dito. Além disso, ela é construída na contradição e é heterogênea. Segundo Pêcheux (1988), uma dada formação discursiva sempre corresponde uma dada formação ideológica, visto que as palavras não apresentam um sentido fixo, intrínseco a elas mesmas, pois seus sentidos são derivados das formações discursivas em que elas se inscrevem. Essas formações representam no discurso as formações ideológicas e o sentido será determinado, de acordo com a posição de quem as empregam. Já Foucault (2008) não considera as formações discursivas em termos de ideologia, já que esse termo é marcado historicamente pela ótica marxista de posições na luta de classes.

A noção de formação discursiva foi introduzida por Foucault (2008). Nela, o autor procura identificar as regularidades que existem por trás da dispersão dos elementos enunciativos, portanto, na formação discursiva, coexistem um processo de dispersão e de regularidades discursivas, conforme descreve Foucault (2008, p. 43):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...].

Para esse filósofo francês, a formação discursiva é marcada por um conjunto de enunciados que não podem ser reduzidos a simples objetos linguísticos, como a frase gramatical. Para ele, a formação discursiva diz respeito ao discurso como acontecimento, visto que uma dada formação pode agrupar vários acontecimentos enunciativos como a

medicina, a política, a religião, a gramática, dentre outros. Além disso, as formações discursivas não podem ser vistas como blocos homogêneos, fechados, estabilizados, pois elas são atravessadas pela contradição, pela dispersão, pela diferença. Foucault (2008) concebe a formação discursiva em termos de saberes/poderes, discutindo a questão do enunciado com a noção de arquivo. Dessa maneira, a formação discursiva é vista como descontinuidade e dispersão, porém demonstra a possibilidade concreta de se encontrar regularidades nessa dispersão.

Pêcheux (1988, p. 147) trouxe para os seus estudos a noção de formação discursiva, emprestada de Foucault, porém fez uma reformulação em torno do conceito:

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, determina *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.).

Diferentemente de Foucault (2008), Pêcheux (1988) acredita que a formação discursiva é sustentada pela formação ideológica que está inserida em um contexto sócio-histórico, determinando o que pode ou não ser dito. Sendo assim, as palavras não produzem sentidos por si sós, já que os sentidos são oriundos da formação discursiva. É no discurso que a ideologia produz seus efeitos de materialização. Ao se inscrever numa dada formação discursiva, o sujeito, ilusoriamente, busca produzir determinados efeitos de sentido e não outros, como esclarece Orlandi (2012, p. 43):

Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente.

Sendo assim, os efeitos de sentidos estão condicionados a uma dada formação discursiva e são as posições ideológicas contidas no processo sócio-histórico de (re)produção dos discursos que vão determinar os sentidos do texto, ou seja, o sentido é determinado de acordo com a posição sustentada pelo sujeito o que, por sua vez, faz com que o sentido seja afetado pelas ideologias existentes dentro de um processo sócio-histórico. As formações discursivas não são blocos homogêneos, ao contrário, são heterogêneas e marcadas pela dispersão, por isso um mesmo discurso pode apresentar diversas formações ideológicas e discursivas, estabelecendo, assim, uma relação entre o dito e o não-dito. Segundo Pêcheux (1988), todo sujeito enuncia partir de uma formação discursiva, sendo ele interpelado pela

ideologia, uma vez que a formação ideológica traz consigo as normas, regras e preceitos que regulam os comportamentos humanos acerca do que pode ser dito.

Na terceira época da AD, Pêcheux (1990) desconstrói vários pontos do seu projeto teórico, a ponto de propor um novo modo de descrever e interpretar a relação entre língua e história, tendo como embasamento teórico a noção de heterogeneidade enunciativa e o princípio de descontinuidade. Dessa maneira, o discurso passa a ser um lugar de rupturas, já que os sentidos são sempre atravessados pelo dizer do outro no cruzamento entre o dito e o já-dito.

Embasado nos pressupostos de Foucault (2008), Pêcheux (1990) começa a observar os pontos de convergência e divergência existentes entre sua teoria e a de Michel Foucault. Além disso, Pêcheux recebe forte influência dos estudos sobre heterogeneidade discursiva, de Authier-Revuz (1998). Com isso, desconstrói-se a visão de maquinaria discursiva homogênea, fechada e se passa a considerar os estudos sobre a heterogeneidade enunciativa, cujo sujeito não é apenas interpelado por uma ideologia, mas sim por várias. Nesse momento, a alteridade é levada em consideração, uma vez que o sujeito não é mais totalmente assujeitado, ele é tido como incompleto, clivado, atravessado tanto pelo inconsciente quanto pelo contexto sócio-histórico no qual está inserido, conforme Pêcheux (1990, p.312-313) “O desenvolvimento atual de numerosas pesquisas sobre os encadeamentos intradiscursivos – ‘interfrásticos’ – permite à AD-3 abordar o estudo da construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos “pontos de vista” e ‘lugares enunciativos no fio intradiscursivo”.

Na perspectiva discursiva de linha francesa, o sujeito não é o indivíduo razão, mas sim sujeito do discurso, visto que carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico. Segundo Pêcheux (1988), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, pois o sujeito é sempre interpelado pela ideologia nas diferentes formações discursivas e nas diferentes posições-sujeito que ocupa nas práticas discursivas, ou seja, é no/pelo discurso que o sujeito e o sentido são construídos. Esse sujeito da AD é atravessado pela história, pela linguagem, pelo imaginário e não tem que controle sobre o que diz. Orlandi (2012, p. 49) descreve a noção de sujeito discursivo afetado pelo inconsciente e pela ideologia da seguinte maneira:

Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. [...] o sujeito discursivo é pensado como posição

entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um lugar que ocupa para ser sujeito do que diz.

Desse modo, o sujeito é heterogêneo, plural porque ele se constitui e é constituído na e pela interação verbal. Segundo Orlandi (2012, p. 11), o sujeito “É múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos, porque não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, porque representa vários papéis etc”. Nessa concepção, o sujeito histórico, inserido em uma dada formação discursiva, não é centralizado, mas clivado, dividido devido à alteridade e atravessado pelo inconsciente, visto que se torna uma complementação do outro, conforme aponta Coracini (2007, p.145-146):

[...] sujeito clivado, múltiplo, incapaz de controlar e de se controlar; que crê na língua unívoca, transparente e monossêmica, mas que, a todo momento, surpreende-se com a necessidade de precisar o sentido, de definir os termos, de remediar os mal-entendidos: depara, não raro, com os atos falhos, os lapsos, os deslizes, de sentido e, neles o seu próprio deslize.

Ancorada na psicanálise lacaniana, para a AD, o inconsciente do sujeito é clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente. Ao fazer uma releitura de Freud, Lacan (1998 apud CORACINI, 2007, p.24) passa a dar mais ênfase ao inconsciente, pois, segundo ele, o inconsciente é o lugar do outro. Nesse sentido, o sujeito é concebido como uma representação da linguagem. Esse sujeito da AD é representado a partir da posição que ocupa em relação à língua, tendo por base que a língua não é transparente e que o sentido não apresenta evidência, assim, o sujeito se define dentro de um sistema signifiante em que se cruzam diferentes discursos ligados à memória do dizer, o interdiscurso. Dessa forma, o sujeito é marcado pelo discurso que produz e a língua é vista como não transparente, incompleta, heterogênea, sujeita a falhas, equívocos, a multiplicidade de sentidos e afetada pela historicidade.

Para que se produza o dizer, o indivíduo é interpelado em sujeito por meio da ideologia e é por ela que sujeito e sentido são constituídos. Sujeito e discurso vivem em uma dependência mútua, pois um não existe sem o outro. Para Orlandi (2012), a ideologia busca trabalhar no interior de seu funcionamento com as marcas subjetivas que constituem o sujeito na relação da língua com a exterioridade, criando uma teoria materialista do discurso em que o sujeito é concebido com base nos dois esquecimentos de Pêcheux (1990). No primeiro, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do seu dizer. No segundo, o sujeito acredita na unicidade dos sentidos das palavras.

Por estar sempre em um determinado tempo e espaço, o sujeito é atravessado pelos dizeres dos outros, sendo seu discurso constituído pelo interdiscurso. Daí tem-se um sujeito clivado, descentrado, marcado pela heterogeneidade constitutiva. Sendo assim, pode-se dizer que essa teoria propõe uma nova maneira de pensar o sujeito a partir da linguagem, cuja materialidade está na linguística.

Com isso, o sujeito passa a ser historicamente produzido no entrecruzamento dos discursos dos outros. Além disso, o autor começa a defender a ideia de que a análise de discurso deveria trazer para seu campo de estudo os textos de circulação cotidiana, já que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro [...]. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso” (PÊCHEUX, 1990, p.53).

Como se pôde observar, em todas as fases, Pêcheux (1990) procurou repensar a AD, buscando uma articulação entre discurso, língua, sujeito e história. Nessa articulação, a linguagem deixa de ser concebida apenas em seu sistema interno, passando a ser abordada numa perspectiva discursiva marcada por um olhar crítico permeado de confrontos, rupturas, retomadas, reformulações, que levam em conta a presença do outro no fio do discurso, bem como a relação da linguagem com sua exterioridade.

1.2 Representações imaginárias, identidade, diferença e exclusão

Em *Análise automática do discurso*, de Michel Pêcheux (1969), há uma proposta que orienta a análise acerca do jogo de imagens, que representa nos textos as condições de produção do discurso. Para o autor, o que funciona nos processos discursivos é uma série de imagens que designam os lugares que os interlocutores se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar social e do lugar do outro.

Nesse jogo de imagens que permeia o processo discurso, há um mecanismo de antecipação, que pode ser descrito como o movimento interlocutivo imaginário de por-se no lugar do outro. Esse mecanismo contribui para a produção dos efeitos de sentido, visto que o sujeito fala a partir de um determinado lugar, cujas palavras significam de modo diferente do que se falasse de outro. Esses mecanismos de funcionamento do discurso são chamados de formações imaginárias.

Desse modo, os sujeitos não são físicos nem os seus lugares empíricos, a ponto de serem sociologicamente descritos, pois suas imagens resultam de projeções. Com essas projeções, torna-se possível passar das situações empíricas para as posições dos sujeitos no

discurso, havendo, portanto, uma distinção entre lugar e posição. Esse mecanismo de antecipação produz as imagens dos sujeitos em uma determinada conjuntura sócio-histórica, conforme Orlandi (2012, p. 42):

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como nossa, por relação de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos discursivos e instituições.

Em face do exposto, é possível perceber que as condições de produção do discurso e as imagens atribuídas aos elementos desse processo acabam criando as representações sociais que cada um desempenha no processo discursivo, visto que as condições de produção históricas se projetam no discurso como um jogo de imagens. Sendo assim, por meio das formações imaginárias, pode-se dizer que o sujeito cria representações de si mesmo, do mundo e do outro.

O mecanismo de antecipação de imagens discursivas consiste em projetar no processo discurso as imagens e os sentidos produzidos do lugar do interlocutor. Esse mecanismo de antecipação e o jogo de imagens do locutor, do interlocutor e do objeto do discurso, representam os processos discursivos, determinando os efeitos de sentido. Tudo isso vai contribuir na produção do processo de significação. Nesse sentido, o imaginário contribui para o funcionamento da linguagem, pois os sentidos mudam conforme mudam as suas condições de produção.

Estudada em diferentes áreas do conhecimento e perspectivas teóricas, a identidade tem sido objeto de estudo da contemporaneidade, porém isso não quer dizer que a reflexão em torno dela tenha se esgotado. Ao contrário, segundo Hall (2011, p.7), “As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um indivíduo unificado”. Com isso, o sujeito moderno tem passado pela chamada “crise de identidade”, uma vez que as mudanças constantes deslocaram as estruturas da sociedade moderna, rompendo com a ilusória ideia de que somos sujeitos integrados, unificados.

Com a globalização e o crescimento do capitalismo, as identidades passaram por permanentes mudanças e transformações na sociedade pós-moderna. As identidades que antes eram fixas e imutáveis, na pós-modernidade, elas podem ser revistas, reformuladas. No entanto, não houve uma transformação apenas das identidades de tradicionais para modernas,

mas sim um deslocamento, uma fragmentação das identidades. Em seus trabalhos sobre os estudos culturais, Hall (2011) apresenta três concepções de identidade que existiram no decorrer dos séculos. Inicialmente, o autor apresenta a concepção do Iluminismo, mostrando que, nessa concepção, a identidade do sujeito o acompanhava do nascimento até a morte. Para Hall (2011, p. 11), os indivíduos eram dotados:

[...] de razão, de consciência e de ação, cujo —centro consistia em um núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo — contínuo ou —idêntico a ele — ao longo da existência do indivíduo.

O sujeito do Iluminismo, como descreve o autor, era marcado pela individualidade, cujo cerne do seu “eu” estava em sua identidade. Na segunda concepção, denominada de sociológica, defendia-se que a identidade era construída na interação do “eu” com a sociedade. Nesse sentido, Hall (2011, p. 11) argumenta que:

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava.

Nesta perspectiva, o sujeito é constituído por meio de um diálogo contínuo com o universo da cultura. Nesse diálogo, ele mescla o que há em seu interior com a exterioridade cultural presente no mundo. Na concepção sociológica, a identidade é composta numa ótica interacionista entre o “interior” e o “exterior”, isto é, entre o eu e o outro o que, por sua vez, faz com que a identidade seja colocada no sujeito como uma armadura, já que ela busca estabilizar os sujeitos e os mundos culturais que eles habitam, tornando- os mais unificados.

No que diz respeito à terceira concepção, conhecida como sujeito pós-moderno, nela, há um descolamento, um descentramento do sujeito, tendo em vista o fato de que ele perdeu suas âncoras sociais que o faziam ter a ilusão de possuir uma identidade fixa e estável, acabada. Nesse novo cenário, as mudanças estruturais e institucionais impulsionadas pela globalização fizeram com que as identidades se tornassem abertas, contraditórias, inacabadas, a ponto de permitir que o sujeito seja constituído por várias identidades e não apenas por uma. Com isso, elas também passaram a ser instáveis, fugazes, fragmentadas e até mesmo não resolvidas, conforme apontou Hall (2011, p.13):

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração

móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente.

Com essas palavras, Hall (2011) sustenta que a identidade tem ganhado mais mobilidade, por isso o sujeito, ao ser interpelado pelos sistemas culturais em que está inserido, ele pode ter sua identidade (re)construída constantemente. Nesse sentido, o processo identitário se dá à medida que o sujeito se relaciona nas múltiplas instâncias sociais, visto que os sistemas de significação vão sendo modificados, ao passo de criar uma infinita rede de identidades. Segundo Hall (2011, p. 22), na pós-modernidade, as identidades são muito mais efêmeras, fazendo com que o sujeito assuma diferentes identidades a partir das vivências nas diversas esferas sociais, “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”. Portanto, é com base na vivência com o outro, do discurso de si e do outro que o sujeito passa a ser social, cindido, heterogêneo, descentrado.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2005) traz à tona o uso da expressão “líquido-moderna” para designar a desintegração de discursos sólidos, fixos, previsíveis, institucionalizados e também para descrever as mudanças radicais e irreversíveis que a globalização tem causado às pessoas. Na sociedade líquida, é preciso atender às exigências das leis do mercado de consumo, pois o *status* gera poder, entretanto, os que não podem participar desse jogo, tornam-se excluídos. Dessa maneira, a exclusão é a marca de quem teve sua identidade negada pelo outro. Bauman (2005, p. 45) apregoa que “Há um espaço ainda mais abjeto – um espaço abaixo do fundo. Nele caem (ou melhor, são empurradas) as pessoas que têm negado o direito de *reivindicar* uma identidade distinta da classificação atribuída e imposta”.

Para o autor, aqueles que tiveram negado o direito de escolher sua própria identidade são impedidos de manifestar as suas preferências, assim, são oprimidos, estereotipados e humilhados. Além disso, segundo o sociólogo polonês, as identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais têm passado por um processo contínuo de transformação, uma vez que a insegurança e a incerteza têm sido as principais responsáveis pelas mudanças nas identidades das pessoas na contemporaneidade. Nesse sentido, de acordo com Bauman (2005, p.100):

Ocorrem as mudanças e os deslocamentos aparentemente aleatórios, fortuitos e totalmente imprevisíveis daquilo que, por falta de um nome mais preciso, chamamos de “forças da globalização”. Elas transformam a ponto de tornarem irreconhecíveis, e sem aviso, as paisagens e perfis urbanos a nós familiares em que costumávamos

lançar as âncoras de uma segurança duradoura e confiável. Elas realocam as pessoas e destroem as suas identidades sociais. Podem transformá-los, de um dia para outro, em vagabundos sem teto, endereço fixo ou identidade.

Diante desse cenário, é arriscado defender a ideia de uma única identidade para toda a vida, pois as identidades estão aí para serem usadas, moldadas e não armazenadas. Portanto, não devemos nos fixar a uma identidade, visto que, na modernidade líquida, a (re)construção da identidade passa por um processo de experimentação infundável. O indivíduo assume uma identidade em um determinado momento, mas ao longo da vida, ele assumirá muitas outras, que talvez nunca tenha sonhado ou cobiçado, mesmo porque adotar uma identidade coesa, solidamente construída, além de ser uma fantasia, seria uma limitação da liberdade de escolha.

Sendo assim, pelo fato de o processo identitário ser visto como um processo inconcluso, em construção, a busca pelo sentimento de pertença se torna algo incessante. A estranheza, sensação de quem vive um contínuo deslocamento de não estar total ou parcialmente dentro ou fora de algum lugar tem desestabilizado os sujeitos pós-modernos, visto que a identidade perdeu as ancoras sociais que lhe davam sustentação, por isso ela é questionada a todo momento, tendo em vista o fato de que a ilusão de se alcançar a completude por meio de uma identidade estável e imutável foi varrida pela globalização (BAUMAN, 2012).

Em face ao mundo globalizado, emerge uma indagação: o que é ser estrangeiro? É pertencer a outro país do qual o sujeito reside? É estar inserido em um ambiente cultural diferente do qual o sujeito foi criado? É apresentar características físicas diferentes da maioria? É não se sentir incluído em um determinado grupo? Embasado nos estudos derridianos, Skliar (2003) defende que o estrangeiro é o outro, trata-se, portanto, do outro-estrangeiro que vive entre o binômio inclusão-exclusão. Para o autor, o estrangeiro é aquele que vem pedir hospedagem em determinado lugar ou a um grupo, isto é, é aquele que está na condição de hóspede.

Fundamentada em Freud, Kristeva (1994) acredita que o estrangeiro está em nós, pois o combatemos em nosso inconsciente, assim, o estranho nos constitui, fazendo com que sejamos todos estrangeiros. Para a autora, o fato de o estrangeiro não pertencer a um grupo ou a um lugar, leva-o a uma sensação de estranhamento e, conseqüentemente, a um afastamento social:

Estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade, o espaço que arruína a nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e

a simpatia. Por reconhecê-lo em nós, poupamo-nos de ter que detestá-lo em si mesmo. Sintoma que torna o “nós” precisamente problemático, talvez impossível, o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades. (KRISTEVA, 1994, p. 9).

Para ela, o estrangeiro além de ser é aquele que não faz parte do grupo, também é aquele que traz consigo uma definição negativa, cuja diferença, seja ela de sexo, de idade, de profissão, de credo, é a sua principal marca, já que a diferença não é um prisma, mas um distanciamento que separa um outro de outros. Dessa forma, para se pensar nas diferenças, é preciso afirmar a multiplicidade e a singularidade das valorações de um sujeito (SKLIAR, 2003).

Em se tratando das diferenças existentes no ambiente escolar, Skliar (2003) acredita que o convívio escolar supõe uma relação com o outro que considere as diferenças, trata-se, segundo ele, de uma produção da diversidade. É preciso respeitar o outro e aceitar a sua diferença, ao invés de anular a diferença desse outro. Assim, a diferença é pensada como algo que aproxima e não que separa, exclui, rejeita, visto que não há uma relação com o outro se ele é ignorado, conforme destaca o autor:

É a pedagogia da diversidade como pluralização do "eu mesmo" e de "o mesmo"; uma pedagogia que hospeda, que abriga; mas uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética do hospedar, do alojar. (SKLIAR, 2003, p. 47).

Em sua pedagogia da diferença, Skliar (2003) defende que a irrupção do outro pode instaurar uma nova e original relação com a mesmidade, mas não uma relação tranquila, transparente, nem muito menos incondicional, pois, para ele, a irrupção do outro é uma diferença que difere, que nos difere e que se difere sempre de si mesma. Para melhor elucidar esse prisma, com base em Derrida, o autor argumenta que somos reféns do outro, e não podemos ter relação com nós mesmos além da medida na qual a irrupção do outro tenha precedido a nossa própria singularidade. O autor propõe uma abordagem em torno da dualidade hospitalidade/hostilidade da escola no que se refere ao outro como diferente, mas não como diferença, a fim de se pensar na construção das alteridades escolares. Assim, Skliar (2003) destaca que modernidade e escolaridade são duas coisas distintas que não podem estar ao mesmo tempo no mesmo lugar, já que a mesmidade da escola proíbe a diferença do outro.

De acordo com o autor, a lei da hospitalidade é incondicional e de total abertura ao outro, pois ela se refere alguém que chega como um visitante estranho, além disso, está ligada à questão da diferença do outro e de sua multiculturalidade. Segundo Skliar (2003), a

hospitalidade não deve ser concebida apenas como uma aceitação da diferença, mas também como um aprendizado, pois é no convívio com o outro que o *eu* ganha existência por meio da representatividade do outro, tornando possível seu acolhimento.

A temática da exclusão tem sido o centro de grandes debates no campo econômico-social e educacional. Esse tema recebe mais enfoque devido às transformações do mundo do trabalho e aos modelos econômicos estruturais, que tem gerado desigualdades no que diz respeito à qualidade de vida das pessoas. Segundo Vêras (2001), nos anos 70, na cidade de São Paulo, era possível observar que as prioridades concentravam-se na busca de moradia, na legalização de documentação, no emprego e na alimentação. Com isso, iniciou-se uma grande concentração de estudos sobre a questão da moradia em favelas do Rio de Janeiro e de São Paulo. É nessa década que surgem os primeiros estudos sobre favelas em São Paulo. Já em 1980, ocorreu a chamada "transição democrática", que era voltada para a questão da democracia, da segregação urbana, a importância do território para a cidadania, a falência das ditas políticas sociais. Nos anos 90, o conceito de exclusão associado à economia substituiu a ideia de processo de exclusão, pois conceito passa a ser relacionado com o de pobreza.

Nessa nova perspectiva, a exclusão não é mais vista como um fenômeno de ordem individual, mas sim social, visto que suas causas estão associadas ao rápido e desordenado processo de urbanização, à uniformização do sistema escolar e às desigualdades de renda. Vale ressaltar, ainda, que esse fenômeno não tem atingido apenas a classe proletária, pois a exclusão tem chegado a várias camadas da sociedade. Assim, ela começa a ser entendida como um processo complexo e multifacetado, fazendo com que vários rótulos façam parte dela como as pessoas idosas, os deficientes, as minorias étnicas ou de cor, desempregados. Muitas representações sociais contribuem para a exclusão das pessoas, portanto os excluídos não são apenas os rejeitados pelo aspecto físico, mas pela localização territorial ou pelas poucas possibilidades de acesso aos bens materiais.

No Brasil, a exclusão passa pelo nível econômico, cultural, político e étnico. Segundo Wanderley (2001), a exclusão não se trata de um processo individual, mas de um processo de privação coletiva, que inclui pobreza, discriminação, subalternidade, não acessibilidade, não representação pública, no entanto, embora pobreza e exclusão estejam articuladas, elas não devem ser concebidas como sinônimos de um mesmo fenômeno, pois a pobreza não é resultante apenas da ausência de renda, já que podem ser incluídos outros fatores como ausência de poder e a precariedade do acesso aos serviços públicos. Para Wanderley (2001, p.25), "No Brasil, pobreza e exclusão são faces de uma mesma moeda. A distância entre

excluídos e incluídos nunca foi tão pequena, visto que os incluídos estão ameaçados de perder os direitos adquiridos”.

Com base na propagação do neoliberalismo globalizado na América Latina e no Brasil, o que se percebe, na verdade, é o desejo de se criar um *apartheid* entre as classes sociais. Essa segregação tem suas raízes na classe burguesa, pois ela não quer mais integrar, ao contrário, ela tenta mostrar aos desfavorecidos que são diferentes. Ou seja, os dominantes buscam uma legitimação diante dos dominados por meio de um crescente distanciamento. Dessa maneira, os pobres passam a desconfiar de si próprios, numa culpabilidade, que gera preconceito entre eles mesmos. Segundo Vêras (2001, p.40):

A sociedade capitalista nasce com excluídos. Sua máxima é respeitar o mercado, brutalizando a todos. Essa é sua regra estruturante para depois incluir, segundo sua própria lógica. [...]. Em outras palavras, o momento transitório da passagem de exclusão para inclusão está se transformando num modo de vida que permanece: o modo de vida do excluído que não consegue ser reincluído”.

Assim sendo, a autora argumenta que, ao fazer parte da sociedade do consumo, o indivíduo tem a falsa sensação de inclusão, pois ele imita os dominantes, adquirindo mercadorias semelhantes e partilhando dos mesmos pensamentos individualistas e competitivos, porém ele continua fazendo parte da categoria considerada "excluída", visto que as condições de acesso aos bens de consumo não são iguais. Portanto, incluem-se ilusoriamente as pessoas nos processos econômicos de produção e circulação de bens e serviços para que elas possam se adequar ao funcionamento do sistema capitalista em favor dos dominantes, assim, o excluído além de apresentar carência material, não consegue ser reconhecido como sujeito, já que não reconhece a si mesmo.

O tema da exclusão também permeou os estudos do filósofo francês Michel Foucault (2007). Em seus trabalhos, o autor problematiza as questões voltadas ao controle social, à coerção, à interdição, à vontade de verdade. Segundo Foucault (2007), aqueles que não se enquadram na ordem do discurso passam a sofrer processos de exclusão, uma vez que o indivíduo está preso às normas de controle social, e para ele, essas normas se encontram nas escolas, nos hospitais, nas fábricas, nos quartéis, dentre outros. De acordo com esse filósofo, o procedimento de exclusão ocorre por meio de três grandes sistemas: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade.

A palavra proibida consiste em um procedimento de controle pelo qual não se pode dizer de tudo em qualquer contexto, como descreve Foucault (2007, p. 9) “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância,

que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Para esse autor, a elaboração do discurso passa por normas de controle, que define o que o sujeito pode ou não dizer em determinada situação enunciativa. Como exemplo desse processo de interdição, o filósofo francês cita o discurso da sexualidade e o político, uma vez que esses discursos carregam consigo vários tabus que controlam o dizer por meio de regras de conduta.

O segundo sistema, a segregação, diz respeito à separação e à rejeição do sujeito, pois ele é classificado como normal ou anormal a partir de seus comportamentos sociais. Com isso, Foucault (2002) discute e problematiza o próprio conceito de loucura desde a Idade Média até os dias atuais, observando que esse processo de exclusão é um sistema histórico, que emergiu da oposição normal/anormal. Assim, os que estão fora da sociedade normalizada são levados à marginalização, a ponto de serem excluídos do convívio social, como os loucos, os criminosos, as prostitutas, os doentes, os miseráveis. A exclusão da anormalidade permitiu que se construíssem estereótipos em que a diferença não estava definitivamente assegurada.

A vontade de verdade está associada à forma pela qual o saber foi institucionalizado e aplicado no decorrer da história na sociedade. Foucault (2007) enfatiza o poder que as instituições possuem de construir verdades, que podem ser encontradas em suportes institucionais como livros, bibliotecas. A vontade de verdade contida no discurso não tem como objetivo evitar apenas a crítica, mas também procura impedir que se criem outras visões e perspectivas acerca do conhecimento produzido, porém o autor destaca que essa produção da verdade só consegue se afirmar devido ao poder que carrega, como se observa nas seguintes palavras de Foucault (2013, p.51-52): “O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Dessa forma, o regime de verdade é construído por meio de mecanismos, de técnicas e de instâncias que legitimam os enunciados em verdadeiros ou falsos.

Fundamentado em Foucault, Skliar (2003) propõe em seus estudos uma revisão conceitual da exclusão referente à deficiência, pois, para ele, os conceitos até então existentes, reproduzem o discurso da mesmidade e não o discurso da alteridade. Nesse sentido, seu trabalho parte dos binômios normalidade/diferença, mesmidade/alteridade, mostrando que a irrupção do outro permite uma nova relação com a mesmidade, mas não é uma relação transparente, nem incondicional. Para o autor, a irrupção do outro é uma diferença que difere, que nos difere e que se difere de si mesma.

Segundo Skliar (2003, p. 154), “Alteridade deficiente, anormal, como significado que parece referir-se a um outro, só tem sentido se foge e refoge desse outro e se confronta a

normalidade; se fere de morte a normalidade; se transfigura a normalidade”. De acordo com o autor, diante do sujeito deficiente, não há uma alteridade, pois ele não é reconhecido como tal pelo fato de o corpo não se amoldar aos padrões de normalidade. Ser deficiente é não jogar dentro das regras da normalidade, portanto o deficiente é um produto de fabricação da normalidade. Portanto, é a partir do que está fora da sociedade normalizada, que se cria a perspectiva da exclusão.

1.3 Relações de saber-poder

A temática do poder sempre esteve presente nos estudos de Michel Foucault (2013), porém ele não teve a pretensão de criar uma teoria acerca do poder. Na verdade, o autor procurou compreender como ele é historicamente constituído, já que seu funcionamento se dá de maneira localizada, específica. Para compreender melhor esse prisma, o filósofo francês propõe uma desconstrução acerca da concepção de poder, pois, para ele, o poder não deve ser concebido como algo que habita exclusivamente um único lugar e de maneira estática, fixa, como bem sustenta Foucault (2001, p.302):

O poder, isto não existe. Eu quero dizer isto: a ideia que há, um lugar qualquer, ou emanando de um ponto qualquer, algo que é um poder, (Tal ideia) parece-me descansar sobre uma análise falsificada, e que, em todo caso, não se dar conta de um número considerável de fenômenos.

De acordo com o autor, o poder opera em múltiplas instâncias do corpo social, ou seja, o que existe na sociedade são diferentes níveis de relações de poder. Assim, Foucault (2001) abandona a visão tradicional de poder, uma vez que o poder deixa de ser sinônimo de Estado e de carregar um aspecto exclusivamente negativo. Segundo esse autor, se o poder fosse revestido apenas pelo efeito repressivo, ele não seria aceito, pois o que faz com que o poder seja mantido e aceito é o fato de que ele é uma rede produtiva que atravessa a sociedade produzindo saber, prazer, enfim, produz discursos. Em seus estudos, o autor busca problematizar as verdades pré-estabelecidas que permeiam a noção do saber-poder, deslocando a visão tradicional de poder como algo estável e centrado em apenas um detentor. Com isso, Foucault (2001, p.1180) faz algumas indagações:

[...] será que o nosso embaraço de encontrar as formas de lutas adequadas, elas não vêm do fato que nós ignoramos, ainda, isto que é o poder? Depois de tudo, foi necessário esperar o século XIX e para saber que é a exploração, mas não se sabe talvez até agora o que é o poder.[...]. A teoria do Estado, a análise tradicional dos aparelhos de Estado, não esgotam sem dúvida o campo de exercício e

funcionamento do poder. É o grande atualmente desconhecido: quem exerce o poder? e onde exerce-o?

Com essas palavras, o autor sustenta que, em um mesmo espaço social, as relações de poder podem ser exercidas por sujeitos diferentes. Por isso, pensar no poder como uma morada central capaz de controlar tudo, é uma maneira equivocada de abordar a questão, pois o que existe é uma rede de micropoderes, que está em todos os lugares, conforme observa Foucault (1988, p. 16) “[...] as relações entre indivíduos são, eu não diria antes de tudo, mas são em todo caso, também relações de poder. E eu creio que, se há algo de polêmico dentro disso que pude dizer ou escrever, é simplesmente isto”. Sendo assim, o poder pode ser exercido por diferentes membros da sociedade e não possuído, como se defendia na concepção marxista de dominante/dominado. Para o autor, o micropoder não é criação do Estado. Desse modo, Foucault (2003, p. 231) argumenta que:

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças e pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo.

Dessa forma, o autor procura conceber o poder numa perspectiva instável e não estável, como tradicionalmente se defendia, cujo poder era sempre exercido de cima para baixo. Além disso, o filósofo sustenta que todos os discursos são saberes, no entanto, alguns saberes carregam consigo mais importância que os outros devido ao poder de quem discursa. Nesse sentido, o saber está entrelaçado ao poder, cujo entrelaçamento, de acordo com Foucault (2013), implica em dizer que não há poder sem saber, isto é, onde há saber, há poder. Assim, o saber permeia as relações de poder, articulando as formas de saber ao exercício do poder, visto que ele perpassa a sociedade e suas instituições.

O mecanismo de controle do poder foi denominado por Foucault (1988) de poder disciplinar. Para o autor, esse mecanismo disciplinar é sustentado por uma técnica de controle do espaço que leva os indivíduos ao isolamento. Nesse mecanismo, a vigilância exerce um papel fundamental de dominação, por meio de estratégias de controle sobre o corpo, tendo por finalidade o estabelecimento de relações de poder, assim, o autor francês defende que o sujeito é produto do poder e do saber. Segundo Foucault (2003, p.269), “Desde Platão, sabe-se que o saber não pode existir totalmente independente do poder”.

De acordo com Foucault (1988), onde há poder há resistência e afrontamentos incessantes. Com isso, correlações de forças se multiplicam por meio do jogo estratégico

contido nas relações de poder. Além disso, Foucault (1988) ressalta que é necessário observar não só o que pode ser dito e o que não pode, mas também é preciso se atentar como são distribuídos os que podem e os que não podem dizer, visto que o poder se exerce a partir de inúmeros pontos móveis e em meio a relações desiguais. Nesse sentido, o autor procura mostrar que o discurso e o silêncio são submetidos a um jogo complexo, estratégico e instável nas relações de poder, já que, ao ser veiculado, o discurso produz poder. Ele é o lugar em que o poder se exerce, contudo Foucault (1988) destaca que o mesmo também evoca a resistência do sujeito a esse poder.

Foucault (1988) faz uma abordagem sobre o discurso, articulando poder e saber para mostrar que os discursos carregam diferentes estratégias, que geram o efeito de poder. A forma desconstrutivista, como a noção de poder é abordada pelo autor, contribui significativamente para o rompimento de discursos cristalizados. É por meio do conhecimento do poder e de sua produção que se constroem os saberes. Para esse filósofo francês, o poder é concebido como algo móvel, que não se encontra em uma instituição e nem em ninguém, enquanto que o saber se faz presente na relação de formas e conteúdos. Portanto, na sociedade, todo saber é portador de poder.

A seguir, para melhor caracterizar os participantes desta pesquisa, apresentamos as condições de produção dos relatos desses sujeitos em situação de *bullying*, buscando problematizar o processo de constituição identitária deles com base nos relatos que produziram durante o segundo semestre de 2013.

CAPÍTULO II

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: O *BULLYING* NO LUGAR SOCIAL ESCOLA

2.1 Procedimentos metodológicos

Neste capítulo, trazemos à baila os procedimentos metodológicos adotados na/para a constituição do *cópus* e, ao longo do capítulo, apresentamos alguns relatos de alunos que estão em situação de *bullying* escolar. Nele, também abordamos alguns conceitos de violência e a sua existência no âmbito escolar, trazendo conceitos acerca do *bullying* escolar e um panorama histórico desse fenômeno. Por fim, fazemos uma descrição das características dos envolvidos, bem como as consequências dessa prática agressiva. Os dados foram coletados em agosto de 2013 em uma escola da rede pública estadual do interior do Estado de São Paulo, que está vinculada à Diretoria de Ensino da Região de Birigui e fica a aproximadamente 45 km de distância da escola. O município em que esta escola está inserida apresenta uma economia predominantemente agropecuária e sucroalcooleira. A escola atende entre os períodos manhã, tarde e noite aproximadamente quinhentos e sessenta alunos, oferecendo ensino às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, porém, nesta pesquisa participaram sessenta e quatro alunos de duas classes, sendo trinta e quatro do 8º ano e trinta do 9º ano do período da manhã. Além disso, essa escola é a única que oferece esses níveis de ensino no município.

Para realização da pesquisa, foi solicitada permissão junto à Direção da Escola para que as atividades pudessem ser realizadas com os alunos do Ensino Fundamental. Desse modo, assim que obtivemos a permissão do diretor por meio da assinatura do Termo de Consentimento, conversamos com as professoras de língua portuguesa das classes que iriam fornecer os dados para esclarecê-las a respeito da metodologia do projeto a ser desenvolvido. As duas professoras de Língua Portuguesa concordaram em colaborar com a pesquisa e consideraram o instrumento de coleta do *cópus* adequado às intenções da pesquisa a ser realizada, portanto, concordaram em assinar o Termo de Consentimento. Em seguida, definimos a data de aplicação em cada série, visto que a aplicação da produção textual foi feita pelas próprias professoras de língua portuguesa das respectivas séries em um único dia e em horário normal de aula. Ao todo foram coletadas sessenta e quatro produções textuais, cujo tema foi “A minha vida na escola” e, para desenvolver o texto, foi solicitado ao aluno que ele relatasse os aspectos positivos e negativos do seu cotidiano escolar.

Tivemos acesso às produções no mesmo dia em que foram escritas e já iniciamos o processo de leitura e seleção dos recortes. Por entendermos que há pouca diferença entre os níveis de aprendizagem do 8º e 9º ano, assim como as ocorrências de casos de *bullying*, envolvendo as duas séries, ao enumerarmos os relatos para fazermos a seleção dos recortes, optamos em mesclá-los. Vale ressaltar também que os educandos receberam a informação de que se tratava de uma atividade de produção textual rotineira. Dessa maneira, eles não foram informados sobre o fato de que sua produção seria coletada e analisada para uma pesquisa de mestrado. Adotamos essa postura embasados nos postulados teóricos de Fante (2005), pois, segundo ela, o escolar em situação de *bullying* reluta em falar abertamente sobre o assunto devido ao sentimento de vergonha em ter que admitir que vem sofrendo gozações e intimidações dos colegas. Apesar disso, segundo as professoras responsáveis pela aplicação das produções, em um dado momento da produção, elas indagaram os alunos se os xingamentos entre eles não era algo negativo no cotidiano escolar e, também pelo fato de a escola estar desenvolvendo o “Projeto Chega de *Bullying*”, criado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, alguns alunos fizeram em seus relatos uma referência direta à temática *bullying* escolar. Dos sessenta e quatro relatos coletados, em quarenta e três relatos não houve sequer uma menção ao *bullying*, e em vinte e um relatos há alguma referência ao tema. Embora não tenha ocorrido uma referência nesses quarenta e três relatos, com base em Orlandi (1996), acreditamos que o silenciamento acerca do *bullying* não quer dizer propriamente que os enunciadores desses relatos não sofreram ou sofrem *bullying* na escola, já que, assim como as palavras, o silêncio não é transparente, como enfatiza a autora:

“[...] o silêncio, tanto quanto a palavra, tem suas condições de produção; por isso, dada a diversidade dessas, o sentido do silêncio varia, isto é, ele é tão ambíguo quanto as palavras. O silêncio imposto pelo opressor é exclusão, é forma de dominação, enquanto que o silêncio proposto pelo oprimido pode ser uma forma de resistência”. (ORLANDI, 1996, p.263)

Embora o silêncio não possa ser visto, ele deixa pistas, rupturas e falhas que nos permitem identificá-lo no fio do discurso. O silêncio e a linguagem se constituem mutuamente nas práticas discursivas, assim, o silêncio presente nos quarenta e três relatos pode evocar diferentes efeitos de sentido, tais como resistência, (in)conformismo, medo. Além disso, por meio do silêncio, o sujeitos podem buscar sua (in)completude, sua contradição no que se refere à sua relação com o outro.

A opção metodológica da coleta do cópuz por meio de produções textuais se deu com base nos referenciais teóricos de Foucault (2004) em *A escrita de si*, uma vez que, para esse

autor, a escrita de si possui um caráter confessional. De acordo com Foucault (2004), na idade média, a escrita de si desempenhava um papel de controle acerca das ações humanas. Desse modo, a escritura de si era concebida como um espelho de si, cujas ações humanas eram avaliadas como uma ferramenta de autoconhecimento que servia como dispositivo revelador sobre o “eu”. Daí surge o caráter autobiográfico e confessional da escrita de si que pode ser utilizada como autorreflexão, refúgio, desabafo e confissão. O ato de escritura de si também se constitui como uma invenção de si, visto que ela conduz o sujeito ao interior de si mesmo, a ponto de construir uma imagem de si para si mesmo ou para o outro, por isso concebemos esses relatos de si como autobiografias escolares. Também nos ancoramos no *Programa Educar para a Paz*, de Cleo Fante (2005) que, segundo a autora, ao narrarem sua convivência com os companheiros de escola, os alunos podem dizer se são maltratados e como isso ocorre. Além disso, para Fante (2005, p.108) “esse tipo de atividade pode lhes servir como um desabafo”, pois, com esse relato, os alunos além de serem encorajados a denunciar os agressores, eles também podem revelar todo sofrimento que o *bullying* tem causado.

A escolha desta escola para a realização da pesquisa se deu com base nos constantes casos de agressões verbais que o pesquisador presenciou, ao desempenhar a função de vice-diretor nesta unidade escolar, além dos frequentes relatos de professores e inspetores sobre os xingamentos praticados entre os escolares. Nessa pesquisa, são considerados sujeitos, os alunos que se encontram em situação de *bullying* escolar.

Nesse estudo, com base em Foucault (1988), (2003) e (2008), o poder é concebido como uma multiplicidade de correlações de força que se fazem presente nas práticas discursivas, partindo da tríade: discurso, enunciado e saber. Sob uma visão arqueológica, o discurso é visto como acontecimento, já que carrega consigo um suporte histórico e institucional, que é composto por várias estratégias que levam em consideração o lugar institucional ocupado pelo sujeito e o momento da enunciação, bem como o uso que ele faz dos enunciados de determinado campo discursivo. Em meio à dispersão (diferença) de elementos discursivos, procuramos buscar as regularidades enunciativas existentes no processo de formação discursiva dos alunos em situação de *bullying* escolar. Nesse sentido, a fim alcançar uma melhor orientação didática, a análise dos dados foi dividida em três eixos: Representações de si, Representações sobre o outro e Representações sobre a Escola. Ao transcrevermos os relatos dos escolares, mantivemos a originalidade da escritura deles, por isso é possível observar que alguns enunciados não estão de acordo com a norma padrão da língua portuguesa. Além dos excertos analisados no capítulo III, no decorrer do capítulo II, a

fim de familiarizar o leitor com o *cópus*, inserimos alguns excertos, que contextualizam os sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

A análise dos relatos de si se pauta em interpretar e em descrever os efeitos de sentido gerados a partir da transformação da superfície linguística em um objeto discursivo para compreender como o processo discursivo constitui os sentidos desses dizeres, conforme Orlandi (2012). Sendo assim, este trabalho também busca interpretar como o discurso é afetado pelas condições de produção e pela constituição dos sujeitos no lugar social escola.

Por se tratar de uma pesquisa com adolescentes, sentimos a necessidade de caracterizar como acontecem as transformações nessa fase de constante desequilíbrio emocional.

2.2 Adolescência

A adolescência é uma fase intermediária do desenvolvimento dos seres humanos entre a infância e a vida adulta. Nesse período da vida, devido às mudanças hormonais ocorrem transformações visíveis no corpo dos adolescentes, visto que, nas meninas, aproximadamente aos dez ou onze anos de idade acontecem a primeira menstruação e o aumento dos seios, enquanto que, nos meninos, o tom de voz passa por uma significativa alteração, ocorrendo também o aparecimento de pelos e o aumento do pênis. Além disso, esta é uma fase de desequilíbrio emocional e de transformações físicas constantes, que fazem com que o adolescente aprenda a lidar com essas mudanças e, principalmente as pessoas que convivem com ele devem procurar compreendê-lo, pois a falta de compreensão gera conflitos que poderão marcar negativamente sua passagem para a vida adulta (BECKER, 1985). Portanto, é preciso obter informações a respeito dessas transformações para que se possa ajudar e compreender o adolescente diante dessa fase transitória, que acontecem mudanças corporais e emocionais.

Tudo isso faz com que o adolescente se torne uma vítima diante desses processos psicológicos devido à incompreensão dos adultos que o cercam. Carjaval (2003, p.24) explica que “O adolescente se recolhe num *casulo*, sendo uma *crisálida* em absoluta transformação, diferente da lagarta da infância e da *borboleta* da vida adulta”, visto que, nesta fase, o jovem é guiado por regras psicobiológicas, que são diferentes de qualquer outra fase humana, pois ele não se reconhece mais como criança, mas também não se vê como um adulto.

Nessa fase, o adolescente é submetido a um acelerado desenvolvimento psicológico, que pode gerar graves consequências psíquicas. Para Carvajal (2003), o período da

adolescência apresenta uma contínua oposição em que o jovem consciente ou inconscientemente procura não se recordar de sua própria adolescência. Esse fenômeno é denominado pelo autor de teoria do *recalque*, já que ela pode fazer com que os conflitos gerados na infância venham à tona novamente na adolescência. Nesse sentido, na adolescência há um duplo *recalque*: um retomado da infância e outro instaurado na adolescência e o encontro desses recalques pode levar o adolescente a uma possível crise sexual, identitária e de autoridade.

A crise identitária é uma característica central da adolescência, pois é nesse período que o adolescente entra em conflito consigo mesmo em busca da resolução entre o período da infância e o vivido na adolescência. Trata-se da busca de identificação e, nessa busca, os pais costumam ser substituídos pelos colegas, sendo comuns os comportamentos agressivos e o confronto com a autoridade dos pais. Nessa fase, o adolescente precisa ter a sensação de pertencimento a um grupo e esse sentimento de pertença ocorre da mesma forma como na infância, porém, na adolescência, a necessidade dos pais é substituída pelo desejo de pertencimento ao grupo social caracterizado pelos mesmos interesses, desejos e frustrações adolescentes.

Atualmente, o período da adolescência tem se tornado cada vez mais complexo. Com isso, tem sido difícil definir o que é ser adulto. Muitas vezes, os adultos exigem dos jovens atitudes que ele ainda não está preparado para tomar, principalmente quando o assunto é a vida profissional que seguirá. Na adolescência, o jovem convive com vários conflitos interiores e com as transformações corporais. Esses conflitos são potencializados quando gerações se deparam com valores divergentes sem que haja uma expressão clara de que esses são os que melhor guiarão nossos adolescentes atuais.

Como há variações na evolução e desenvolvimento bio-psico-social de cada adolescente, alguns evoluirão em graus distintos, a ponto de sofrerem algum tipo de preconceito relacionado ao aspecto físico. Desse modo, podem ser submetidos a processos de exclusão e marginalização que são expressos por meio de chacotas e zombarias. De acordo com Becker (1985, p.25), “O adolescente é, em geral, muito sensível à sua imagem corporal”. Por isso, o adolescente pode até se afastar do convívio social por ver que seu corpo não atende ao padrão da maioria dos adolescentes, conforme detectamos nos textos escritos pelos alunos em situação de *bullying* no capítulo III.

Quando o assunto é a adolescência, emergem vários tabus existentes na sociedade, principalmente no que diz respeito ao sexo, já que é possível observar que há bastante restrição na abordagem dessa temática. Por outro lado, a comunicação midiática tem

estimulado a sexualidade por meio de suas propagandas, criando uma certa pressão sobre o adolescente para que ele inicie a sua vida sexual cada vez mais cedo, a ponto de gerar nele alguns bloqueios afetivos e preconceituosos. Há de se destacar que a família é bastante omissa no que se refere à questão da sexualidade. Na escola, a educação sexual também tem sido tratada de maneira tímida. Por isso, é muito comum deparar-se com adolescentes que iniciaram sua vida sexual sem ter a menor noção do que é o que, por sua vez, pode trazer várias consequências como gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis, aborto, dentre outras.

Da infância para a adolescência, o adolescente passa por mudanças expressivas de bastante impacto, já que o seu corpo se transforma rapidamente. Na adolescência, o jovem começa a querer tomar decisões livremente, pois, assim, ele está mudando sua função de mero espectador da vida para ser um sujeito atuante capaz de questionar muitas regras impostas pelos adultos. Muitas vezes, a discordância em relação às regras do mundo adulto gera um certo inconformismo no adolescente. Dessa maneira, segundo Becker (1985), para entendermos a adolescência não se pode levar em consideração apenas o aspecto físico e mental, mas também o contexto sócio-histórico desse jovem, uma vez que a concepção de adolescente muda de acordo com o momento histórico.

2.3 Sobre a violência e sua presença no espaço escolar

Apresentar um conceito de violência não é uma tarefa fácil, pois o termo é complexo e polissêmico, cujo significado se define a partir das manifestações de ordem social econômico ou cultural, variável de acordo com os valores adotados pela sociedade e como essa reage diante dessas ocorrências. O que pode parecer violento para algumas comunidades, para outras passa a ser considerado fatos corriqueiros. A violência se expande e ganha contornos sociais que os envolvidos diretamente têm grande dificuldade de enxergar o fenômeno de forma racional.

Num sentido primário, ela se refere à agressão física cometida por um ou mais indivíduos, mas também pode definir atos e formas mais difíceis de definir. Sobre a multidimensionalidade do sentido de violência, Schilling (2005, p. 34) alerta que, quando falamos de violência, precisamos nos perguntar: “De que violência falamos quando falamos em violência? Esta é a primeira pergunta a ser feita”. E acrescenta:

Há violências diversas implicando atores (sujeitos) diversos e acontecendo sob formas diferentes (violência física, psicológica, emocional, simbólica). A exigir repostas diferentes. De diferentes dimensões – macro e micro -, que se relacionam entre si de maneiras peculiares. Em todos os casos, há agressores específicos e vítimas (SCHILLING, 2005, p. 35)

Em sentido amplo, podemos nos reportar à definição apresentada pela Organização Mundial da Saúde: “O uso intencional da força física ou do poder, real ou potencial, contra si próprio, contra outras pessoas ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.”. Essa definição está associada a uma suposta “intencionalidade” que pode resultar em uma consequência menos grave ou até a morte para a vítima. Por seu caráter mais amplo, engloba violências diversas, especificando-as em físicas, com o uso do poder real ou potencial empregado nos atos agressivos.

Maldonado (2004, p. 10) define violência, de modo geral, “como sendo o uso de palavras ou ações que machucam as pessoas”. A violência também pode ser caracterizada pelo uso abusivo e injusto do poder e pelo uso da força que pode produzir ferimentos, sofrimento, tortura ou morte.

Segundo Guimarães (1996), a violência pode ser caracterizada por qualquer “ato violento” que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral. A violência, neste sentido, resulta da ação transgressora exercida por um indivíduo ou mais para negar a liberdade de outrem, obrigando a vítima à submissão da força física e psicológica exercida numa relação desigual de poder. Neste sentido, a violência, seja ela física ou psicológica, exerce um poder que afeta o outro de tal maneira que este se vê destituído de condições para reagir da mesma maneira aos ataques recebidos. Trata-se de uma subtração do poder real da vítima que alimenta a força física ou psicológica do agressor. Também é importante considerar que o conceito de violência em uma perspectiva mais ampla, abarca não apenas danos físicos que indivíduos podem cometer contra si próprios ou a outros, mas também o conjunto de restrições que impedem o pleno gozo de seus direitos humanos essenciais.

Diante das diferentes definições, podemos notar que a violência se caracteriza pela ação de um ou mais indivíduos que impede a liberdade de outrem, causando dor, sofrimento, danos físicos ou morais a alguém. A violência poderia então se definir como uma forma obscura e inadequada de enfrentar os conflitos, recorrendo ao abuso do poder, a imposição e a anulação dos desejos do outro para conseguir sair vencedor neste enfrentamento.

A violência não é um fenômeno novo nas ocorrências escolares. É um engano pensar que a escola do passado estava isenta de acontecimentos violentos, pois, segundo Abramovay (2005), os estudos sobre violência nos Estados Unidos datam de 1950, porém, com o passar do tempo, esta violência foi ampliando seu repertório de condutas agressivas e delituosas que assusta educadores e membros de uma sociedade incapaz de controlá-la ou de amenizar as consequências desta força avassaladora. Assistimos, com grande espanto, a violência ser o principal assunto dos canais televisivos em que membros da sociedade estão envolvidos diretamente em ações agressivas ou vítimas deste processo de extinção da paz no convívio social.

A violência tem história na ordem mundial em que os homens empregaram a força física, econômica, social ou cultural para conquistar, sobrepor sua cultura, impor sua opinião e aniquilar uma ou mais pessoas, que vitimadas sucumbe à condição de vítimas derrotadas, tendo ou não consciência desta força exercida. De acordo com Schilling (2005, p. 40):

Questiona-se uma visão de história que conta um encontro feliz entre raças, com uma colonização benigna, que nos diz que vivemos em um país sem guerras ou revoluções sangrentas, sem tufões, ciclones, terremotos, “bonito por natureza”. Os direitos, mais do que conquistados, teriam sido dádivas de governantes benevolentes. A Independência, a República, a Abolição da Escravidão, a conquista dos direitos sociais, tornam-se, nessa visão, fatos que devemos à atuação de alguns homens visionários. Aparentemente foram “concedidos”. Ficam guardadas – nos porões da memória coletiva – as lutas. Viveríamos em um país que se pensa, então, como avesso ao conflito. Um país que se pensa sob a ótica do consenso. Aqui, conflito vira sinônimo de violência.

O mito da não violência “cai por terra” quando analisamos a história de homens e mulheres em busca de seus direitos humanos e sociais. As transformações políticas, sociais, econômicas e culturais ocorrem por meio de confrontos e embates em que a força de um impera sobre a fragilidade do outro. Acreditar que estas transformações são feitas de forma pacífica e consensual é o desejo de uma sociedade que teria aprendido a lidar com os conflitos e as divergências. No entanto, o que observamos é o exercício de uma força física ou psicológica, justificada ou não por homens ou instituições, ameaça a integridade e os direitos dos indivíduos. Estas violências explícitas ou não são aprendidas por uma população que não consegue lidar com os conflitos de uma forma mais equilibrada e pacífica.

No passado, em muitas situações, a violência foi exercida para garantia dos privilégios das classes dominantes. Seu objetivo principal era a manutenção de direitos, dos poderes concedidos pela sociedade e impor obrigações a seus subordinados. Esse tipo de violência era plenamente justificada pelas leis e pelas poucas condições de reivindicação da classe

oprimida. Essa forma de violência acompanhou as transformações da sociedade, mas a população foi tornando-se menos submissa a essas imposições. Vivemos numa sociedade desigual em que as diferenças são justificativas naturais de um processo que vai se perpetuando por gerações e gerações.

A injustiça e a desigualdade são consideradas consequências aceitáveis e justificadas pela organização do “viver em sociedade”. A desigualdade na repartição dos bens sociais, econômicos e políticos é uma violência e muitas formas de violência são ocasionadas pela não aceitação a essas condições. Conclui-se, então, que a violência utilizada pelo homem, desde épocas antigas, como forma de sobrevivência, passa a ser exercida como meio de ataque. Ela exprime um inconformismo radical em relação às imperfeições da sociedade atual. Ao analisar a questão do multicultural e do pós-colonial, Hall (2003) defende que o pós-colonialismo não remete apenas uma sucessão cronológica dos fatos, já que o movimento vai da colonização aos tempos pós-coloniais o que, por sua vez, não quer dizer que os problemas do colonialismo foram solucionados. Para o autor, o pós-colonial é a passagem de uma conjuntura histórica de poder para outra, conforme descreve no excerto:

No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização *no interior da* sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo. (HALL, 2003, p.56).

Com isso, a instabilidade política de algumas nações têm ocorrido devido à globalização, uma vez que o poder imperial tem sido substituído por um sistema de poder globalizado, que tem gerado uma desigualdade estrutural desregulamentada de livre mercado e de livre fluxo de capital. Em outras palavras, a globalização tem causado desigualdades e instabilidades nas sociedades, a ponto de produzir efeitos paradoxais entre o local e o global, fazendo com que as similaridades e as diferenças se choquem e enfraqueçam a soberania nacional, pois, com a globalização, o local perde sua estabilidade. Trata-se, na verdade, de um ataque universalizante global às diferenças locais com a tentativa violenta de homogeneização às culturas locais.

Em face ao exposto, Schilling (2004, p.34) traz à baila a seguinte indagação: “De que violência falamos quando falamos em violência?”. Quais as formas de manifestação da violência? Quem são os envolvidos? A pergunta é procedente quando analisamos os conceitos de violências. Há violências e autores diversos acontecendo a todo dia de formas diferenciadas e em diversos ambientes.

De acordo com Pinheiro e Almeida (2009, p. 21) “há centenas de tipologias da violência e nenhuma parece dar conta de todas as manifestações desse fenômeno”. Segundo os autores, a violência pode ser dividida em três grandes categorias: a violência dirigida a si mesmo (autoinfligida); as violências ocorridas nas relações interpessoais (em que um indivíduo ou grupo de pessoas pratica violência contra um ou mais indivíduo); a coletiva (pratica por órgãos governamentais e grupos organizados, oficializados ou não).

Essas violências podem ser subdivididas em outras categorias. A violência *autoinfligida* acontece por meio de comportamentos suicidas e de automutilação. A violência *interpessoal* pode acontecer no convívio familiar, por meio de abusos, violências contra crianças, mulheres e idosos ou na violência comunitária, que acontece entre pessoas fora do ambiente familiar. Nesta categoria, encontramos todas as formas de violência praticada por jovens e adultos, caracterizados por motivos banais ou motivados, os estupros e a violência recorrente em instituições, como escolas, locais de trabalho, prisões e asilos.

A violência coletiva pode ser dividida em social, política e econômica. Trata-se de uma violência coletiva porque é praticada por grandes grupos e atinge um grande número de pessoas. A violência social é praticada por grupos organizados e a proliferação da violência entre a sociedade como um todo. A política pode ser manifestada por meio de guerras e ataques armados, violências praticadas pelo Estado e atos praticados por grupos maiores que violem os direitos humanos individuais e sociais. A econômica é praticada em nome da soberania do capital sobre os grupos marginalizados da sociedade, negando o acesso a direitos e serviços essenciais a todo e qualquer cidadão.

A partir da divisão da violência nestas categorias, Pinheiro e Almeida (2009, p. 24) apresentam a natureza dos atos violentos:

A natureza dos atos violentos pode ser física, sexual, psicológica ou relacionada a privação ou negligência. Com exceção da violência autoinfligida (que é sempre física), esses quatro tipos podem ocorrer em qualquer uma das grandes categorias e subcategorias de violência aqui apontadas. Por exemplo: a violência contra crianças dentro de casa pode abranger negligência e abuso físico, sexual e psicológico. Na violência comunitária, podem incluir-se as agressões físicas entre jovens, a violência sexual no local de trabalho e a negligência para com a ida em asilos. Na violência política, podem citar-se atos como estupros durante atos de guerra física e psicológica. O estupro, aliás, tem sido muito utilizado como arma, tal qual ocorreu na antiga Iugoslávia e em Ruanda.

Por meio desse excerto, podemos observar que muitas formas de violência ocorrem de forma direta e indireta, por isso a identificação delas se torna difícil. Quando um ato de violência é praticado intencionalmente a uma pessoa, afetando-a, a ponto de lhe causar

prejuízos a sua integridade, diz-se que se trata de uma violência direta. Já a violência indireta se dá quando um sujeito não é afetado especificamente como, por exemplo, um ato de vandalismo cometido a uma empresa, pois, nesse caso, a agressão foi praticada contra uma instituição e não a um indivíduo específico. Ambas as formas de violência são prejudiciais e causam danos para as suas vítimas. Entretanto, a identificação da violência indireta se torna mais difícil e seus efeitos são muito mais duradouros.

Maldonado (2004) distingue dois tipos principais de violência, as quais abarcam outras formas de violência: estrutural e sistêmica, e a doméstica ou intrafamiliar. Desse modo, a violência estrutural é exercida pelas classes, grupos ou nações econômicas e politicamente dominantes, que se utilizam de justificativas legais para manter sua situação privilegiada. Esta forma de violência é a célula da sociedade e dá origem a todas as demais violências. A população é que sofre os impactos desta violência percebidos pela escassez da água no planeta, quadro de miséria generalizada, inflação declarada ou omitida, desmatamentos, má distribuição de renda, exploração de trabalhadores, de crianças, de mulheres, falta de assistência à saúde, à educação e às condições mínimas de moradia. “Trata-se, portanto, de uma população de risco, sofrendo no dia a dia os efeitos de violação dos direitos humanos” (MALDONADO, 2004, p.15).

A violência sistêmica nasce das práticas autoritárias exercidas pelos sistemas, as quais contrariam os direitos constitucionais. Podemos encontrar exemplos desta violência na forma de colonização e escravização de negros e índios no Brasil. As ações arbitrárias do Estado, no passado e no presente, reforçam e legitimam os embates frequentes entre cidadãos e a própria polícia encarregada de coibir essas manifestações. No que diz respeito à violência doméstica ou intrafamiliar, ela é marcada por abusos de poder praticados por pais ou responsáveis em espaços privados, exercidos contra crianças e adolescentes. Essas agressões são praticadas em nome de um poder para disciplinar e coibir comportamentos indesejados. Alicerçados pelo direito pátrio de educar seus filhos, esses adultos agressores empregam, principalmente a violência física e psicológica como “desculpas” para praticá-las. Porém os abusos sexuais, a negligência e o abandono também são frequentes nestas situações.

Nesse sentido, Maldonado (2004, p 21) alerta para as consequências destas violências:

As crianças e os jovens que presenciam muitas cenas de violência na família são profundamente afetados por elas; quando são vítimas de abusos, sofrem danos a curto, médio e longo prazo. Aprendem que a violência é aceitável até mesmo nos relacionamentos de maior intimidade, com frequência, passam a imitar comportamentos violentos.

Dessa forma, os adolescentes, ao vivenciarem atos de violência em seu cotidiano, no futuro, eles poderão se tornar sujeitos agressores, fazendo com que a violência seja propagada de geração em geração, pois, à medida que a criança se desenvolve, sua cognição vai ficando mais apurada no mundo social. Com isso, muitas delas podem passar a ter um comportamento agressivo e violento. Além disso, elas podem ter problemas referentes desenvolvimento de sua personalidade, a ponto de apresentar dificuldades de se relacionar com o outro o que, por sua vez, pode comprometer seus futuros relacionamentos na idade adulta.

A violência presente nas relações humanas, seja ela explícita ou implícita, está presente nos espaços educativos responsáveis pela formação de uma juventude carente de bons exemplos de condutas sociais. A família, considerada como educação primária do indivíduo, rende-se às imposições das transformações sociais e tecnológicas e assume a incompetência na manutenção de valores primordiais para a formação da criança e do jovem. A escola, considerada como educação secundária e complementar à da família, não tem encontrado os meios eficientes para lidar com a agressividade e violência presente no ambiente escolar e culpabiliza a família pelos comportamentos dos alunos nos bancos escolares.

Em meio a tantos tipos de violência que permeiam o âmbito escolar, esse estudo propõe uma investigação discursiva sobre a violência que envolve as relações interpessoais denominada de *bullying* escolar. A escola pode ser caracterizada como uma microssociedade e seus usuários tendem a reproduzir os atos de intolerâncias, agressões e desrespeitos vivenciados na sua vida cotidiana. No espaço escolar, os alunos convivem com diferentes profissionais e demais alunos que, em algumas ocasiões, manifestam comportamentos destituídos de valores necessários à prática cidadã e de respeito às diferenças existentes em qualquer comunidade social, como podemos observar a seguir, em um relato que integra o *cópus* ora analisado:

[...]

Já fui alvo de bullying na escola e sempre chorava quieta no meu canto em casa, cheguei a não querer ir à escola então meus pais conversou com a direção e tomaram suas providências, e mesmo assim praticaram bullying comigo, então tomei a decisão de deixa-los de lado e não dar ouvidos ao que falam pra mim e de mim.

Hoje guardo no peito marcas de palavras das quais sofri muito em ouvi-las. Só quem passou por isso sabe como é o sofrimento você chega a ter vontade de se matar mas acredito que hoje as pessoas fazem por brincadeira para se mostrar o valente, e quero acreditar em um dia veremos o fim de toda essa falta de respeito ao próximo. (Aluno 07)

Este excerto, entre outros, permitiu-nos problematizar a violência que afeta as relações interpessoais e, para lutar contra essas práticas discriminatórias que causam dor e angústia, os

profissionais devem ser preparados para exercer seus papéis de forma eficiente e solidária, para que os alunos possam aprender a ser e a conviver num mundo mais compreensivo e fraterno. Silva (2010, p. 79) destaca que, no sistema escolar, podemos encontrar “outro micromundo, uma subdivisão denominada universo dos estudantes”.

Neste mundo dos estudantes, há três classes distintas e bem marcadas: os populares, os neutros e os excluídos. Os populares são jovens providos de qualidades e habilidades que lhes conferem poder de influência sobre os demais alunos. Algumas qualidades físicas e psicológicas colocam-nos em condições de superioridade: aparência física, destaque nos esportes e superioridade física. Há uma grande probabilidade deste grupo praticar *bullying*⁶ com o grupo dos excluídos neste micromundo social. Os neutros não se enquadram nas condições estabelecidas para serem os populares, mas evitam os excluídos para não desagradar os populares. Já os excluídos são considerados “os diferentes” por não se comportar ou se vestir de acordo com os padrões estabelecidos pelo grupo social de destaque. Neste grupo, provavelmente, encontram-se muitos educandos em situação de *bullying*:

[...]

Quando eu era recente na escola eu sofri muito bulling por se maranhense, nova na escola, falar de jeito diferente, tem varios jeitos de ofender as pessoas e os colegas. Eu mesma sou uma pessoa que qualquer coisa me ofende, mas agora já sou bem aceita, tenho varios amigos e não soffro mais bulling. Mas apesar disso a escola e fundamental e aprendo muito com ela. (Aluno 25)

Como se nota nesse excerto, esta pesquisa se debruça em torno do discurso dos excluídos por não atenderem aos padrões de normalidade impostos pelo grupo hegemônico. Desse modo, Fante (2005) compreende que os atos de violência podem ser caracterizados a partir dos contextos em que são produzidos. A violência na escola acontece nas relações interpessoais, em forma de microviolências, xingamentos, pequenos furtos e tráfico de armas e drogas. A própria escola pode produzir a violência por meio da disciplinarização dos corpos e das mentes, métodos de ensino ultrapassados, relação enrijecida com a comunidade escolar e propagação de uma ideia desesperançosa do papel da escola.

Abramoway e Rua (2003), a partir dos estudos de Charlot (1997), classificam a violência escolar em três níveis: violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes e vandalismos; incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; violência simbólica e institucional: quando a escola não apresenta um sentido para a

⁶ Para Cleo Fante (2005), *bullying* é um termo de origem inglesa que é empregado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, que são praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos, causando dor e angústia.

permanência do aluno na escola, as metodologias inadequadas para ensinar conteúdos irrelevantes para que o aluno integre na sociedade em que vive, as relações desiguais de poder entre alunos e professores e em contrapartida a violência praticada contra o próprio professor: a desvalorização do professor e as condições a que são submetidos por ter que lidar com situações extremadas de comportamentos, faltas frequentes de alunos e o desinteresse pela aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Para as autoras, as violências transitam em espaços interno e externos à escola:

Para compreender o fenômeno das diversas violências nas escolas convém recorrer a aspectos tanto relativos ao interior quanto ao exterior das escolas, como características das vítimas e dos agressores Assim com as diferentes instituições e ambientes pelos quais os estudantes circulam (ABRAMOWAY, RUA, 2003, p. 24).

Entre os aspectos externos, podemos levar em consideração as questões de gênero, as discriminações raciais, as condições econômicas e sociais das famílias, a influência dos meios de comunicação e o status apresentado pelos alunos, tendo em vista o bairro em que moram e a sociedade que frequentam. No que tange aos aspectos internos, podemos destacar a idade, a série e o nível de escolaridade dos educandos, as normas disciplinares da escola, a atitude dos professores e a prática pedagógica utilizada para desenvolvimento do currículo escolar.

A violência, encontrada sob diferentes manifestações: física, verbal, sexual, homofóbica, racista, religiosa, representa atos que atentam contra a integridade física, moral ou cultural de alguém ou pode vir associada a transformações radicais da sociedade que interferem negativamente na vida dos indivíduos. Segundo Abramovay e Rua (2003, p. 25),

A vulnerabilidade da escola a várias violências, macrossociais, viria aumentando também sua perda de legitimidade como lugar de produção e transmissão de saberes, quando contraposta ao alcance social, ampliação do escopo e do acesso de novos meios de formação.

Portanto, há vários tipos de violência no contexto extra e intraescolar, de nível complexo e multicausal, uma vez que a escola está inserida em uma sociedade em que os processos contemporâneos tem exposto os sujeitos às exclusões sociais, à perda de poder aquisitivo e de prestígio dos professores, à indiferença do poder público com a educação básica, à precariedade das famílias, ao desemprego. Esses fatores contribuem significativamente para o aumento de atos de violência no âmbito escolar. Dentre as inúmeras manifestações de violência, este estudo recairá sobre a violência implícita nos

relacionamentos interpessoais, caracterizada como *bullying* escolar, como produto das relações que se estabelecem dentro e fora do contexto escolar.

2.3 *Bullying*: conceito e histórico

O *bullying* é caracterizado como uma violência praticada por um ou mais indivíduos contra uma vítima que não consegue se defender das agressões. Esse fenômeno se manifesta através de “brincadeiras de mau gosto” ou agressões com o objetivo de ferir, humilhar, ofender, sacanear, extorquir, excluir, etc. A prática do *bullying* não é algo novo, mas ela torna-se preocupante quando alcança níveis alarmantes e assume novas formas com a expansão das tecnologias de informação e comunicação. "É uma das formas de violência que mais cresce no mundo", afirma Fante, educadora e autora do livro *Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz*. Segundo a autora, o *bullying* pode ser encontrado em diferentes espaços, tais como: escolas, universidades, família e locais de trabalho.

Um estudo realizado em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) sobre ações discriminatórias no âmbito escolar apontou que o preconceito e a discriminação são os principais responsáveis pelas ocorrências de *bullying* escolar, uma vez que essas práticas submetem as pessoas a situações de humilhação, exclusão, rejeição, agressão e, muitas vezes, são acusadas de maneira injusta pelo fato de pertencer ou não a determinado grupo social. Esse estudo também verificou que as práticas discriminatórias têm como principais vítimas negros, pobres e homossexuais. Além disso, os resultados da pesquisa indicaram que, dentre as pessoas que frequentam o ambiente escolar, há uma predisposição no sentido de se evitar proximidade com os sujeitos advindos dos grupos sociais (pobres, negros, índios, ciganos, moradores de periferia / favela, moradores de áreas rurais, homossexuais e pessoas com necessidades especiais, físicas e mentais).

O *bullying* recebe diferentes denominações em vários países; Na Noruega e na Dinamarca, recebe o nome de *mobbing*; na Suécia e na Finlândia de *mobbing*. Esta palavra é usada com significados e conotações diferentes. A raiz é inglesa “mob” e refere-se a um grande grupo e anônimo de pessoas que se dedicam ao assédio. Na França, o fenômeno é denominado *harcèlement quotidien*; na Itália, de *prepotenza* ou *bullismo*; no Japão de *yjime*; na Alemanha, de *agresssionen unter shülern*; na Espanha, como *acoso y amenaza entre escolares*; em Portugal, como *maus tratos entre pares*.

No Brasil, o termo *mobbing* é utilizado para caracterizar o assédio moral que ocorre nos ambientes de trabalho. Cada país adota um termo para significar o fenômeno *bullying*, sem encontrar, muitas vezes, palavras nativas que assemelhem ao conceito de *bullying*. No Brasil, foi adotado o termo *bullying* por ser empregado na maioria dos países.

O termo *bullying* vem da palavra *bully* ou *bullies*, que significa brigão, valentão. Na língua portuguesa, não há uma palavra sinônima para o termo, mas pode ser entendido como ações de ameaça, humilhação, chantagem, maus-tratos, exclusão, extorsão e xingamento. De acordo com Fante (2005, p. 28):

No Brasil, adotamos o termo que, de maneira geral, é empregado na maioria dos países: *bullying*, *Bully*, enquanto nome, é traduzido como valentão, tirano, e como verbo, brutalizar, tiranizar, amedrontar. Dessa forma, a definição de *bullying* é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder. Esses critérios nem sempre são aceitos universalmente, mesmo sendo largamente empregados. Alguns pesquisadores consideram ser necessários no mínimo três ataques contra a mesma vítima durante o ano para sua classificação como *bullying*. O desequilíbrio de poder caracteriza-se pelo fato de que a vítima não consegue se defender com facilidade, devido a inúmeros fatores: por ser de menor estatura ou força física; por estar em minoria; por apresentar pouca habilidade de defesa; pela falta de assertividade e pouca flexibilidade psicológica perante o autor ou autores do ataque.

De acordo com Olweus (2004) e Fante (2005), para que a violência se caracterize como *bullying* há três condições básicas: a ação deve ser intencional, repetitiva e contra uma vítima incapaz de se defender, ou seja, instaura-se um desequilíbrio de poder. Para que educadores possam fazer as intervenções adequadas, é preciso identificar as manifestações do *bullying* no contexto escolar para que o problema seja tratado em sua especificidade. Classificar todas as agressões como *bullying* levam a práticas de intervenção inadequadas e descaracterizam a ação educadora no combate e prevenção do fenômeno *bullying*.

Para Silva, (2010, p. 147), muitos professores também são alvos de *bullying*:

Infelizmente muitos professores são humilhados, ameaçados, perseguidos e até ridicularizados por seus alunos. A maioria deles não sabe como agir frente a essas desagradáveis situações que ocorrem em seu ambiente de trabalho. **Se eles sofrem bullying parte dos alunos**, temem procurar a direção escolar e se mal interpretados por seus superiores, até mesmo, rotulados de incompetentes no trato com os estudantes.

Calhau (2011) concorda com a autora ao afirmar que o *bullying* pode acontecer em vários sentidos: horizontal (pessoas do mesmo nível hierárquico) ou vertical: ascendente (indivíduo de nível hierárquico inferior contra alguém de nível hierárquico superior) e descendente (de nível hierárquico superior contra alguém de nível hierárquico inferior).

Para Fante (2003), o *bullying* é uma agressão que acontece entre os pares, por isso as agressões entre professores e alunos não devem ser caracterizados como práticas de *bullying*. Por exemplo, o professor pode sofrer outros tipos de agressão, como injúria ou difamação ou até física, por parte de um ou mais alunos, mas esses casos devem ser tratados em outra esfera: a autoridade do professor.

O fenômeno *bullying*, antes mal conhecido e muitas vezes ignorado por adultos e educadores como se fosse natural nas relações interpessoais, não se limita a conflitos ocasionais e esporádicos entre alunos, já que são atitudes agressivas repetidas que geram um mal estar psicológico e afetam a autoestima, a segurança, o equilíbrio emocional, o rendimento e a frequência escolar, conforme notamos no seguinte excerto:

Na minha escola a pratica de Bullying ainda é constante principalmente com pessoas meio obesas ou magras e isto faz com que a pessoa se cinto humilhada as vezes estressada e é preciso ir ao psicólogo e a nossa escola caiu de rendimento, pois os alunos não quer nada com nada estão desenteressado pelos os estudos não fazem tarefa trabalhos, atrapalham a aula da professora. [...] (Aluno 14)

A manifestação do *bullying* é variável. Ela pode ocorrer por meio de agressões físicas, verbais, não verbais, psicológicas, sexuais, racistas, homofóbicas e contra indivíduos com necessidades especiais. Com a disseminação das tecnologias, o *bullying* tem encontrado na internet meio propício para sua manifestação. Estas situações, muitas vezes, acontecem distante dos olhos e das preocupações dos adultos e não é delatada por medo, vergonha e insegurança da vítima.

Silva (2010) destaca os principais comportamentos agressivos adotados pelos agressores: a) verbal: insultar, ofender, xingar, fazer gozações e piadas maldosas, colocar apelidos; b) físico e material: bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, arremessar objetos; c) psicológico e moral: irritar, humilhar e ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, discriminar, aterrorizar, ameaçar, chantagear, intimidar, tyrannizar, dominar, perseguir, difamar, fazer intrigas; d) sexual: abusar, violentar, assediar, insinuar; e) virtual (disseminar comentários maldosos através de celular e internet). Essa forma de *bullying* é conhecida como *cyberbullying*.

Calhau (2011, p. 14) alerta que o *bullying* é proibido pelo ordenamento jurídico brasileiro: “As práticas de *bullying* colidem frontalmente com direitos fundamentais previstos no art. 5º da Constituição Federal de 1988, devendo ser também, por isso, coibidas e combatidas por todos os brasileiros”. Segundo este autor,

Os atos de bullying configuram atos ilícitos porque não estão autorizados pelo nosso ordenamento jurídico. Pelo contrário, os atos de bullying são proibidos por desrespeitarem princípios constitucionais (ex. dignidade da pessoa humana) e o Código Civil é claro ao determinar que todo ato ilícito que cause dano a outrem gera o dever de indenizar. (CALHAU, 2011, p.15).

O *bullying* é um fenômeno encontrado em todas as escolas públicas e particulares. Nele estão envolvidos crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias, séries e classes sociais, embora suas incidências sejam em idades menores. Estas manifestações geram um clima de tensão, medo e angústia entre estudantes, que são vítimas ou testemunham as agressões praticadas contra outro(s). Cabe à sociedade, às escolas, aos educadores e à família buscarem formas de superação desta forma de violência, recorrendo, se necessário, a medidas previstas no ordenamento jurídico.

Além disso, esse fenômeno é presenciado em escolas de todo o mundo. Embora estivesse presente nas relações interpessoais de todos os tempos, os estudos sobre o *bullying* datam da década de setenta. Os primeiros estudos foram realizados na Suécia como forma de alertar a população sobre os efeitos nocivos das agressões e da falta de ações eficazes por conta de educadores e da sociedade em geral. Na Noruega, estes estudos já haviam sido realizados, mas sem a definição de uma política oficial de prevenção e combate ao *bullying*. Resultado disto foi a ocorrência de três suicídios, em 1982, de crianças na faixa entre 10 e 14 anos, com indícios de que viveram situações de *bullying* escolar. Esses fatos noticiados pela mídia ganharam repercussão nacional e gerou uma campanha de prevenção e combate ao *bullying*.

Dan Olweus (2004) liderou as pesquisas na Noruega com o propósito de compreender as manifestações do fenômeno dentro de sua especificidade para que fosse possível diferenciá-lo de outras agressões ou brincadeiras que ocorrem no ambiente das escolas. De acordo com Fante (2005), Olweus (2004) iniciou suas pesquisas com cerca de 84 mil estudantes, cerca de trezentos a quatrocentos professores e aproximadamente 1000 pais de alunos, matriculados em diferentes séries de ensino. Nessa pesquisa, todas as escolas da educação primária e secundária receberam o convite sobre a aplicação dos questionários, como se pode notar a seguir:

Calculamos que a participação real foi de 85%, aproximadamente. Com a finalidade de elaborar análise mais detalhada, selecionamos amostras representativas de 830 escolas e obtivemos dados válidos de 715 delas, aproximadamente 130.000 alunos de todas as localidades da Noruega. As amostras constituem quase uma quarta parte da população escolar total do grupo da idade objeto de estudo (mais ou menos, de 8 a 16 anos; os alunos de primeiro grau não participaram, porque carecem de habilidades de leitura e escrita suficientes para responder ao questionário). Este

conjunto de dados dá uma boa ideia da frequência com que se produzem os problemas de agressor e vítima nas diferentes variáveis escolares, em graus distintos, entre meninos e meninas, etc. (OLWEUS, 2004, P. 27-28).

Pelas pesquisas realizadas, foi diagnosticado que um em cada sete alunos estavam envolvidos no fenômeno, ou seja, 14% da população estudantil participando das ocorrências de *bullying* no contexto escolar. Os resultados serviram para dar início a uma campanha nacional, com apoio do governo norueguês, a qual se mostrou bastante eficiente, visto que os casos identificados foram reduzidos em torno de 50%. Para avaliar a natureza e a ocorrência do fenômeno, Dan Olweus (2004) utilizou-se de um questionário composto por 25 questões com respostas de múltipla escolha, onde se verificava a frequência, tipos de agressões, locais de maior risco, tipos de agressores e percepções individuais quanto ao número de agressores.

De acordo com as investigações realizadas por Dan Olweus (2004), os conflitos entre agressores e vítimas ocorrem principalmente em sala de aula. São interações um pouco agressivas, classificadas como “normais” ou diversão, como forma de autoafirmação e consolidação de força e poder diante do grupo. A presença de um agressor em potencial no grupo classe pode influenciar a atitude dos demais. A reação dos demais pode levar o agressor a reagir de diferentes maneiras, intensificando as agressões e os ataques.

Diversos pesquisadores em todo o mundo têm direcionado seus estudos para esse fenômeno que toma proporções alarmantes, pois seu crescimento e proliferação atingem até as crianças de faixas etárias mais baixas. Esses comportamentos se não forem prevenidos e combatidos, tendem a acompanhar os indivíduos durante sua fase de crescimento, afetando drasticamente na formação da personalidade de crianças e adolescentes do mundo inteiro.

No Brasil, os estudos sobre o fenômeno iniciaram com anos de atraso. O tema passou a ser discutido junto à sociedade no ano de 2000 por meio de pesquisas realizadas pela educadora e pioneira sobre o fenômeno *bullying*, Cleo Fante. Seu trabalho resultou em um programa de prevenção e combate ao *bullying* denominado “Educar para a Paz”, o qual apresentou reduções significativas do fenômeno *bullying* no ambiente escolar:

A elaboração desse programa – fruto de anos de experiência no magistério e de exaustivas pesquisas no campo da educação – tem como objetivo possibilitar, aos responsáveis pelo desenvolvimento socioeducacional, a conscientização e a identificação do fenômeno por meio de sua caracterização específica; o diagnóstico do fenômeno por meio do conhecimento da realidade escolar, obtidos pelos instrumentos de investigação utilizados; e as estratégias psicopedagógicas de intervenção e prevenção, de fácil aplicabilidade entre os alunos, que podem se adaptadas conforme as necessidades de cada escola. (FANTE, 2005, p. 94).

O Programa Educar para a Paz é dividido em duas etapas. Na primeira etapa, são desenvolvidas ações para conhecimento da realidade escolar, entre elas as reflexões sobre as diversas formas de violência escolar, a escolha de comissão e do coordenador do programa e a escolha do tutor. Em seguida, começa o processo de investigação do fenômeno *bullying* no ambiente escolar por meio de observações, anotações e aplicação de instrumentos. Os dados obtidos são divulgados e é confeccionado material explicativo. Para finalizar esta etapa, o programa prevê a realização de uma jornada sobre violência e apresentação do diagnóstico a toda a comunidade escolar. Na segunda etapa, são desenvolvidas estratégias gerais com medidas de supervisão e observação com o apoio de alunos solidários, serviços de denúncia e encontros semanais para avaliação. Posteriormente são desenvolvidas estratégias individuais com a proposição de uma redação para que os alunos escrevam sobre o tema “*Minha vida escolar*” e “*Minha vida familiar*”, com o intuito de conhecer um pouco mais das situações de *bullying* no ambiente escolar, possíveis agressores, vítimas e situações de violência a que estão submetidos esses sujeitos.

Após a identificação, são realizadas entrevistas pessoais, em grupo com vítimas e agressores. Além disso, são desenvolvidas nesta etapa estratégias em sala de aula, com a criação de um estatuto contra o *bullying*, desenvolvimento de projetos solidários e investigações semanais para conhecer a manifestação do fenômeno *bullying* e prever formas de prevenção e combate com participação de toda a comunidade escolar. A família deve estar envolvida no programa por meio de encontros de pais e tutores, orientações sobre convivência familiar e formação de grupos solidários de pais no combate e prevenção ao *bullying*. Após o desenvolvimento de todas estas ações, é necessário que seja feita nova investigação da realidade escolar para verificar a eficácia do programa e rever o programa se for necessário. Dentre as atividades propostas por Fante (2005), destacamos a produção textual, por meio do qual é possível analisar o discurso dos alunos envolvidos no fenômeno *bullying*. O trecho que segue trata dessa questão:

[...]

A (S) pode ser minha amiga mais é a que mais me chateia ela é irritante so sabe dar dor de cabeça para quem quer aprender. Fico mais chatia quando venho pa escola bregada com meu namorado e chego aqui ta todo mundo revoltado, bravos e quando vou falar com as pessoas ninguem me entende só sabe fazer eu chorar mais ainda. Bom! Que eu saia é so isso que veio na minha cabeça beijos e obrigada por deixar eu escrever (me abrir).

Já sofri bulling pelo (D) ele me xamava de um nome que não vou falar pois não gosto. Me sinto para baixo quando estou com alguém e fala sobre beleza, corpo bonito etc porque eu me sinto que sou feia por fora e odiada por dentro sinto que ninguem gosta de mim tanto na escola quanto fora. (Aluno 16)

Nesse relato, observamos que a aluna pretendia encerrar sua produção, mas antes de fazer isto, ela opta em revelar algo que a afligia: o *bullying*. Além do mais, neste fragmento, é possível detectar que o aspecto físico é, muitas vezes, um estímulo para a prática do *bullying*, já que o agressor lança seus xingamentos com base naquilo que ele vê como um desvio em relação aos demais alunos. Em 2002, a Abrapia (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência), realizou uma pesquisa, a qual salientou que as agressões ocorrem, em 59,8% dos casos, na sala de aula, ou seja, diante do professor. Segundo o médico Aramis Lopes Neto, coordenador da pesquisa, esses dados indicam que o professor considera práticas próprias dos relacionamentos entre crianças e jovens ou que não se veem incapazes e sem autoridade para intervir eficazmente nessas situações. O fenômeno, antes mal conhecido e muitas vezes ignorado por adultos e educadores, como se fosse natural nas relações interpessoais, não se limita a conflitos ocasionais e esporádicos entre alunos, uma vez que são atitudes agressivas repetidas, que geram um mal estar psicológico e afetam a autoestima, a segurança, o equilíbrio emocional, o rendimento e a frequência escolar.

Várias tragédias já ocorreram no mundo envolvendo o fenômeno *bullying*: Colorado (EUA), em 1999; São Paulo (Brasil), em 2003; Virgínia (EUA), em 2007; Rio de Janeiro – Realengo (Brasil), em 2008, entre outras, revelaram situações dramáticas em que jovens em situação de *bullying* chegaram às últimas consequências e praticaram homicídios, sendo que a maioria se suicidou em seguida. Essas ações extremadas impõem a necessidade urgente de discutir com toda a sociedade formas de prevenção e combate ao *bullying* escolar.

2.3 Os envolvidos e as consequências

Os envolvidos no fenômeno *bullying* podem ser agrupados em três grandes categorias: vítimas, agressores e espectadores. Os agressores são considerados indivíduos desprovidos de habilidades emocionais para sentir a dor de sua vítima. O agressor é movido por uma necessidade de demonstrar força ou poder superior a das suas vítimas. As condições físicas ou a idade não são determinantes para exercer este desequilíbrio de poder. Possui comportamento subversivo e rejeita qualquer norma escolar; atemoriza os mais frágeis e atrai para si outras crianças com más condutas. Seu desempenho escolar tende a cair conforme as séries avançam e demonstram verdadeira antipatia pelos estudos escolares e pelos professores mais exigentes. Muitos pais ainda encorajam as atitudes agressivas como forma de solucionar os problemas de relacionamento e impor autoridade diante dos colegas.

Para Olweus (2004), uma característica distintiva dos agressores típicos é a agressividade com seus companheiros. Porém, muitas vezes, mostram-se agressores com os adultos também. Em geral tem uma atitude mais violenta que os outros alunos. São impulsivos e uma necessidade imperiosa de dominar os outros. Costumam ter uma visão positiva de si mesmos. Na relação entre força física e psicológica, empregada pelos agressores em suas práticas agressivas, Olweus, (2004, p. 56), pondera:

Esta conclusão não implica que os meninos mais fortes vão empregar sua superioridade física para intimidar os outros. Na realidade, nossa investigação aponta para uma relação mais débil entre a força física e a agressividade: um número bastante elevado de meninos fortes não são agressivos. No entanto, o que parece caracterizar o agressor é a combinação de um modelo de reação agressiva e de força física. Do mesmo modo, uma vítima se caracteriza por uma combinação de um modelo de reação ansiosa e de debilidade física.

O agressor ou os agressores sempre encontram em sala de aula um “bode expiatório” para saciar sua necessidade de magoar e humilhar outros estudantes. As vítimas são sempre tímidas e, com frequência, frágeis; não reagem às agressões, nem buscam auxílio de um adulto, são constantemente alvo de chacotas, insultos e humilhações. A tendência é que a criança ou o jovem, vítima dessas agressões, isole-se cada vez mais do grupo. Algumas características físicas ou psicológicas são determinantes para que os agressores transformem os em alvos de humilhações, intimidações, “zoações”⁷ e xingamentos, como verificamos no relato a seguir:

[...]

Algumas alunas me chateam, porque estou em meu lugar, sem mexer com ninguém, e eles (elas) mechem, falam de mim. Isso so me chateam muito, mas eu guardo para mim não falo para ninguém. Alunos e alunas, pensam que eu sou muito inteligente, que sou uma NERD. Mas eu não sou, eu sou inteligente, mas também há coisas que não sei. Aí quando a Profª ou o Profº dá uma prova eu tiro 6, 7, 8 ou menos eles ficam indignados, por que eu tirei isso. [...] (Aluno 12)

Silva (2010) difere as vítimas de acordo com a posição que ocupam nas situações de *bullying* escolar. As vítimas típicas são alunos que possuem poucas habilidades sociais, são tímidos e reservados e não conseguem reagir aos comportamentos agressivos. As vítimas provocadoras são alunos que atraem para si reações agressivas, por seu caráter impulsivo e imaturo. Essas vítimas reagem às agressões e, por seu temperamento intempestivo, os agressores passam despercebidos, desviando a atenção para a vítima provocadora. Alguns

⁷ Enunciado ainda não dicionarizado, embora seja comum na fala dos adolescentes.

escolares em situação de *bullying* podem ainda reproduzir as agressões com outro escolar mais vulnerável e frágil que ela, cometendo contra este todos os maus-tratos sofridos.

Para Olweus (2004, p. 50),

As vítimas típicas são alunos mais ansiosos e inseguros que os demais. Ademais, costumam ser cautelosos, sensíveis e tranquilos. Quando se sentem atacados, normalmente reagem chorando (ao menos nos cursos inferiores) e se afastam. Assim mesmo, padecem de baixa autoestima e tem uma opinião negativa de si mesmo e de sua situação. É frequente que se considerem fracassados e se sentem estúpidos, envergonhados ou carentes de atrativos.

As vítimas são escolhidas, quase sempre, por apresentarem alguma característica que difere dos demais da classe (ser gordo, ser magro demais, usar óculos, ter muitas espinhas, ter aspecto frágil, etc.). A passividade da vítima faz com que os agressores sintam-se poderosos e saboreiem um gosto de prazer, poder e superioridade que os tornam líderes e temidos pela maioria dos alunos da classe e às vezes da escola.

Os espectadores ou testemunhas são os indivíduos que presenciam as agressões praticadas. Neste grupo, representado pela maioria, encontramos aqueles que, até podem ser solidários às vítimas, porém procuram não se solidarizar com a situação provocada por achar que não se trata de um problema seu ou por temer fazer parte do círculo de agressões. Alguns, por influência ou pressão do grupo passam a praticar *bullying*, temendo fazer parte dos escolhidos como vítimas. Há também, aqueles que de uma forma ou de outra colaboram com os agressores, pois participam direta ou indiretamente das agressões: riem da situação provocada e alimenta o poder de seus agressores.

Silva (2010) considera também três categorias de espectadores: os passivos, os quais não tomam partido às agressões porque se sentem fragilizados e incapazes de ajudar as vítimas por temer represálias dos agressores; os ativos que, apesar de não participarem dos ataques, manifestam apoio moral aos agressores; os espectadores neutros, que não demonstram sensibilidade pelas situações de *bullying* que presenciam. Apesar de a maioria não sofrer diretamente as agressões, muitos jovens e crianças ficam perturbados com as cenas que presenciam e indignados com a passividade dos adultos que não conseguem modificar a situação. Neste ambiente de insegurança, a criança e o jovem sentem-se inseguros em relação à manutenção do “eu” diante da sociedade constituída.

Podemos afirmar que todos os envolvidos sofrem as consequências de práticas do *bullying* no contexto escolar. Os agressores adquirem comportamentos hostis que permanecem como parte de suas condutas na vida adulta. Tornam-se adultos com dificuldade

de conviver com as diferenças, dificuldade em cumprir e obedecer regras e ordens superiores e adquirem uma crença de que a força e o poder podem resolver todas as situações em sua vida cotidiana. Pesquisas revelam que muitos jovens agressores acabam se envolvendo com o mundo do crime. De acordo com as pesquisas realizadas por Olweus (2004, p. 55):

Em meus estudos posteriores, também encontramos provas de peso que confirmam esta suspeita. Em torno de 60% dos meninos definidos como agressores nas séries do 6º ao 9º ano, aos 24 anos já haviam recebido, no mínimo uma sentença condenatória.

Para Calhau (2011, p. 18), o fenômeno *bullying* estimula a delinquência e induz outras formas de violência explícitas:

O agressor (de ambos os sexos) envolvido no fenômeno estará propenso a adotar comportamentos delinquentes, tais como: agregação a grupos delinquentes, agressão sem motivo aparente, uso de drogas, porte ilegal de armas, furtos, indiferença à realidade que o cerca, crença de que deve levar vantagem em tudo, crença de que é impondo-se com violência que conseguirá obter o que quer na vida... Afinal, foi assim nos anos escolares.

De acordo com Olweus (2004, p. 46), as consequências das agressões praticadas e sofridas permanecem por muitos anos:

Meus primeiros estudos realizados na Suécia demonstraram que os alunos que sofrem agressões em um determinado período de tempo, costumam repetir a experiência alguns mais tarde. Do mesmo modo, descobrimos que os estudantes que em um momento dado são agressivos com seus companheiros tendem a ser também em outro momento posterior. A revisão de uma série de estudos americanos e ingleses também me confirmou o fato de que a conduta agressiva constitui uma característica individual muito estável. Os resultados da investigação justificam a conclusão seguinte: Ser agressor ou vítima é algo que pode durar muito tempo; em muitas ocasiões, por vários anos.

As vítimas são aquelas que mais sofrem as consequências do fenômeno *bullying*. As consequências podem ser imediatas ou ao longo prazo. As várias agressões sofridas afetam a autoestima do indivíduo e ocasionam problemas psicossomáticos, tais como dores de cabeça, enjoos, dor de estômago, dores musculares, transtornos de personalidade, gastrite, etc. As vítimas acabam por desvalorizar a convivência em grupo e torna-se um indivíduo isolado socialmente. Muitas vezes, este pode demonstrar queda no rendimento e na frequência escolar. Ao serem submetidos por longos anos a situações de *bullying*, o indivíduo adquire transtornos psicológicos que irá afetar a sua convivência e os relacionamentos futuros.

Em seus estudos e experiências na área de psiquiatria, Silva (2010) destaca que o ser humano é especial com características, habilidades e fragilidades diferenciadas e reage de forma diferenciada diante dos ataques de *bullying*. Algumas vítimas recorrem à ajuda profissional com o objetivo de adquirir e desenvolver habilidades específicas para lidar com o outro. Estes profissionais procuram ajudar a vítima a desenvolver uma postura mais assertiva diante dos conflitos, a proteger-se contra as agressões, a melhorar sua autoestima e autosuperar os medos e traumas que podem prejudicar sua socialização e relação com outras pessoas.

Muitos desenvolvem a capacidade de serem resilientes, ou seja, aprendem a lidar com os conflitos de forma a transformar sentimentos negativos em aprendizados. Já outros jovens não conseguem lidar com as frustrações causadas pelo *bullying* e carregam os traumas para a vida adulta. Tornam-se adultos ansiosos, inseguros, depressivos e até mesmo agressivos. Uma parte de crianças e jovens, durante a vida escolar, estão vulneráveis a sintomas psicossomáticos, transtornos do pânico, fobia escolar, fobia social (TAS), transtornos de ansiedade generalizada (TAG), depressão, anorexia e bulimia, transtorno obsessivo compulsivo (TOC), transtorno do estresse pós-traumático (TEPT) e em alguns casos menos frequentes, as vítimas podem vir a desenvolver um quadro de esquizofrenia e lançarem mão do suicídio ou do homicídio como forma de aliviar seu sofrimento, conforme observou Silva (2010, p.68):

Por conta da incapacidade de reagir perante atos de agressividade verbal e física, esses jovens são, frequentemente, vítimas de arbitrariedade dos colegas da escola e da incompreensão familiar. Dentro do contexto, eles costumam canalizar, de forma autodestrutiva, toda a sua agressividade, tanto a naturalmente produzida no seu interior (necessária para sua autoafirmação e enfrentamento da vida) quanto o que é imposta pela agressão de terceiros. O resultado final dessa triste história costuma ser quadros de isolamento, adoecimento psíquico e, dependendo da predisposição de cada indivíduo, até quadros psicóticos, de suicídio e homicídio.

Os espectadores ou testemunhas, ao se desviarem da responsabilidade em se sentir parte das agressões, passam por um processo de desengajamento moral, já que os valores, tais como solidariedade, justiça e fraternidade, deixam de ser importantes para a manutenção da ética de cada cidadão. Este desengajamento reforça posturas individuais e egoístas, tornando o ser humano desprovido de laços de comunidade e descompromissado com o bem estar social. Ao se isentar da responsabilidade de criar uma corrente de reação contra estas atitudes, o espectador se acomoda diante destas situações injustas e muitas

vezes valida os comportamentos dos agressores por se “divertir” com as situações de *bullying*.

Em face ao exposto, no capítulo que segue, trazemos à tona os relatos dos alunos em situação de *bullying* escolar e também as análises, que foram divididas em três eixos: *Representações de si*, *Representações sobre o outro* e *Representações sobre a escola*, com o intuito de oferecer uma melhor organização metodológica.

CAPÍTULO III

REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS SUJEITOS

3.1 Representações de si

Falar de si é traçar um caminho à procura de si mesmo, é colocar a língua em funcionamento. Esse processo discursivo é conflituoso e impulsionado pelas experiências pessoais, que são atravessadas por dizeres que se repetem e se contradizem devido à porosidade da linguagem. A escrita de si carrega consigo a marca constitutiva do emprego da 1ª pessoa do singular, uma vez que, ao enunciar, o sujeito reportar-se a si, narrando fatos e acontecimentos em que passado e presente dialogam-se incessantemente. Além disso, escritura de si revela efeitos singulares da história pessoal dos sujeitos, entretanto, independentemente do gênero textual discursivo que o sujeito escreve, por mais que ele busque um afastamento, uma objetividade, é possível identificar as marcas de si por meio dos interstícios da linguagem, mesmo porque todo discurso carrega os traços daquele que o construiu.

Nesses relatos de si, a escrita funciona também como um traço de resistência do sujeito frente ao outro. O fato de permitir que o sujeito se diga, configura-se um exercício de poder, já que escrever é ter a posse da palavra. Ao dar a palavra a alguém, segundo Coracini (2007), permite-se que o sujeito narre uma verdade sobre si mesmo. Verdade esta que é construída no entrecruzamento dos já-ditos, atravessada pelo inconsciente e interpelada pelo olhar e pelo dizer do outro. Sendo assim, a escrita de si não surge do nada, do vazio, ela ganha vida e sentido porque é arquitetada para o outro numa rede contínua de alteridade.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, os relatos de si de educandos que dizem sofrer constantemente maus-tratos por meio de apelidos ofensivos que às vezes humilham, excluem e rejeitam os alunos que não apresentam um biotipo da maioria dos escolares. Neste primeiro relato, o enunciador (03) rememora uma situação de *bullying* em que ele foi agredido por apelidos ofensivos que estavam associados ao fato dele estar com um corpo que excedia o peso, segundo a visão do grupo escolar, como observamos:

Relato nº 01- [...] quando era criança, eu sofri muito bullung, por ser **gorda**, as outras crianças **me chingavam de gorda, gorducha, baleia, baleia assassina, baleia fora d' água** e varios outros

apelidos grosseiros, elas riem de mim, fazinham piadas sem graça, eu não gostava **me sentia muito triste, chateada e "isso me magoava muito**. Na frente dessas crinaças eu dava rusada e fingia que não ligava, que não tava nem ai; mas quando estava sosinha em casa ficava lembrando e chorava as vezes, **isso** me dava raiva e as vezes **até me batia**. **Atê hoje tenho essas lembranças ruins, mas agora nem ligo mais, me aceito do jeito que sou** e que se dane o que os outros pensam ou digam de mim, **quero mais é ser feliz!** (Aluno 03)

Ao fazer referência ao passado com o uso da conjunção subordinativa temporal “quando” acompanhada do verbo “ser” no pretérito imperfeito do indicativo, o enunciador reconstrói sua memória por meio do enunciado “**quando era** criança”. A memória funciona como elemento de regularização e está apoiada na repetição dos itens lexicais, uma vez que o histórico e o linguístico se mesclam no processo de circulação e reformulação do dizer, conforme Achard (1999, p.14) “o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos”. Assim, para cada retomada (repetição) do enunciado “quando era criança”, novos sentidos são evocados e reformulados devido aos novos contextos de enunciação.

O advérbio de intensidade “muito” revela o efeito de sentido de que as ofensas não ocorriam de maneira esporádica, mas que os ataques ao sujeito em situação de *bullying* eram frequentes. Ao enunciar, o sujeito retoma um acontecimento discursivo inscrito em sua memória, no qual ele se vê representado fora dos padrões de beleza estabelecidos e impostos pela contemporaneidade, pois sua autoimagem é representada como uma pessoa “gorda” o que, por sua vez, gera nele um efeito de rejeição, de incompletude, de não aceitação, já que o seu corpo não atende aos padrões normativos de beleza. Esses padrões foram criados pela moda na qual se observa um investimento de si, uma auto-observação estética. Segundo Lipovetsky (2009, p.42), “A moda tem ligação com o prazer de ver, mas também com o prazer de ser visto, de exhibir-se ao olhar do outro”. Diante de cenário da moda, o que se tem notado é um culto estético de si, uma autovigilância, que busca corrigir determinadas partes do corpo dos sujeitos. Nesse sentido, a pessoa “gorda” passa a ser aquela que perdeu o controle de si.

A mídia tem produzido e vendido o estereótipo de beleza corporal, fazendo com as pessoas acreditem que a magreza é o modelo de beleza para se chegar à felicidade. Assim, o sujeito torna-se assujeitado a essa ideologia midiática, que costuma apresentar padrões irreais e inatingíveis de beleza, como bem observou Lipovetsky (2009, p.259) “a cultura de massa alimenta a vida; por outro, atrofia a vida. Sua obra é “hipnótica”, ela só sacraliza o indivíduo em ficção, engrandece a felicidade tornando irreais as existências concretas, faz “viver por

procuração imaginária”. Com essa normatização e homogeneização dos corpos, as identidades desviantes são suprimidas e tidas como anormais, como se observa nos termos “gorda, baleia, gorducha”. Ao ser representado por esses atributos, compreende-se que foi negado à escolha de identidade ao sujeito em situação de *bullying*, pois ele não teve o direito de manifestar as suas preferências, cuja identidade lhe foi imposta por meio do que Foucault (1998) chama de relação de poder, que estereotipa, estigmatiza, produzindo um efeito de sentido de rejeição, reprovação. Nesse sentido, Fante (2005, p.61) argumenta que “O poder do agressor é exercido pela imposição de autoridade respaldada na força física e/ou psicológica que o destaca perante o grupo, transformando-o num modelo de identificação a ser seguido”. Desse modo, pode-se compreender que o processo identitário está inteiramente ligado ao processo de representação, uma vez que esses apelidos produzem um efeito de sentido como se o corpo do sujeito tivesse que ser corrigido para, assim, receber aceitação social.

Na linha quatro, os adjetivos “triste” e “chateada” contribuem para produção dos efeitos da autoimagem do sujeito em situação de *bullying*, pois ele desloca seu olhar para si, construindo para si uma imagem, visto que as imagens são criadas no/pelo olhar e dizer do outro, conforme sustenta Coracini (2007). Dessa maneira, sua autoimagem revela o efeito da ameaça da perda de sua identidade, pois ele assume uma imagem como base naquilo que o outro deseja que ele seja. Em outras palavras, sua identidade é construída por meio do desejo do outro, como se observa nos enunciados ditos pelos alunos agressores “gorda”, “baleia”, “gorducha”, “baleia assassina”. Além disso, esses sintagmas categorizadores reforçam o efeito de sentido de que a representação identitária desse sujeito resulta na sensação de não pertença ao grupo dos demais alunos da escola.

O pronome demonstrativo “isso”, presente na linha quatro, conforme os pressupostos de Koch e Marcuschi (2002), exerce a função de anáfora encapsuladora, visto que recategoriza, de maneira resumida, os xingamentos feitos pelos colegas de classe. Além disso, seu uso gera um efeito de silenciamento, pois o sujeito evita repeti-los em sua escrita de si, mesmo porque como o próprio sujeito diz “ **isso** me magoava muito”. Assim, se as palavras o magoam, é melhor não dizê-las, optando pelo uso de um referente capaz de resumir todos os ataques verbais sofridos. Dessa maneira, ao ser representado pelos apelidos atribuídos pelos alunos agressores, observa-se que a identidade do sujeito se desloca de acordo com a forma pela qual ele é interpelado pelos alunos agressores.

Na sexta linha, o sujeito emprega novamente o dêitico referencial “isso” como efeito de silenciamento aos xingamentos proferidos pelos colegas. O fato de o sujeito evitar a repetição dos xingamentos nos remete aos estudos de Foucault (1995) em *A ordem do*

discurso, uma vez que entendemos que o silenciamento está associado à palavra proibida. Para Orlandi (1996), o silêncio está associado ao que não pode ser dito em determinadas circunstâncias, sendo ele um elemento constitutivo do dizer, já que para dizer é preciso não-dizer, pois, assim como as palavras, o silenciamento produzido pela censura produz efeitos de sentido no funcionamento discursivo existente entre o dizer e o não-dizer. Mais adiante, o sujeito diz: “até me batia”. O uso da preposição “até”, ao ser acrescida ao ato de se bater, produz um efeito de representação com base naquilo que está faltando no corpo do sujeito, ou seja, o sujeito passa a se confrontar com sua autoidentificação. Sendo assim, conforme Foucault (2002), o sentimento de culpa recebe sentido com base na ideologia religiosa, cuja instauração se dá por meio da vigilância nos corpos dos sujeitos. Nesse sentido, o uso do verbo “bater” gera efeito de sentido de culpa, mesmo que o sujeito não tenha cometido nenhum ato errôneo. Frente a essa situação, Fante (2005, p.) acredita que “A partir do momento em que os valentões da classe o atacam, o aluno agredido chega até a estranhar quando pouco hostilizado, pois, no fundo, acredita que não tem valor e que é merecedor dos ataques”. Com isso, o dizer do outro sobre o sujeito o leva à autopunição, que é produzida com o efeito da revelação de si e que vem acompanhada de sofrimento, de vergonha pelo fato dele sentir que está passando por uma crise identitária.

Na expressão “até hoje”, respectivamente, por meio da preposição que, segundo Neves (2011) resulta num efeito de limite final de tempo e do advérbio de tempo “hoje”, é possível compreender que o já-dito se traduz nas marcas da diferença física, que reforçam os efeitos da crise identitária do sujeito, visto que ele é representado pelas imagens que ele faz de si mesmo. Assim, o dizer hegemônico busca moldar o corpo do sujeito aos padrões da normalidade. Desse modo, a representação identitária desse sujeito passa ser medida e classificada por suas qualidades físicas, uma vez que esse efeito de falta de inteireza deriva da construção do corpo ideal tão difundido pela comunicação midiática.

Além disso, o dêitico temporal no enunciado “Até **hoje** tenho essas **lembranças** ruins” se opõe ao enunciado que vem a seguir não apenas pelo uso da conjunção adversativa “mas”, já que o sujeito comete um lapso de linguagem ao contrapor os dêiticos da mesma instância enunciativa temporal **hoje-agora**. Observa-se que ambos os dêiticos temporais remetem ao mesmo ato enunciativo, porém o sujeito, por não ter controle sobre o seu dizer, deixa escapar a contradição dos sentidos pelas brechas da linguagem. Dito de outra maneira, o sujeito apresenta-se bastante marcado pelos dizeres do passado.

Em seguida, ele tenta, ilusoriamente, passar a impressão de que essas marcas foram cicatrizadas como se nota em “mas **agora** nem ligo mais, me aceito do jeito que sou”. Esse

enunciado remete ao que Coracini (2007, p.17) descreveu acerca da ilusão de completude, de verdade, de significação identitária do sujeito “[...] totalidade ilusória que constitui o imaginário e, como tal, a identidade do sujeito: ilusão de inteireza, de totalidade, coerência, de homogeneidade que torna cada um e todos socialmente governáveis [...]”. Além disso, embora o sujeito diga que se aceita diante dessa diferença física, ele sabe que sua aceitação apenas não basta, pois ela está condicionada ao olhar do outro. O substantivo abstrato “lembrança” traz consigo um efeito de sentido de que, para que ela exista na memória não é preciso apenas que alguém a tenha, mas, segundo Davallon (1999), para que a lembrança emerja, há a necessidade de que o acontecimento passado tenha sido compartilhado com outros sujeitos da comunidade, nesse caso, da comunidade escolar, já que, ao sofrer *bullying*, o sujeito era exposto aos demais alunos da classe: “as outras crianças me chingavam”. Dessa forma, a representação de si é construída a partir das experiências pessoais desse sujeito, de modo que o enunciador lança seu olhar para si mesmo por meio das imagens de si, que são criadas no convívio com o outro.

Com o uso do verbo “quero” na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, e, do verbo “é” também no presente do indicativo e acompanhado do verbo “ser” no infinitivo em “**quero** mais **é ser** feliz”, é possível notar a busca do sujeito pelo que deseja ser: “Feliz”. Os efeitos de sentido do emprego do verbo “quero” apresentam um sujeito que não está feliz, ou melhor, que não está satisfeito com a maneira de ser de seu corpo. Dessa forma, compreende-se que ele não é feliz, mas que busca alcançar a felicidade, uma vez que está sendo representado a partir das imagens de si, que são atribuídas pelo olhar do outro. Além disso, o enunciado “quero mais é ser feliz” remete a um já-dito que se faz presente nos discursos do cotidiano e em várias canções e poemas, como no poema *Cantiga* de Manuel Bandeira “quero ser feliz/nas ondas do mar”, também no poema de Tati Bernardi “eu só quero ser feliz e viver tranquila”. “eu quero ser feliz agora” de Oswaldo Montenegro e na letra de música do Natiruts “quero ser feliz também, navegar nas águas do teu mar”. Além da famosa canção do Rap Brasil “eu só quero é ser feliz,/andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é”. Esses já-ditos são retomados na forma de pré-construídos que estão ancorados na memória discursiva por meio do interdiscurso.

Segundo Orlandi (2012), o interdiscurso é constituído pelo já-dito, por isso que as palavras que dizemos têm sentido. Embora o enunciado “quero mais é ser feliz” possa ser retomado, de acordo com Achard (1999), a cada novo acontecimento discursivo esse enunciado pode sofrer deslocamentos, pois, conforme as condições de produção, os sentidos podem ser alterados devido à singularidade do acontecimento discursivo, portanto os sentidos

são produzidos do encontro entre memória e atualidade. Dessa maneira, podemos compreender que há diferentes formas de se alcançar a felicidade e, no caso do enunciador (03), a busca pela felicidade está condicionada à perda de peso. Trata-se de uma busca de um corpo esguio, segundo o desejo da ideologia midiática, já que os anúncios publicitários estão impregnados de discursos ideológicos que procuram normatizar e padronizar os corpos. Com isso, o sujeito que não se enquadrar nesses padrões de normatização do corpo é rejeitado e excluído do espaço escolar, passando a sofrer *bullying* escolar.

No relato (2), o sujeito enunciador também produz os efeitos de que o dizer do outro-agressor (por meio de apelidos pejorativos) o desestabiliza, manifestando-se pela ilusória ideia de identidade fixa, permanente:

Relato nº 02- A minha vida na escola é **pior do que** eu fico **em casa** pois a **maioria** me **maltrata** e **zomba** de mim. **Nesse momento** fico **muito triste**. Na escola **eles sempre** procuram algo **para zombar** de mim. **Não** gosto do apelido que **alguns indivíduos faz de mim, porque** quando nasci me colocarão na encubadora e a luz dela batia no meu olho quando eu tirava o tampo do olho e **então** eu fiquei com o olho **“torto”**. Tem vezes que **me olho** tentando verificar se meu olho é tão torto **assim**. Eu tou **ficando perturbada**. [...]. (Aluno 04)

Na primeira linha, o comparativo de superioridade sintético “pior do que”, ao fazer uma comparação entre a ida à escola e o ficar “em casa”, produz um efeito de que, embora a casa não ofereça o que o sujeito deseja, ela ainda é melhor que a escola, visto que, na escola, o sujeito é ridicularizado pelos colegas “me maltrata”, “zomba de mim”. Esses verbos geram efeitos de dominação sob o sujeito em situação de *bullying*, pois a identidade dele está sendo imposta pelo resultado de uma relação de poder, negando a ele o direito de adotar ou reivindicar uma identidade de sua escolha, a ponto de fazer com que o sujeito seja o que outro deseja que ele seja por meio de maus-tratos e de zombarias.

Ele enuncia o desprezo pelo emprego do dêitico temporal “nesse momento”. Esse dêitico recategoriza a imagem representativa do sujeito em situação de *bullying*, que está sob ameaça, ou seja, o momento em que ele é agredido verbalmente por apelidos. Ao ser representado pelos apelidos ofensivos, a sensação ilusória de completude e inteireza identitária é desconstruída por meio do emprego do advérbio de intensidade “muito” e do adjetivo “triste” na linha dois, uma vez que esses itens lexicais revelam os efeitos da rejeição da imagem de si frente ao outro, bem como o quanto que os apelidos ditos fazem com que o sujeito se sinta partido, dividido, rejeitado e excluído diante dos demais alunos.

Na terceira linha, o pronome pessoal da terceira pessoal do plural “eles”, embora não faça referência a um antecedente, é possível identificar seu referente pela situação

enunciativa, uma vez que ele retoma o substantivo “maioria”, funcionando como anáfora indireta. Já o advérbio de tempo “sempre” produz o sentido de que as agressões eram incessantes e isso se torna mais significativo pelos efeitos de sentido do verbo “procuram”. De acordo com o dicionário Ferreira (2005, p.703), o verbo “procurar” apresenta os seguintes significados: esforçar-se por achar, ou por conseguir; pedir com instância; ir ao encontro de; empenhar-se por; indagar, inquirir; esforçar-se por encontrar ou por localizar. Diante desta gama de significados, vemos que a grande parte deles está associada ao esforço, à insistência o que, por sua vez, corrobora os efeitos de que as agressões ocorriam de maneira permanente.

Ao observarmos a conjunção final “para”, acompanhada do verbo “zombar” no infinitivo, depreendemos os efeitos de sentido que, para o sujeito, tudo o que os agressores fazem tem como finalidade ridicularizá-lo, excluí-lo, expô-lo frente aos outros. Dessa maneira, além de reforçar os efeitos de poder que os agressores têm sobre o sujeito, esses itens lexicais trazem à tona o distanciamento existente entre os agressores e o sujeito. O distanciamento é produzido de maneira gradativa pelos itens lexicais “maioria, eles, indivíduos”, já que esses enunciados vão, sequencialmente, revelando o desprezo que o sujeito em situação de *bullying* possui em relação aos seus agressores. Além disso, esses itens significam que esse afastamento se traduz em efeitos de rejeição, exclusão e humilhação, como salienta Fante (2005, p.29) “Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão”.

A expressão “faz de mim” na linha três, resulta em um efeito de assujeitamento do sujeito em relação a esses “alguns indivíduos”, já que, ao zombar dele por meio de apelidos e por estarem em número superior de pessoas, eles se encontram legitimados de poder, assim, exercem uma dominação sobre o sujeito em situação de *bullying*, conforme aponta Silva (2010, p. 21) “O abuso de poder, a intimidação e a prepotência são algumas das estratégias adotadas pelos praticantes de *bullying* (os bullies) para impor sua autoridade e manter suas vítimas sob total domínio”. Nesse sentido, ao falarem desse sujeito, eles constroem por meio dos apelidos uma verdade sobre ele. Em face desse poder dos agressores, emerge a resistência do sujeito, na terceira linha, com emprego do advérbio de negação em “**Não** gosto dos apelidos” e, como defende Foucault (1998) onde há poder há resistência.

No enunciado seguinte, o sujeito diz: “Não gosto do apelido que alguns indivíduos faz de mim”, como se observa, ele silencia em dizer qual é esse apelido. O silenciamento é gerado como se o apelido fosse o que Foucault (1995) denominou em *A ordem do discurso*, a palavra proibida, entretanto pelos efeitos de sentido contidos nos itens analisados, compreende-se que

se trata de um apelido voltado a alguma deformação do seu olho, mesmo porque o sujeito tenta se justificar por meio do emprego da conjunção causal “**porque** quando nasci me colocaram na encubadora e a luz dela batia no meu olho quando eu tirava o tampo do olho”. Os efeitos dessa conjunção são de tentar justificar o porquê de o olho apresentar traços diferentes dos demais escolares. Além disso, por meio dessa justificativa, produz-se o efeito de sentido como se o sujeito buscasse sua aceitação diante dos outros educandos. Esse efeito de sentido se reforça com o uso da conjunção “então”, presente na penúltima linha, pois, enquanto a conjunção causal funciona como justificativa, a conjunção “então” gera o efeito de consequência dessa causa, como se nota no enunciado seguinte: “então eu fiquei com o olho torto”. Em suma, o sujeito busca sua aceitação por meio dos efeitos de causa/consequência, que são marcados, respectivamente, pelas conjunções “porque/ então”.

Ainda na penúltima linha, o adjetivo “torto”, marcado entre aspas, indica que o dizer foi atravessado pelo discurso do Outro/outro. Esse atravessamento de outros discursos constitui o dizer do sujeito em situação de *bullying*, mesmo que ele tenha a ilusão de ser fonte de seu discurso pelo fato de ser clivado pelo inconsciente, pois é este que dá acesso a outros discursos, a ponto de fazer com que o dizer seja um campo heterogêneo em que várias vozes se entrecruzam por meio dos já-ditos, portanto, trata-se de um sujeito dividido, clivado que não tem controle sobre o seu dizer, uma vez que o interdiscurso e o inconsciente o constituem. Além disso, esse item lexical também gera uma crise identitária, pois o sujeito se vale da imagem que estão fazendo dele, ou seja, ele apresenta dúvida quanto à sua imagem social no que diz respeito ao aspecto físico.

Já o item lexical “assim” funciona como anáfora encapsuladora com dêitico discursivo, que retoma o adjetivo “torto”, reiterando os efeitos da crise identitária, a ponto de interferirem na projeção de imagens que o sujeito faz de si e do outro no lugar social escola, uma vez que a identidade dele perdeu suas âncoras sociais que a faziam parecer predeterminada e inegociável na ilusória busca e fixação de sua autoimagem. Para Bauman (2008, p.107), “Em primeiro lugar, a preocupação de “estar e permanecer à frente” (à frente da tendência de estilo - ou seja, no grupo de referência, dos “pares”, dos “outros que contam”, e cuja aprovação ou rejeição traça a linha entre o sucesso e o fracasso)”. Assim, o sujeito em situação de *bullying* vive uma situação fronteira entre o estar dentro e o estar fora, na verdade, nesse viés discursivo, o que está em jogo é sentimento de pertença que pode abrir caminho para o reconhecimento do sujeito ou submetê-lo a sucessivas rejeições no ambiente escolar.

Em “me olho tentando verificar se meu olho é tão torto assim”, este enunciado remete à “fase do espelho” Lacan (1936 apud HALL, 2011). Em seus estudos, Lacan observa que a criança não possui uma autoimagem construída como pessoa “inteira”, segundo o psicanalista, esta construção da imagem de si vai se dar por meio da alteridade, ou seja, a imagem do “eu” vai ser construída pelo olhar dos outros. Porém, nesse contexto, o enunciado “me olho” pertence a um sujeito adolescente e não uma criança, por isso ele já tem uma autoimagem construída, que lhe dá, conforme Coracini (2007), a falsa sensação de inteireza e de completude, como se sua identidade estivesse resolvida, unificada (HALL, 2011), no entanto, ao ser agredido por meio de apelidos ofensivos, o sujeito é levado a uma crise identitária.

A locução verbal “tou ficando”, acrescida ao adjetivo “perturbada”, produz efeito de sentido de que tudo que foge ao controle do sujeito o deixa perturbado, principalmente os aspectos inerentes à diferença, à não uniformização, à anormalidade, já que o âmbito escolar possui um poderoso mecanismo de homogeneização dos sujeitos e de seus corpos por meio de discursos de caráter normativos. Com isso, pelo olhar de si e do outro, o sujeito passa a ser um indivíduo a ser corrigido. Para Foucault (2002), sob uma ótica hegemônica acerca do corpo do sujeito, o desvio da normatização, marcado pelo adjetivo “torto”, faz com que ele seja rejeitado, excluído. Sendo assim, a identidade desviante passa a ser obscurecida, uma vez que ela perde sua identificação devido ao culto da normalidade, cuja diferença do sujeito não é aceita no âmbito escolar.

Situações de *bullying* como esta trazem à tona a polaridade existente em torno da normalidade e da anormalidade. Diante dessa polaridade, segundo Skliar (2003), o normal surge como elemento positivo e desejável, enquanto que anormalidade é vista como algo negativo e detestável. Esse cenário retoma os estudos que Foucault (2002) realizou sobre o leproso na Idade Média. Em seus estudos, o autor observou que o sujeito leproso era colocado à margem da sociedade por meio de uma prática divisória que o excluía do convívio social, visto que a lepra era concebida como algo negativo, maléfico, desviante. Desse modo, o leproso, ao ser expulso, rejeitado e excluído do convívio social, sua diferença não era assegurada. Nesse sentido, observamos que o mesmo acontece com o sujeito em situação de *bullying*, uma vez que sua diferença física, que é, acentuadamente, marcada pelo uso do adjetivo “torto” o estereotipa, o marginaliza, o bane por meio da exclusão da anormalidade. Assim, devido à fabricação da normalidade, a alteridade anormal passa por uma supressão identitária, já que não houve aceitação e respeito à singularidade do outro no espaço escolar. Sob essa polaridade em torno da normalidade e anormalidade e, tendo por referência os

aspectos inerentes à diferença física, notamos que o mesmo ocorre no dizer do enunciador (32).

Relato nº 03- Eu gosto de ir a escola para aprender novas coisas, **mas** o ruim é **quando** alguns alunos **não** me chamam pelo nome e **sim** por apelidos como **narizudo, ladrão de oxigênio, orelhudo, telefônica. Nessa hora** me dá uma vontade de **sair correndo da escola**. As vezes **até me olho no espelho** pra ver se **realmente** tenho **essas partes** do corpo tão grandes pra ser xingado **dessa forma**. Se eu **pudesse mudaria essas partes** do meu corpo só pra não ser xingado por eles. Eu não acho **isso** certo, pois vou a escola e não mexo com ninguém. Então porque eles mexem comigo. Isso não é certo e se eu achar ruim **ainda** recebo **ameaça**. Tem dias que eu **nem perto** fico dos outros alunos pra não ser xingado. [...] (Aluno 32)

A conjunção adversativa “mas”, introduzida na primeira linha, é o marcador linguístico responsável pelo desencadeamento da oposição do sujeito diante do lugar social escola. Ao proferirem xingamentos ao escolar em situação de *bullying*, notamos que os agressores exercem um certo poder sobre ele, entretanto, como bem defende Foucault (1988), toda relação de poder traz consigo atos de resistência. Nesse sentido, por meio desse item lexical, é possível observar a própria escrita como ato de resistência, conforme descreve Coracini (2007, p.17) “o discurso é o lugar em que o poder se exerce, mas é também o lugar da resistência do sujeito”.

Além disso, essa conjunção produz o efeito da oposição do sujeito frente à ameaça de perda de sua identidade, que é causada pelos apelidos que lhe são atribuídos “narizudo”, “ladrão de oxigênio”, “orelhudo”, “telefônica”. Essas expressões referenciais funcionam como elementos categorizadores, que resultam no efeito de sentido em que o “eu” está sendo constituído pelo dizer do outro, já que a identidade é uma referência a si mesmo e ao outro. Isso pode ser apreendido no momento em que o sujeito relata ter ido ao espelho conferir se a orelha e o nariz eram avantajados devido aos apelidos que recebeu dos colegas. Assim, compreendemos, com base em Skliar (2003), que há uma institucionalização de um espelho comum que produz imagens normativas no qual o sujeito passa a se valer de representações que o levam a acreditar que algumas partes de seu corpo (nariz/ orelha) apresentam deficiências físicas por não atenderem aos padrões estabelecidos pela normalidade.

O marcador temporal “quando” produz o efeito de sentido de que a ida à escola oferece momentos bons e ruins. Esse jogo antitético se dá entre os itens lexicais presentes na segunda linha dois “não” e “sim”. Por meio desses itens, pode-se observar que as representações identitárias emergem de movimentos ancorados tanto na diferença como na similitude do sujeito em relação ao outro (eu/ espelhamento do outro). Entretanto, Cardoso (2003) defende que a relação entre a linguagem e a realidade não pode mais ser pensada como

um vínculo expressivo entre um representante e um representado. Para a autora, a linguagem nunca reflete nada, ela apenas significa, ou seja, a realidade é construída por meio dos discursos.

O advérbio temporal “nessa hora” marca o momento em que os apelidos são proferidos ao sujeito em situação de *bullying*. Ao receber os apelidos, a sua autoimagem, que lhe dava a sensação identitária de inteireza e de completude começa a ser desconstruída na ambivalência (eu e o outro), uma vez que o sujeito se vê atravessado por dizeres que constroem uma verdade sobre si. Verdade esta que é legitimada no cotidiano escolar por meio dos efeitos de poder. De acordo com Fante (2005, p.47), “Há ainda inúmeras outras interações agressivas, às vezes como diversão ou como forma de auto-afirmação e para se comprovarem as relações de força que os alunos estabelecem entre si”. Assim, o sujeito agredido, ao sofrer esse deslocamento identitário, chega a uma perda de si, que é produzida pelos efeitos dos verbos “pudesse/mudaria”. Esses verbos, respectivamente, um verbo no pretérito imperfeito do subjuntivo e outro no futuro do pretérito do indicativo reforçam os efeitos de poder dos dizeres dos agressores sobre o sujeito, visto que eles produzem os efeitos de que ele, para atender ao modo de ser instituído pelos agressores, teria que moldar sua identidade, ou seja, ele teria que desconstruí-la, e refazê-la, conforme o que o outro (agressor) deseja.

Na expressão “sair correndo da escola”, observamos que a falta de acolhimento ao sujeito o leva a se sentir como um estranho no ambiente escolar e isso nos remete ao binarismo hospitalidade/hostilidade estudado por Skliar (2003) no que se refere às alteridades escolares em que o diferente não é respeitado e passa a ser tratado com diferença. Segundo o autor, a hospitalidade tem a ver com o ato de acolher o outro sem lhe impor condições ou fazer indagações, portanto a hospitalidade diz respeito ao sentimento de pertença. Nesse sentido, a estranheza é a sensação de quem vive um contínuo deslocamento de não estar total ou parcialmente dentro de algum lugar (Kristeva, 1994). Sendo assim, o sujeito, ao querer sair da escola, notamos a hostilidade que há no âmbito escolar, já que este espaço impõe a ele padrões normativos que rotulam como os sujeitos devem ser e agir. Com isso, não há acolhimento, uma vez que a diferença não é aceita, reconhecida, tolerada, fazendo com que o aluno/hóspede seja expulso do ambiente escolar. De acordo com Silva (2010, p.37), os alunos em situação de *bullying*:

Normalmente são mais frágeis fisicamente ou apresentam alguma “marca” que os destaca da maioria dos alunos: são gordinhas ou magras demais, altas ou baixas demais, usam óculos: são “Caxias”, deficientes físicos; apresentam sardas ou manchas na pele, orelhas ou nariz um pouco mais destacados; usam roupas fora de moda; são de raça, credo, condição socioeconômica ou orientação sexual diferentes.

Desse modo, tudo que foge ao padrão imposto por um determinado grupo poder levar um aluno a sofrer *bullying* e, pelo fato de não conseguir se impor diante desse grupo, ele acaba sendo um alvo fácil para os agressores.

O item lexical “até”, presente na quarta linha, funciona como elemento intensificador da ação expressa em “me olho no espelho”. Assim, o ato de ir ao espelho se ver produz um efeito de dúvida quanto a sua ilusão de completude, que é marcada notadamente pelo traço da diferença física provindo dos apelidos “narizudo/orelhudo”. Com isso, compreendemos que o sujeito está na eterna busca de sua completude, como se nota no uso do advérbio “realmente”, pois esse enunciado produz o efeito de que o sujeito procura uma identidade completa, pronta, acabada, isto é, ele busca uma afirmação, uma verdade sobre si por meio de sua autoimagem.

A expressão referencial “essas partes do corpo” se repete duas vezes ao longo do texto e sempre faz referência ao nariz e à orelha, funcionando como uma anáfora indireta com dêitico discursivo e também desempenha a função de elemento silenciador, pois, ao não optar pela repetição dos apelidos, produz-se os efeitos de censura, já que os apelidos são considerados palavras proibidas (FOUCAULT, 2002). Além disso, essa anáfora indireta resulta em um efeito de não pertencimento, a ponto de fazer com que os traços da diferença física sejam determinantes para classificar o sujeito como diferente dos demais. Dessa maneira, o sujeito em situação de *bullying* procura, desesperadamente, um “nós” para acolhê-lo, porém, ao não encontrar esse “nós”, ele é tomado pelo sentimento de não pertença.

Na quarta linha, o item lexical “dessa forma” funciona, de acordo com Koch e Marcuschi (2002), como um recategorizador argumentativo. Já, para Cavalcante (2005), trata-se de uma anáfora encapsuladora com dêitico discursivo, uma vez que o elemento referenciado resume uma parte textual antecedente do texto. No caso do texto em análise, o item lexical “dessa forma” resume os apelidos atribuídos ao sujeito “narizudo”, “ladroão de oxigênio”, “orelhudo”, “telefônica” o que, por sua vez, reitera o efeito de sentido da busca de identificação com o qual o sujeito se encontra no processo discursivo. Segundo Pêcheux (1969), isso acontece porque imaginariamente o sujeito supõe a existência de imagens que o representam na situação discursiva, embora se trate de um objeto imaginário e não de uma realidade física pré-existente, pois o acontecimento discursivo é absolvido na memória do sujeito como se não tivesse ocorrido, no entanto, na e pela interpretação, a língua e a história se entrecruzam na memória mítica, na memória social e na memória construída pelo historiador (PÊCHEUX, 1999). É com base na regularidade (pré-construídos) dos sentidos dos apelidos que o enunciador (32) se sente ofendido, levando-o até mesmo a querer mudar as partes de seu corpo.

O pronome demonstrativo dêitico “isso”, presente na quinta e sexta linha, funciona em ambas as circunstâncias como anáfora encapsuladora, visto que, assim como no item analisado anteriormente, esse pronome faz referência ao fato de o sujeito ser xingado pelos colegas pelos apelidos mencionados anteriormente. Como em outros excertos, esse silenciamento está ancorado na ordem do discurso, sendo esses apelidos concebidos como palavras proibidas, conforme Foucault (1995). Além disso, o uso desse referente vem novamente descrever como os apelidos produzem os efeitos da busca por uma identidade unificada, completa. Com isso, segundo Bauman (2005), é possível notar que foi negado ao sujeito o direito de adotar ou reivindicar uma identidade de sua escolha. Isso pode ser observado por meio dos efeitos de sentido gerados pelo advérbio “ainda” e do substantivo “ameaça”, uma vez que esses itens revelam um assujeitamento do sujeito a outro(s), num dado grupo social, cuja identidade lhe é imposta pelo resultado de uma relação de poder, gerando um efeito de dominação em que o outro fala em nome dele. De acordo com Fante (2005), devido ao temperamento do agressor e a sua necessidade de ameaçar, de dominar os outros de forma impositiva, fazendo uso de seu poder, o surgimento de adversidades pode provocar reações intensas. Para Silva (2010, p.145), “Somos seres essencialmente sociais, e aonde há relações interpessoais sempre haverá disputa por liderança e poder”. Essa autora pontua que o aluno em situação de *bullying* se torna refém do jogo de poder instituído pelos agressores, uma vez que o poder é obtido e legitimado por meio da força física ou do assédio psicológico.

Embora, o advérbio de lugar “perto” produza efeito de proximidade, ao vir acompanhado pela conjunção aditiva “nem”, o seu sentido de proximidade é deslocado, gerando efeito de distanciamento, já que essa conjunção coordenativa produz efeito negativo em relação à oração anterior. Em meio a esse jogo discursivo, percebe-se que os apelidos atribuídos ao sujeito o levam para o distanciamento dos demais alunos da escola. Esse distanciamento se traduz em efeitos de exclusão, rejeição e marginalização, pois o escolar em situação de *bullying* é representado pelo traço da diferença física, sendo estigmatizado e considerado anormal por não atender aos padrões fabricados pela normalidade, construindo nele os efeitos identitários de não pertencimento ao grupo dos demais escolares. A sensação de não pertencimento é frequente entre os sujeitos que sofrem *bullying* escolar porque eles possuem raras amizades no ambiente escolar, conforme descreve o enunciador (01) no relato seguinte:

Relato nº04- A minha vida na escola é um **pouco legal, porque aqui** sou **bem tratado (em parte)**, pelos professores e **alguns alunos**. **Meus “amigos” são poucos**, mais para mim está **bem assim, mesmo sofrendo bullying** por alguns. Na aula os professores são legais, e **alguns** amigos também; **os que dizem ser meus amigos são todos um bando de muleques falsos** que **só** são amigos na hora que eu trago chiclete, salgadinho, etc. No intervalo eu **não fico andando muito, fico apenas em um lugar** só, conversando com o meu primo Danieliton e com meu amigo Rogério. **Alguns idiotas ficam me xingando por causa do trabalho do meu Pai, mas eu não ligo** para esses **bestas, porque são apenas crianças**. [...]

Mas não posso dizer que eu não revido quando eles me xingam, porque **eu também xingo eles quando eles me xingam**; eu apenas digo: cala boca seu idiota, ou, fica na sua. Mas eles **começam e não param mais**, eles **não tem limite**, eles só sabem ofender os outros, e **não é só eu que eles xingam, espero que com essa carta ou texto seja resolvido esse problema de bullying**. (Aluno 01)

De início, o sujeito diz que o ambiente escolar é “pouco legal” por meio dos termos representados, sequencialmente, um advérbio de intensidade e um adjetivo, produzindo, assim, os efeitos do seu desinteresse no cotidiano escolar. Essa apatia ao âmbito escolar é justificada por meio do uso da conjunção causal “porque”, que vem acompanhada pelo dêitico espacial “aqui” com referência à escola. Em seguida, o sujeito diz “sou bem tratado”, apesar de empregar o advérbio de modo “bem”, ele faz uma ressalva por meio do uso dos parênteses na expressão “(em parte)”. Para Authier- Revuz (1998), em circunstâncias como esta, os parênteses marcam a introdução do interdiscurso do sujeito enunciativo em seu próprio dizer em um processo meta-enunciativo, que tem como referência a duplicidade constitutiva da linguagem em que o discurso se volta sobre si mesmo pelas marcas do Outro inconsciente. Segundo ela, a metaenunciação diz respeito ao discurso sobre a linguagem e sobre um outro dizer, ou seja, é auto-representação do dizer, que envolve a questão do sujeito e de sua relação com a linguagem.

Na segunda linha, o sujeito traz à baila o complemento da ressalva assinalada entre parênteses “alguns alunos”. Com o uso do pronome indefinido, o enunciativo se apresenta como uma pessoa que possui poucos amigos, como se nota nos efeitos de sentido contidos no pronome “alguns”. Esse efeito de sentido é reforçado pelo próprio sujeito quando diz: “Meus “amigos” são poucos”, uma vez que o adjetivo “poucos”, assim como o pronome indefinido alguns, contribui para os efeitos de que, no ambiente escolar, o sujeito não possui muitos laços de amizade.

Também é relevante observar o emprego das aspas no substantivo “amigos”, uma vez que esse sinal novamente vem assinalar a presença do discurso do outro, dos já-ditos acerca da significação desse vocábulo. Essa heterogeneidade discursiva marca o sujeito dividido, clivado, descentrado e interpelado pelo inconsciente. Assim, ao enunciar, o sujeito em situação de *bullying* tem a ilusão de ser dono de seu dizer, isto é, ele se sente o fundador de seu dizer, apesar de sempre retomar os sentidos pré-existentes, conforme descreveu Orlandi

(2012, p.35), ao falar sobre o esquecimento nº1, “Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, [...]”. Embora o sujeito admita não ter muitos amigos, ele, ilusoriamente, tenta produzir os efeitos como se isso não o incomodasse “está bem assim”, porém, por não ter controle sobre o seu dizer, o sujeito deixa escapar o incomodo que isso lhe causa por meio do emprego da conjunção concessiva “**mesmo** sofrendo bulling”. Essa conjunção reproduz os efeitos das poucas amizades, bem como o porquê da apatia do sujeito com a escola.

É notório o fato de o sujeito empregar o pronome indefinido “alguns” tanto para marcar os poucos amigos que tem “Na aula os professores são legais, e **alguns** amigos também” como também para marcar os que o fazem sofrer *bullying* “sofrendo bulling por **alguns**”. Além disso, ancorado na memória discursiva, o sujeito vai deslocando os efeitos de sentido do item lexical “amigo”, como observamos em “os que dizem ser meus **amigos** são todos um bando de muleques falsos”.

No dicionário⁸, os significados em torno da palavra “amigo” revelam os efeitos de união e de proximidade um para com outro. Entretanto, o sujeito desconstrói esses sentidos, dizendo que seus “**amigos** são um bando de muleques falsos”. Nesse sentido, o enunciador, por meio do advérbio “só”, presente na linha quatro, justifica o deslocamento de sentido do termo “amigos”, como verificamos em “**só** são amigos na hora que eu trago **chiclete, salgadinho**, etc.”. Diante deste cenário, chiclete e salgadinho passam a servir como moedas de troca para se obter a aproximação amigável, porém, na falta desses objetos, a amizade sai de cena e passa a reinar a hostilização ao sujeito. Embasado em Derrida, Ortega (1967) argumenta a favor da desconstrução dos discursos fraternalistas, propondo uma nova política da amizade que vá além da fraternização. Segundo o autor, para isso:

“[...] no amigo não devemos procurar uma adesão incondicional, mas uma incitação, um desafio para nos transformarmos. Trata-se-ia de sermos capazes de viver uma amizade cheia de contradições e tensões, que permitisse um determinado agonismo e que não pretendesse anular as diferenças. (ORTEGA, 1967, p.80).

Sob esse prisma, a amizade é concebida como uma atividade de autotransformação e aperfeiçoamento, visto que não devemos nos reconhecer na imagem do amigo para que a nossa representação identitária se fortaleça. A amizade se desenvolve, segundo Ortega (1967), com o respeito às diferenças de opinião e de gostos. Assim, o outro só é aceito e reconhecido

⁸ De acordo com o dicionário Aurélio (2005, p.76) “amigo s.m. 1. Que é ligado a outrem por laços de amizade 2. Veja amigável. . subst.. masc. 3. Homem amigo (1). 4. Companheiro; protetor. . Amigo do alheio. Ladrão, gatuno. Amigo do peito. Amigo muito querido.

a partir do momento que ele é incorporado em um relacionamento que vai além da reciprocidade. Trata-se de conviver com a imagem de um amigo que não apresenta semelhança com a nossa imagem, mas sim algo totalmente diferente. E, ao aceitar esse distanciamento, estamos desenvolvendo uma nova política da amizade voltada à pluralidade, à experimentação, à liberdade e à desterritorialização.

No que diz respeito ao relato do enunciador (01), é a partir da oposição amigo/inimigo que é construído o funcionamento discursivo, sendo amigos os que não o xingam, os inimigos os que fazem com que ele sofra *bullying*, assim, notamos que a inimizade se transforma em amizade, entretanto isso se dá por meio de uma demarcação fronteiriça que é permeada pelo jogo do interesse, cuja amizade só pode ser oferecida em troca de chiclete e salgadinho. Por mais que o discurso escolar hegemônico dissemine que seus espaços são democráticos, muitas desses espaços não são ocupados de maneira igualitária, conforme observamos no dizer do sujeito “No intervalo eu não fico andando muito, fico apenas em um lugar só”. Essa permanência dele em um único lugar não se dá apenas pela poucas amizades que diz ter, mas também pelas coerções que são feitas por meio dos xingamentos “Alguns idiotas ficam me xingando por causa do trabalho do meu Pai”. Esses xingamentos são traduzidos nos efeitos de poder exercidos pelos agressores no qual o sujeito se vê obrigado a se distanciar deles para impedir as humilhações e intimidações, conforme detectou Fante (2005, p.49), “Aos poucos vai se isolando do grupo-classe, uma vez que sua reputação se torna cada vez pior entre seus companheiros por causa das constantes gozações e dos ataques abertos”. Para Silva (2010), os agressores buscam o poder para obter benefício próprio, a fim de maltratar as outras pessoas de maneira covarde, transformando-as em presas.

Pelo fato de estar assujeitado à linguagem e ao inconsciente, o sujeito em situação de *bullying* busca produzir os efeitos como se isso não o afetasse “mas eu não ligo para esses bestas, porque são apenas crianças”. Para gerar os efeitos de que isso não o perturba, o sujeito recorre à denegação para marcar diferença etária, colocando-se como mais velho e amadurecido. Ele assim procede para descaracterizar as ofensas que são feitas pelos agressores, que são classificados como “bestas” e “crianças”, enquanto que ele se vê como alguém mais velho. Nesse sentido, o enunciador procura revelar um distanciamento em relação aos agressores, uma vez que ele se põe acima deles como mais velho, mais experiente, assim, não há porque dar atenção a esses xingamentos.

Como observamos, o sujeito tenta gerar os efeitos de que não se importa com os xingamentos, no entanto, isso o perturba muito como ele mesmo revela em “Mas eles **começam** e não **param** mais, eles não tem limite”. A terceira pessoa do plural expressa pelos

verbos “começam” e “param” revela que ele é agredido por vários alunos o que, por sua vez, legitima o poder dos agressores tanto pelos ataques constantes como também pela superioridade numérica. Segundo Silva (2010, p.43), “O agressor pode agir sozinho ou em grupo. Quando ele está acompanhado de seus “seguidores”, seu poder de “destruição” ganha reforço exponencial, o que amplia se território de ação e sua capacidade de produzir mais e novas vítimas”. No caso do relato (4), trata-se de um indivíduo contra o ataque de um grupo que ocupa no espaço escolar uma autoridade legitimada de poder, que o ameaça frequentemente por meio de apelidos ofensivos, exercendo assim, uma relação de poder sobre ele, conforme descreveu Foucault (2002, p.104), “o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”. No entanto, essa mobilidade do poder traz em seu cerne a resistência do sujeito frente às gozações do outro. Resistência que é marcada pelo enunciado “eu também xingo eles quando eles me xingam”, portanto é preciso admitir que há um jogo instável no processo discursivo no qual duelam incessantemente poder e resistência. A legitimidade de poder dos agressores pode ser notada em “não é só eu que eles xingam”. Nesse enunciado, o advérbio “só”, ao vir acompanhado do advérbio de negação “não”, rompe com os efeitos de restrição, produzindo, dessa maneira, os efeitos de sentido de que os agressores também exercem poder sobre outros alunos, que são também submetidos ao *bullying*.

Com isso, observamos que o aluno em situação de *bullying* não tem a sensação de pertencimento, visto que ele sofre uma segregação, que o exclui do convívio escolar, fazendo com que sua identidade seja desconstruída pelo dizer do outro. Não havendo a sensação de pertencimento, ele começa a temer pela exclusão, pela rejeição e pelo abandono. Assim, ele procura por um “nós” não só como forma de pertença, mas também como forma de ajuda para superar essa situação humilhante, como se observa no enunciado a seguir “espero que com essa carta ou texto seja resolvido esse problema de bulling”. Neste enunciado, notamos um sujeito que se sente sozinho, mas que, ao mesmo tempo, faz questão de dizer: “não é só eu que eles xingam”, ele busca realçar os efeitos de que não se trata apenas do problema dele, mas sim de várias pessoas. Muito provavelmente, o sujeito produz esses efeitos para chamar a atenção do leitor de que se trata de um problema coletivo e que, por isso, merece uma significativa atenção.

É importante reforçar que esse pedido de ajuda só pôde vir à baila a partir do momento em que se permitiu que o aluno em situação de *bullying* pudesse escrever. Assim, a escritura desse relato de si passa a funcionar não só como um ato de resistência, mas também como um exercício de poder, de acordo com Coracini (2007), permitir que o outro se diga, se confesse,

seja oralmente ou por escrito, é uma forma de exercício do poder. Segundo Klinger (2006, p.27), a escrita de si “trabalha para a subjetivação do discurso, constitui ao mesmo tempo uma objetivação da alma. Ela é uma maneira de se oferecer ao olhar do outro: ao mesmo tempo opera uma introspecção e uma abertura ao outro sobre si mesmo”. Nessa abertura ao outro, o sujeito enunciativo do relato (4) não faz apenas uma confissão, um desabafo, mas também pede ajuda para o problema que está enfrentando, que é o fato de sofrer *bullying*. O sujeito acredita que seu pedido de ajuda será obtido, como observamos no verbo “espero” na primeira pessoa do singular do presente do indicativo. Ao esperar que seu problema seja resolvido, ele busca uma libertação das ofensas que vem sofrendo no ambiente escolar.

Scherer (2010) sustenta que, mesmo o sujeito estando sob efeito de dominação, por meio da escrita de si, ele procura resistir a essa opressão, lutando para ser mais forte do que o problema que ali está. Além disso, a escrita de si carrega consigo a marca constitutiva do emprego da 1ª pessoa do singular, como podemos observar nos itens lexicais “minha, sou, meus, eu, fico, me, ligo, posso, xingo e espero”. Nesse relato de si, ao enunciar, o sujeito reportar-se a si, narrando fatos e acontecimentos em que o passado e o presente dialogam incessantemente, buscando a (re)construção de sua identidade ilusória.

Assim como o enunciativo do relato (4) espera que a escrita de si resolva os casos de *bullying*, o enunciativo do relato (5) também concebe essa escrita de si como uma possibilidade de denunciar as humilhações que vem sofrendo na escola, como presenciamos no excerto que segue:

Relato nº 05- Meu cotidiano na escola, **sempre chego** segundos antes de fechar o portão, **entro** logo em seguida para a sala de aula, e já **começam** a aula. Há respeito de *bullying*, eu “**sofro**”, pois **sempre** me **tiram** sarro de mim, me chamam de **BURRA, pela cor do meu cabelo, às vezes** levo na brincadeira, **mas muitas vezes não gosto, é chato**, eu concordava que não sou a pessoa mais inteligente da sala, **mas** não é por isso que sou burra, **não gosto sobre de falar sobre isso**, ninguém sabe como me sinto, **nunca contei para ninguém à respeito**. [...] o recreio é bom, converso com meus amigos, **considerando que amigos tenho poucos**, mas **enfim é bom**. (Aluno 10)

O cotidiano escolar do sujeito é marcado pelo advérbio de tempo “sempre” e pelo verbo “chego”, no presente do indicativo e na primeira pessoa do singular. Esses itens lexicais produzem os efeitos da rotina escolar, que é apresentada de maneira cronológica como se as ações fossem realizadas mecanicamente. Esse efeito vem à tona devido ao caráter normativo instalado no espaço escolar em que se nota a constante relação de vigilância sobre os movimentos dos corpos dos escolares. Nesse sentido, a busca pela dominação do sujeito ocorre por meio de práticas homogeneizantes, que procuram uniformizar o ambiente escolar,

impondo uma coerção disciplinar, como observamos nos verbos: “chego”, “fechar o portão”, “entro logo” e “começam a aula”.

Em seguida, o sujeito introduz em seu dizer aquilo que o incomoda em sua rotina, que é o fato de sofrer *bullying*, como se observa em “Há respeito de bullying, eu **“sofro”**”. Ao fazer essa referência ao ato de sofrer *bullying*, o sujeito assinala o verbo “sofro” entre aspas como forma de marcar o discurso do outro sobre ele. De acordo Authier-Revuz (1998), o emprego das aspas assinala a presença de outros discursos ou de outras vozes no processo de enunciação. Trata-se, portanto, de uma heterogeneidade constitutiva mostrada que permite que o dizer, que não é do enunciador, seja revelado por meio do interdiscurso, já que os sentidos desse dizer podem ser recuperados e compartilhados dialogicamente no nível enunciativo. Dessa forma, os efeitos de sentido do verbo “sofro” partem da similitude estabelecida pelo sujeito enunciador frente aos demais educandos que, ao ser assujeitado ao inconsciente, sente-se dono de seu dizer.

O advérbio de tempo “sempre” gera o efeito de frequência em relação à ação que é expressa pelo verbo “tiram”. De acordo com Fante (2005, p.49), o *bullying* costuma apresentar as seguintes características: “são comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado de tempo contra uma mesma vítima; apresentam uma relação de desequilíbrio de poder, o que dificulta a defesa da vítima [...]”. Nessa perspectiva, como já notamos, os comportamentos repetitivos são produzidos pelos efeitos do advérbio “sempre”, já o efeito de sentido do desequilíbrio de poder está no fato de o sujeito estar assujeitado a um grupo, que se encontra legitimado de poder devido à multiplicação de forças, tendo em vista o fato de os agressores estarem em um número superior, a ponto de inibir qualquer reação do sujeito. Além da inferioridade numérica, Fante (2005) destaca que há outros fatores como estatura ou força física inferior, baixa habilidade de defesa, insegurança e falta de flexibilidade psicológica.

Em “me chamam de BURRA”, emergem os efeitos pejorativos de uma palavra que faz parte da linguagem popular. Esse termo dicionarizado diz respeito a um animal, mas na linguagem informal o sentido foi deslocado para a função de adjetivo, que produz efeitos de falta de sabedoria, de pouca inteligência. Como justificativa desse xingamento, o sujeito diz “pela cor do meu cabelo”. O efeito de sentido deste enunciado está ancorado no já-dito, que é atravessado pelo dizer de outros discursos que se cruzam. Isso pode ser notado pelo fato de a palavra estar escrita em letras maiúsculas e também por fazer referência ao mito popular “loira burra”, uma vez que o próprio sujeito revela que os xingamentos provêm da cor do cabelo. Conforme Authier-Revuz (1998), estamos diante de uma heterogeneidade constitutiva

em que a presença do outro no discurso não é mostrada, já que isso é inerente ao inconsciente no qual o discurso é concebido de modo não homogêneo e determinado sócio-historicamente, pois o exterior atravessa a enunciação desse sujeito. Ao enunciar “pela cor do meu cabelo”, observa-se que ele se nega a reconhecer o enunciado como seu, embora ele tenha dito isso em uma situação anterior. Portanto, entre lembranças e esquecimentos o sujeito faz constantes retomadas e deslocamentos que remetem à presença do Outro/inconsciente.

Nesse sentido, as ofensas sofridas pelo sujeito em situação de *bullying* fazem com que ele passe por um deslocamento identitário, que o leva a uma perda de si, isto é, o sujeito passa por uma crise identitária, uma vez que os apelidos desconstroem a ideia de que ele possui uma identidade permanente, fixa. Segundo Hall, (2011), o sujeito pós-moderno tem se deparado com uma contínua descentralização dos sistemas de representação que o impede de se prender a uma única identidade. Face ao exposto, o autor argumenta que a identidade tornou-se uma “celebração móvel”, assim, ele aconselha que o termo identidade seja substituído pela palavra identificação, já que esse vocábulo evoca a noção de processo em que alguma coisa que está sendo feita, portanto estará sempre inconclusa.

No enunciado “às vezes levo na brincadeira”, ele produz os efeitos de que em alguns momentos o sujeito tenta “fingir” que os xingamentos não o atingem, porém ele mesmo revela o quanto que isso o perturba “mas muitas vezes **não gosto**, é chato”. Por meio desse enunciado, o sujeito deixa escapar, pelos interstícios da linguagem, que os apelidos o magoam profundamente. Isso se torna mais observável devido aos efeitos do advérbio de tempo “muitas vezes”, já que esse item lexical produz a ideia de algo que acontece repetidas vezes. Portanto, os dizeres dos demais alunos sobre o sujeito, por mais que ele tente minimizar, isso lhe causa bastante sofrimento. Segundo Fante (2005, p.29), o *bullying* apresenta “um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar”. Desse modo, por meio de “brincadeiras” que velam os efeitos da crueldade, da intolerância e da falta de respeito às diferenças, o agressor impõe sua autoridade diante do sujeito em situação de *bullying* através do poder e da ameaça.

Em “nunca contei para ninguém a respeito”, em face desse enunciado, observamos os efeitos de confissão da escrita de si, que é gerado mais especificamente pelo advérbio temporal “nunca”, pois esse item reforça as marcas da confissão. Segundo Fante (2005), muitas crianças insistem em não tocar no assunto devido ao sentimento de vergonha de dizer que sofrem constantes gozações na escola, além de terem medo de represálias do agressor. Dessa maneira, nesse relato de si, a escrita funciona como um desabafo, que é atravessado por

outros discursos, sendo ela o lugar da fuga da solidão em que o sujeito desloca seu olhar para si em busca de identificação, que pode ser traduzida como um pedido de ajuda, embora, como defende Coracini (2007), o que há, na verdade, são momentos de identificação, visto que o sujeito, antes de receber os apelidos pelos colegas, acreditava ser uma pessoa resolvida, completa, sem contradições, ao receber os apelidos, ele passa a ter a sua representação identitária ameaçada pelo dizer do outro.

Ao se permitir que o aluno em situação de *bullying* tenha a possibilidade de se dizer, a linguagem é colocada em funcionamento, porém este ato é conflituoso e tenso, conforme descreve Foucault (2004, p.133) “A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva [...]”. Esse contraste se dá pela imagem que o sujeito tem sobre si como ser completo, unificado, no entanto, após os xingamentos, ele se viu fragmentado, dividido, incompleto, uma vez que a imagem que ele faz de si mesmo se contrapõe à imagem criada pelo olhar do outro. É nessa contraposição que emerge a resistência do sujeito, que é marcada pela conjunção adversativa presente no enunciado “**mas** não é por isso que sou burra”, procurando desconstruir os sentidos de um rótulo imposto pelo mito popular, cujo sujeito lança-se em defesa de sua autoimagem para evitar a ameaça de perda de sua identidade.

Sob esses efeitos de confissão, ele procura construir uma imagem de si para si mesmo e para o outro, a fim de resgatar uma identidade ameaçada pela exclusão. Para Foucault (2004), a escrita desempenha um adestramento de si, além de ser um exercício de meditação, uma vez que ela é uma abertura de si mesmo ao outro no qual a confissão configura-se como uma escrita autobiográfica. Nesse dizer de si, a escrita também funciona como um exercício de poder, visto que, como revela o sujeito “nunca contei”, portanto, pela primeira vez lhe foi dado o direito de se manifestar diante dessa situação esmagadora e excludente. Com esse exercício de poder, permite-se que o sujeito se insira no processo discursivo na tentativa de (re)construir sua identidade na ilusória busca de sua identidade completa, como observou Coracini (2007, p.22) “[...] o imaginário do sujeito- como ele se vê e acredita ser visto-, construindo, assim, a sua identidade, ou melhor, os momentos de identificação que permitem a ilusão da permanência de uma certa identidade”. É a partir da representação que o sujeito cria essa ilusória busca de sua autoimagem como uma fantasia de si mesmo de uma pessoa inteira, unificada, mas isso não ocorre de maneira natural, visto que a identidade pode ser perdida por meio de processos de exclusão, como observamos no relato do sujeito em situação de *bullying*.

Por fim, a partir da posição discursiva que o sujeito atribuiu a si, ele revela que possui poucas amizades no ambiente escolar por meio do adjetivo “poucos”, como se observa em “considerando que amigos tenho **poucos**”. Esse item lexical surge no processo discursivo como uma ressalva, ao se referir a amigos no enunciado anterior, “converso com meus amigos”. Em seguida, o sujeito tenta, mais especificamente por meio de uma conjunção adversativa e de um adjetivo, produzir os efeitos de que isso não faz com que ele se sinta mal, “**mas** enfim é **bom**”, porém, conforme nos lembra Coracini (2007), a constituição do sujeito se dá na falta e pela falta, assim, ele procura gerar os efeitos de que conseguiu re(construir) sua identidade, podendo se identificar a si próprio, embora saiba que sua identidade, ao ser submetida à aprovação pública, não obteve o respeito à sua singularidade.

No eixo representações de si, examinamos que o sujeito em situação de *bullying* escolar vive uma constante confrontação entre seu “eu” e o “outro” que o faz deslocar seu olhar para si para que possa construir uma imagem de si para o outro. Além de permitir que o sujeito (re)construísse sua identidade ilusória, a escrita passou a funcionar como um desabafo e, ao mesmo tempo, como um exercício de poder. Assim, o sujeito busca, ilusoriamente, uma identidade completa, unificada, porém sua autoimagem se contrapõe com o dizer (apelidos) dos agressores. Por meio de uma relação de poder, vimos que o outro (agressor) fala em nome do sujeito em situação de *bullying*, utilizando-se de apelidos pejorativos. Observamos, também, que, nesses relatos de si, os apelidos estão ancorados nos padrões de beleza impostos pelo discurso publicitário, a ponto de fazer com que as pessoas lutem incessantemente por um padrão de beleza inatingível. Além disso, vimos que as diferenças inerentes aos aspectos físicos não foram aceitas no âmbito escolar, já que o discurso hegemônico preza pelo caráter homogêneo e normativo, fazendo com que a anormalidade fosse concebida como algo negativo.

3.2 Representações sobre o outro

Nos excertos que seguem, procuramos observar como o outro (agressor) é representado pelo sujeito em situação de *bullying*, visto que as imagens representativas são criadas por ele na relação com o outro. Conforme Coracini (2007), nas práticas discursivas, o sujeito é sempre dito pelo outro, pelo olhar do outro. Dessa maneira, podemos dizer que o outro nos constitui, ou melhor, trata-se de “um sujeito constituído do e pelo outro, pelo dizer do outro, pela linguagem que é sempre do outro, mas que também é dele e que nele se singulariza” (CORACINI, 2007, p.51). Por isso, entendemos que o sujeito em situação de

bullying tem a sua imagem constituída pelo outro, uma vez que ele passa ser aquilo que o outro deseja que ele seja: “afinal o desejo do sujeito é ser o desejo outro” (CORACINI, 2007, p.168). Porém, como notamos nos relatos, isso não se dá de maneira voluntária, mas sim por meio de relações de força em que a imposição e a ameaça são as grandes armas do sujeito agressor.

O outro modela e é modelado, assim, reciprocamente, um outro tenta “roupar” a identidade de outro. É um processo sempre inconcluso em que os traços imaginários dos sujeitos vão se entrecruzando numa rede discursiva complexa e heterogênea por meio de incessantes identificações e desidentificações. Nos recortes que seguem notamos que a indiferença é o resultado da não aceitação do outro, do não reconhecimento do outro, já que por parte do outro (agressor) há um enorme desejo de suprimir o outro. O outro considerado diferente passa a ser visto como uma ameaça, fazendo com que a representação identitária do sujeito em situação de *bullying* seja silenciada, como observamos no dizer do enunciador (20):

Relato nº 06- [...] **algumas coisas me chateiam** na escola, **como as brincadeiras bestas de alguns alunos** que as vezes me magoam e magoam as outras pessoas. **Outra coisa** que me chateia é **aquelas pessoas que gostam de colocar apelidos ofensivos** nas pessoas, ninguém gosta de sofrer bullying, **ser xingado**, que dirá **ser chamado por um apelido maldoso**. Outra coisa que me deixa chateado é quando a aula está muito legal, uma aula interessante onde eu estou aprendendo muitas coisas novas e aí apareceu **um infeliz** que se acha o **cúmulo da graça** e interrompe, atrapalha a aula e faz com que o professor perca totalmente o rumo da aula. (Aluno 20)

É a partir do dizer, do olhar, do julgamento do outro que a representação identitária do sujeito passa a ser (des)construída. Nesse sentido, a formação do sujeito provém da relação com os outros, como se observa no enunciado “como as brincadeiras bestas de alguns alunos”. A expressão “alguns alunos” é a marca constitutiva do outro no convívio do sujeito em situação de *bullying*, já que “as brincadeiras” são realizadas por outros educandos. O adjetivo “bestas” resulta em um efeito de que essas brincadeiras desagradam o sujeito, como se nota “**algumas coisas me chateiam**”. Por meio desse enunciado, posteriormente, é introduzida a referência catafórica “como as brincadeiras bestas de alguns alunos”.

Embora o sujeito diga que as brincadeiras não são de seu agrado, mesmo porque, como ele diz “me magoam”, ele não as especifica, optando pelo silenciamento da descrição delas. Além disso, o sujeito representa os outros (agressores) por meio da marca linguística “alguns alunos”, assim, com esse item lexical, notamos que é por meio do outro, que se criam as representações do ato enunciativo. Com isso, o outro, para o sujeito em situação de *bullying*, é a ameaça, é aquele que pode bani-lo de seu grupo de pertencimento, ou melhor, o

outro (agressor) é aquele que pode fazer com que sua identidade perca suas âncoras sociais que lhe davam a falsa ideia de completude. Como se observa, essa falta de inteireza só vem à baila pelo dizer exterior, ou seja, pelos apelidos ditos pelo outro (agressor).

A introdução do operador sequencial “outra coisa” na terceira linha, funciona como suporte da referência catafórica “aquelas pessoas que gostam de **colocar** apelidos ofensivos”. Nessa referência catafórica, o emprego do verbo “colocar” gera um efeito de imposição, de dominação por meio de uma relação de poder, em que se nota uma desigualdade entre os oponentes: o opressor, membro do grupo dominante, que apresenta um saber-poder diante da vítima, que é o oprimido, o diferente, o marginalizado, o excluído. Dessa forma, os agressores denominados pelo sujeito como “aquelas pessoas”, essa expressão, composta respectivamente por um pronome demonstrativo e um sintagma nominal, sugere um efeito de desprezo em relação aos agressores e, ao mesmo tempo, revela que ele está assujeitado a um dado grupo social legitimado de poder, cuja identidade é imposta por meio de uma relação de poder, já que os agressores identificados pelo aluno “como aquelas pessoas”, ao atribuírem apelidos a ele, eles falam em nome dele, dizem- no por meio de “apelidos ofensivos”, como lembra o próprio sujeito.

No emprego do verbo “ser”, seguido do particípio “chingado”, observamos como somos constituídos pelo outro e que nossa identidade é a narrativa do outro sobre nós, uma vez que o que o outro diz sobre o sujeito o perturba profundamente ao “ser chamado por um apelido maldoso”, pois sua constituição identitária é perpassada pela alteridade por meio de uma relação de poder. A escola apresenta um propício território de construção de representações e de identidades, ainda mais se considerarmos que as representações emanam do dizer do outro o que, por sua vez, afeta o processo de formação identitária do sujeito em situação de *bullying*. No espaço escolar, os excluídos são os “diferentes”, os que pensam, comportam-se ou vestem-se de forma não usual e aqueles que não atendem ao padrão considerado “normal” ou aceitável pelo grupo escolar (SILVA, 2010). Portanto, é o poder do dizer, de se vestir, de se impor, que define quem está dentro e quem está fora.

Por meio dos efeitos de sentido do adjetivo “maldoso”, compreende-se que o outro é visto pelo sujeito como aquele que o intimida, o persegue, o humilha, a ponto de construir uma identidade de não pertencimento. Ao ser xingado por apelidos ofensivos e maldosos, a identidade do sujeito passa a ser modelada pelo dizer do outro. Ou seja, o dizer do outro nada mais é do que uma negação ao direito do sujeito de escolher uma identidade de sua preferência. Desse modo, o outro é aquele que tenta suprimir ou desestabilizar a identidade do sujeito com “apelidos ofensivos”.

Em “um infeliz”, temos a recategorização do item lexical “alunos” e, por não haver retomada explícita a esse item, pode-se dizer que se trata de uma anáfora indireta, que faz o jogo discursivo produzir os efeitos do desprezo com o agressor. Os efeitos de sentido dessa recategorização anafórica revelam uma espécie de desabafo, cujo sujeito tenta revidar os ataques verbais sofridos por meio do uso desse enunciado. Face ao exposto, segundo Foucault (1988), onde há poder, há resistência, assim, em meio ao poder exercido pelo outro (agressor), emerge a resistência do sujeito em situação de *bullying* por meio do emprego da anáfora indireta “um infeliz”.

Ao conviver com o outro, o sujeito produz imagens representativas desse outro. A presença de alguns adjetivos contribui para esse processo de representação, como se torna possível notar em “bestas”, “ofensivos”, “maldoso”. Com uso desses predicativos, embora sejam todos adjetivos e exerçam a função de caracterizar o outro (agressor), precisamos levar em consideração as condições de produção. Desse modo, esse outro é concebido por meio desses adjetivos, porém considerando a significação dessas palavras de forma não dicionarizada, mas sim o funcionamento delas nessa dada situação comunicativa. Assim, observamos que, apesar de o adjetivo “bestas” se referir ao substantivo “brincadeiras” assim como o adjetivo “ofensivos” se referir ao substantivo “apelidos” e da mesma maneira adjetivo “maldoso” se referir ao substantivo “apelido”, entendemos que tudo isso foi criado a partir da imagem que o sujeito formou do outro que o agrediu.

A expressão “o cúmulo da graça”, ao ser recategorizada, ela funciona como uma anáfora indireta, visto que faz remissão a “alguns alunos” (segunda linha) e a “aquelas pessoas” (terceira linha), gerando o efeito de sentido de que, para o aluno em situação de *bullying*, o outro (agressor) gosta de chamar a atenção dos demais escolares da sala por meio de brincadeiras engraçadas. Além disso, o sujeito diz que não apenas ele, mas que o professor também sofre com a presença desse(s) outro(s). Por se tratar de uma escrita de si, nesse enunciado, o sujeito, ao colocar o professor como sendo também prejudicado pelas brincadeiras do outro, depreende-se os efeitos de sentido de um pedido de ajuda, de socorro, pois não se trata de um “Eu”, mas sim de um “Nós”, que se encontra assujeitado a esse(s) outro(s).

O enunciador (8) faz uma descrição das principais características dos agressores do *bullying* escolar e aponta o que os leva a praticá-lo. Em determinado momento de seu dizer, ele abandona a visão geral sobre o tema e se prende, mais especificamente, aos acontecimentos de *bullying* voltados à escola em que estuda:

Relato nº 07- É corriqueiro, atitudes como bullying, serem praticadas por **aqueles** que se acham os superiores; os **“bambambam”** da escola. Nesta escola o bullying, **corre pelos ares**, é um tal de **“cala boca fiu”**, **“o seu nerd”**, **“o quatro olhos”**, **“ou, olha ali o fulano, como ele está gordo credo”**, **“olha lá o vareta”**.

Na hora de inventar os apelidos **idiotas** a galera esbanja na criatividade. Em relação a classes sociais, não há muito diferenciação, pois maioria é de classe baixa, média, porém há! **Isso causa muita magoa em quem está na berlinda...**

Quem passa por isso sabe a dor. Por toda via, **há uma luz no fim do túnel**, há uma **alma bondoza**, capaz de **intender o outro**, de ser **“amigo de verdade”**, uma qualidade é o **companheirismo**, mesmo sendo **praticados de forma diferente**. (Aluno 08)

Com base nos efeitos de sentido construídos pelo adjetivo “corriqueiro”, o sujeito inicia seu relato, trazendo à tona a constância que há nos casos de *bullying* no ambiente escolar em que frequenta. Essa frequência dos casos de *bullying* no âmbito escolar é reforçada pela expressão “corre pelos ares”. Nela, o *bullying* passa por um processo de personificação que, além dos efeitos de constância, também produz os efeitos de sua proporção. Em seu relato, o sujeito enunciador acredita que, aqueles que praticam *bullying*, sentem-se “os superiores”, “os bambambam”. No que diz respeito a esses atributos empregados pelo sujeito para classificar os agressores, Fante (2005, p.73) defende que “Ele [agressor] sente uma necessidade imperiosa de dominar e subjugar os outros, de se impor mediante o poder e a ameaça e de conseguir aquilo a que se propõe”. Nesse sentido, os agressores são, portanto, concebidos como os “valentões” que criam por meio da prática de *bullying*, um efeito de “desigualdade entre iguais” em que o considerado diferente passa a ser visto como um desvio da norma.

Diante desse jogo da diferença, surgem binarismos como normal/ anormal; superior/ inferior; desejável/indesejável que fazem com que o sujeito do processo discursivo seja interpelado pelos sistemas de significação e representação cultural. Para Guerra e Souza (2013), é preciso entender as práticas identitárias a partir do jogo de representações, pois somente a representação nos leva ao processo identitário. Assim, levando-se em consideração o dizer do outro (agressor), o sujeito enunciador faz uma menção aos xingamentos mais frequentes “cala a boca fiu”, “seu nerd”, “o quatro olhos”, “ou, olha ai o fulano, como que ele está gordo credo” “olha lá o vareta”. Observamos que os apelidos são marcados pelo sinal de aspas como forma de marcar o discurso do outro, ao incorporar esses xingamentos ao seu dizer, o sujeito produz os efeitos do atravessamento de outros dizeres em seu discurso, portanto, trata-se do interdiscurso, dos já-ditos, visto que as palavras não são só do enunciador, pois elas recebem significação pela história e pela língua e, nesse caso, esta significação tem suas raízes na formação discursiva midiática, que defende o ideário de homogeneização dos corpos dos sujeitos. Com base nos estudos de Authier-Revuz (1998), as

aspas remetem à heterogeneidade constitutiva mostrada em que o sujeito deixa de ser centrado, passando a ser clivado, dividido, heterogêneo.

No que tange aos xingamentos, eles fazem referência a aspectos diversos que vão da aparência estética a aspectos intelectuais como em “nerd”. Diante desses apelidos, resta-nos uma indagação: o que leva um aluno ou um grupo a apelidar, humilhar, excluir, perseguir um colega? Seria falta de tolerância, de respeito às diferenças. Segundo Fante (2005, p.11), os educandos em situação de *bullying* recebem os apelidos ofensivos “quase sempre por serem diferentes em seu biotipo”. Birman (2010), ao realizar estudos envolvendo Crueldade e Psicanálise, observou que a crueldade sempre esteve presente do discurso psicanalítico desde tempos remotos da história, sendo necessária, então, uma confrontação atual entre a problemática da crueldade com a psicanálise. Embora outros saberes também estejam envolvidos, a psicanálise apresenta uma posição de destaque nessa abordagem. O autor argumenta que:

Se a pulsão de destruição indicaria o exercício da crueldade em face do outro, sob a forma eloquente do fazer sofrer, por um lado, a pulsão de morte não eliminada pela expulsão permaneceria como *resto* e como fonte inesgotável do se fazer sofrer pelo outro. Enfim, os polos do fazer sofrer e o do se fazer sofrer se ordenariam ao mesmo tempo e num mesmo movimento psíquico, regulados pelo confronto sempre recomeçado entre a pulsão de morte e a pulsão de vida. (BIRMAN, 2010, p.73).

Tendo por referência os estudos desconstrutivista de Derrida e psicanalistas de Freud, Birman (2010) traz à tona o conflito permanente existente entre as pulsões de vida. Segundo ele, foi por meio dessas pulsões que o efeito de dominação sobre o outro passou a assumir a marca da crueldade, no qual o sujeito pretende gozar pelo exercício do mal, fazendo com que o outro sofra. Nesse sentido, entre o sujeito que se deixa sofrer e o que faz sofrer, a crueldade recebe novas perspectivas, já que as maneiras de o sujeito fazer mal ao outro, de o sujeito se deixar fazer mal passam por uma polaridade estabelecida entre o fazer sofrer e o se deixar sofrer, sendo elas as formas responsáveis pela produção do prazer.

É importante notarmos que a associação dos atributos ao fenômeno *bullying* se dá porque o sujeito se ancora na materialidade histórica, que é sustentada pela sua memória discursiva, uma vez que esses xingamentos remetem ao já dito, ou melhor, ao interdiscurso no qual este mantém uma relação com o intradiscursivo. Nessa relação, ocorre uma nova formulação do sentido, conforme observamos na personificação “o bullying corre pelos ares”. Portanto, as palavras não possuem um sentido intrínseco a elas, pois, de acordo com as

situações enunciativas, os sentidos vão sendo (des)construídos pelo enunciador, como enfatiza Orlandi (2012, p.37) “Daí dizemos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros”.

Já no enunciado “cala boca fiu”, emergem os efeitos de imposição do sujeito agressor, que busca dominar os demais para que sua autoridade seja legitimada no espaço escolar. Para Fante (2005), o agressor costuma dominar e impor o que ele quer, fazendo com que a vítima passe a ser aquilo que ele deseja, portanto entendemos que isso se trata de uma negação do direito de escolher a própria identidade, já que o enunciado “cala boca fiu” traz o poder como o principal responsável pelos efeitos de opressão e de dominação, cuja identidade é construída pelo e a partir do outro (agressor). Segundo Coracini (2007, p.49), “Sabemos que a identidade pode ser imposta, resultar de uma relação de poder, pode ser efeito de dominação: onde alguém sabe a verdade, alguém pode falar em nome do outro”. Nesse sentido, o dizer do agressor é constituído com base na fabricação da normalidade, a ponto de contribuir expressivamente para os efeitos de exclusão, discriminação e rejeição, uma vez que o sujeito tido como anormal é estereotipado e visto como um desvio da norma.

Nos enunciados “ou, olha ali o fulano, como ele está gordo credo”, “olha lá o vareta”, o sujeito enunciador traz à tona os exemplos de discriminação estética que as pessoas que fogem do padrão de beleza do grupo hegemônico sofrem no ambiente escolar. Essas representações dos sujeitos são criadas a partir de um padrão de normalidade imposto por um grupo social. Assim, aquele que não se enquadra nesses padrões estabelecidos pela normatização, passam a sofrer os efeitos de discriminação e de rejeição em relação aos demais membros do grupo. Daí surge a intolerância ao sujeito tido como diferente das pessoas consideradas normais e com ela a sensação de não pertencimento em que o sujeito em situação de *bullying* passa a desprezar a si mesmo.

Os apelidos são nomes e adjetivações destinados aos corpos que estão fora dos padrões estabelecidos pelo dizer hegemônico e surgem como uma “brincadeira” que despreza, exclui, separa, rejeita e nega a identidade dos sujeitos considerados desviantes. Como podemos notar, os apelidos inerentes à observação estética do outro marcam a diferença, representando um embate como forma de poder sobre o outro. Essa hegemonia tem suas raízes na comunicação midiática, pois ela procura determinar os padrões de beleza, porém Lipovetsky (2009, p.262) enfatiza que “É preciso operar uma revisão de fundo: o consumo midiático não é o coveiro da razão”. Assim, o culto do corpo e a celebração de beleza física devem ser desconstruídos para que os sujeitos não continuem tendo suas identidades negadas e devoradas pelo dizer e olhar do outro.

Na linha quatro, o sujeito produz os efeitos de que não compactua com a prática de *bullying* por meio do emprego do adjetivo “idiotas”. Com isso, podemos compreender que o sujeito já sofreu ou ainda sofre *bullying*, como observamos no enunciado “Quem passa por isso sabe a **dor**”. Nesse dizer, a anáfora encapsuladora “isso” retoma o ato de sofrer *bullying*, que é marcado pelo sujeito como algo doloroso. Para Silva (2010), o *bullying* costuma deixar várias marcas nos sujeitos como transtornos psiquiátricos: fobias, psicoses, depressão, bulimia, anorexia, dentre outros. Nesse prisma, Fante (2005) também destaca como consequência do sujeito em situação de *bullying* vários traumas que podem afetar o desenvolvimento psíquico, a ponto de gerar efeitos de baixa autoestima, dificuldades de relacionamento social, queda do rendimento escolar, pensamentos negativos como vontade de vingança e suicídio. Esses últimos aspectos, remetem-nos a diversos casos em que o sujeito, por ter sofrido inúmeras situações de *bullying* no ambiente escolar, depois de um determinado tempo, ele retornou à escola para realizar tragédias que foram praticadas sob os efeitos do sentimento de vingança, seguido de suicídio.

No Brasil, de acordo com Fante (2005) e Silva (2010), há muitos casos de sujeitos que viveram situações de *bullying* e, depois foram tomados pelos sentimentos supracitados: Wellington Menezes de Oliveira⁹, 24, invadiu a escola municipal Tasso da Silveira, bairro do Realengo, onde foi ex-aluno; Edmar Aparecido Freitas¹⁰, 18, invadiu a escola Coronel Benedito Ortiz na qual estudou e feriu seis alunos (dois em estado grave), uma professora e o zelador; Um adolescente¹¹ de 17 anos, morador do norte da Bahia, a 650 quilômetros de Salvador, matou duas pessoas.

Diante dessas tragédias protagonizadas por alunos que sofreram *bullying* durante a vida escolar, Fante (2005) lembra que esses sujeitos carregavam consigo traços comuns de timidez, históricos de rejeição e exclusão. Assim, devido às fortes cargas emocionais que eles são submetidos durante a vida escolar, ao serem apelidados de maneira pejorativa, esses escolares, muitas vezes, transformam a dor em ódio e, conseqüentemente, em sentimento de vingança, como revela o enunciador “Isso causa muita mágoa em quem está na berlinda”, novamente o pronome demonstrativo “isso” faz referência ao ato de sofrer *bullying*, já que a expressão “está na berlinda”, de acordo com o dicionário de Ferreira (2005, p. 137), apresenta

⁹ Ocorrido em abril de 2011, o caso ficou conhecido como o massacre do Realengo. Com dois revólveres, Wellington entrou na escola e abriu fogo, matando doze pessoas. Em seguida, deu um tiro em sua própria cabeça.

¹⁰ Em 27 de janeiro de 2003 em Taiúva, cidade do interior do Estado de São Paulo, Freitas atirou em seis estudantes, no caseiro e em uma professora, porém apenas o atirador morreu, pois, em seguida, cometeu suicídio.

¹¹ No dia 04 de fevereiro de 2004, um rapaz de Remanso, Cidade da Bahia, matou duas pessoas e feriu outras três. Tentou se suicidar, mas foi impedido.

os seguintes significados: “Ser alvo, durante certo tempo, de censuras ou motejos; ser o assunto do dia”, portanto, por meio deste item lexical, o sujeito enunciador traz à baila o tormento que é ser alvo de apelidos ofensivos e, para intensificar os efeitos de sentido desse sentimento, ele recorre ao advérbio “muita” presente na linha seis.

No entanto, em meio a esse cenário hostil, o sujeito mostra-se bastante esperançoso em “há uma luz no fim do túnel”, pois, nesse enunciado, o funcionamento discursivo se ampara no interdiscurso, uma vez que o enunciador utiliza o ditado popular “há uma luz no fim do túnel”, porém, sob os efeitos do esquecimento, o sujeito efeito acredita ser o criador do seu dizer, trata-se do esquecimento número um em que ele tem a ilusão de ser a origem do que diz, esquecendo-se de que, quando nasceu, os discursos já estavam circulando entre os sujeitos. Ao evocar a luz, o sujeito produz os efeitos de esperança com base na formação discursiva religiosa, que apregoa que a luz expulsa as trevas. Ao dar continuidade em seu discurso, ele recorre novamente à formação discursiva religiosa “há uma alma bondosa”, o substantivo “alma” é o item lexical responsável pelos efeitos da formação religiosa em que o sujeito se vê como uma pessoa crente, pois acredita que o *bullying* pode acabar por meio da intervenção de uma “alma bondosa”. Alma que pode, segundo ele, tirar todos aqueles que se encontram no túnel escuro, ou seja, todos aqueles que estão em situação de *bullying*.

Na penúltima linha, o sujeito fala acerca da necessidade de se compreender e conviver com o outro “capaz de entender o outro”. Nesse sentido, para o enunciador, a falta de compreensão na escola gera atos de *bullying*, visto que os escolares não sabem conviver com a diferença, por isso “Atualmente, a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida” (FANTE, 2005. p 91). Desse modo, entender o outro é aceitá-lo sem lhe impor classificações que impeçam que a diferença seja pensada como um processo de fabricação social. Segundo Silva (2000, p.9) “Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida”. Para ele, é preciso questionar o porquê da diferença por meio da “filosofia da diferença” no qual a multiplicidade é o cerne do respeito às diferenças, já que ela representa um processo flexível e produtivo da diferença em que esta se nega a se juntar ao idêntico.

Na expressão “ser “amigo de verdade”, o sujeito apresenta um discurso pautado nos valores da amizade, pois, ao introduzir o substantivo “verdade” em seu dizer, ele produz o efeito de que há várias maneiras de ser amigo. A partir das marcas linguísticas, nesse caso, as aspas, podemos detectar a presença de outra voz, portanto temos uma heterogeneidade mostrada, visto que o discurso do sujeito é atravessado por outros dizeres no que diz respeito

ao sentido do item “amigo”. Trata-se, pois, de uma modalização autonímica, cuja interpretação está ancorada em outros já-ditos. Para o sujeito enunciador, a amizade está atrelada a diferentes formas de companheirismo como observamos em “praticados de forma diferente”. Portanto, o companheirismo é considerado por ele como a principal virtude de um amigo. Embora amizade permita várias possibilidades, para o enunciador (8), o que não pode faltar é a verdade. Já Ortega (1967) defende que amizade deve ser pensada no “de-fora”, pois, assim, é possível admitir a diferença e aceitar o novo, o aberto, o estranho. Conforme o autor, a nova forma de se pensar amizade não deve procurar pelo modelo de si próprio no outro, esperando que o amigo seja aquele que possui uma imagem ideal do eu, que é projetado no outro. Em outras palavras, “ser “amigo de verdade” é saber conviver com o diferente sem lhe impor adjetivações pejorativas, que buscam classificá-lo por meio da fabricação de (a)normalidades.

Na escola em que os relatos foram coletados é desenvolvimento um projeto intitulado “Chega de *bullying*”, que foi criado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. O projeto procura capacitar pais, alunos e professores para que eles saibam lidar com esse fenômeno por meio de ações preventivas e combativas. O enunciador do relato (8) revela conhecimento acerca dessa temática:

Relato n°08- Em minha escola **tem um** amigo de classe que **sofre BULLUING** por outros garotos da sala, **sempre** chamando ele **de morte, sonso** e entre outros apelidos idiotas. **Por enquanto** não acontece violência física, mas estes garotos acham que BULLYING é só violência, pois estes estão totalmente errados, pois o **BULLYING são utilizado psicologicamente, pois o grupo causadores pode causar dor, angústias no indivíduo.** As pessoas praticam **BULLYING porque precisam se sentir que têm poder**, pois a pessoa não aprendeu a **transformar sua raiva em diálogo.** Muito das vezes **elas se incomodam com a presença de pessoas diferentes, acho** que alguns anos para frente isso **irá piorar** conforme os anos. (Aluno 06)

O sujeito enunciador (06) declara que possui um amigo, no entanto, especifica que se trata de “um amigo **de classe**”, assim, depreendemos que esse laço de amizade se restringe apenas ao ambiente escolar. Em seguida, ele faz uma revelação carregada do sentimento de compaixão, que é expresso pelo efeito de sentido do verbo “sofre”. De acordo com Ferreira (2005, p.811), esse verbo traz os seguintes significados: ser atormentado, afligido por; suportar, aguentar; passar por, experimentar, coisa desagradável; sentir dor física ou moral. Em face desses significados, podemos compreender que o amigo do sujeito enunciador vive em meio à dor. Segundo o sujeito, a dor do colega de classe é causada pelo *bullying* “que sofre BULLUING por outros garotos da sala”.

Notamos que o vocábulo *bullying*, em todos os momentos em que foi mencionado no relato, foi marcado pelo enunciador com letras maiúsculas, provavelmente para chamar a atenção do leitor a respeito da prática dessa violência no ambiente escolar. As letras maiúsculas também representam uma referência ao discurso do outro, dos já-ditos sobre esse assunto e que são incessantemente retomados pelo atravessamento de outros discursos. Com esse atravessamento, observamos que o sujeito é heterogêneo e exterior à linguagem, fazendo com que ele tenha a ilusão de ser a fonte de seu dizer. Isso se dá pelo fato de ser afetado pelo inconsciente, pois o sujeito enuncia as palavras como se fossem suas, porém elas já foram ditas em algum momento por outras pessoas. Trata-se, segundo Authier-Revuz (1998) de uma ilusão necessária para a constituição do sujeito, sendo ele um sujeito efeito da linguagem.

Em seu dizer, o sujeito revela que as agressões verbais ao seu colega de classe ocorriam constantemente “**sempre** chamando ele de **morte, sonso** e outros apelidos idiotas”. O advérbio de tempo “sempre” é o elemento linguístico responsável para expressar essa ideia de constância, o que indica a prática de *bullying*, conforme Fante (2005) ao dizer que, para se caracterizar *bullying*, é preciso que as agressões verbais ou físicas ocorram de maneira repetitiva e por um período prolongado.

Os apelidos mencionados pelo sujeito enunciador “morte, sonso” representam traços de um sujeito quieto, tímido. Para Fante (2005), essas características são propícias para que os agressores possam torná-lo seu objeto de diversão, uma vez que, por ser quieto e tímido, ele apresenta pouca habilidade para se defender das brincadeiras. Na verdade, conforme a autora, não se trata de brincadeiras, mas sim de ofensas pejorativas que são usadas com o propósito de maltratar, excluir, humilhar e rejeitar determinados sujeitos que não atendem ao biotipo estabelecido pelo dizer hegemônico. Ao fazer uma descrição acerca das características dos sujeitos que foram alvos de *bullying*, Fante (2005, p.23) sustenta “O que se sabe é que eram considerados diferentes da maioria dos alunos e tinham, em comum, a timidez, pouca habilidade de autoafirmação e uma grande dificuldade em relacionar-se com os demais”.

Em “outros apelidos idiotas”, podemos entender que o sujeito enunciador não compactua com a prática de *bullying* devido aos seus valores morais ou por tem sofrido *bullying* em algum momento de sua vida escolar. No enunciado: “Por enquanto não acontece violência física” por meio do advérbio temporal “por enquanto”, ele ressalta que as agressões têm ocorrido apenas de forma verbal, entretanto, alerta para os outros problemas que o *bullying* pode causar quando se refere usando o enunciado: “psicologicamente”. Ao tratar de vários adolescentes e crianças que sofreram *bullying* na escola, Silva (2010, p.68) observou que “O resultado final dessa triste história costuma ser quadros de isolamento, adoecimento

psíquico e, dependendo da predisposição de cada indivíduo, até quadros psicóticos, de suicídio e homicídio”. Nesse sentido, ao trazer à baila o item lexical “psicologicamente”, o sujeito demonstra ser conhecedor das consequências desse tipo de violência como notamos em “pode causar dor, angústias no indivíduo”.

Na expressão “As pessoas praticam BULLYING porque precisam se sentir que têm **poder**”, o sujeito relata o principal motivo que, segundo ele, faz com que alguns sujeitos pratiquem esse tipo de violência. Toda prática discursiva se dá em meio às relações de poder, já que as relações entre os sujeitos ocorrem continuamente por meio do laço social. Assim, o sujeito discursivo é tido, conforme Hall (2010), como “sujeito do processo”. É desse processo que emanam as relações de poder defendidas por Foucault (2004). O discurso, para esse autor, veicula e produz poder. “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 2004, p.104), principalmente no ambiente escolar, tendo em vista o fato de que o poder legitimado encontra-se na direção da escola, no entanto, devido à mobilidade do poder, o sujeito agressor procura exercê-lo, impondo sua autoridade por meio da força física e de ameaças psicológicas.

Desse modo, é por meio das relações interpessoais que emergem a prática do *bullying* ancorada no desequilíbrio de poder da vítima, visto que ela não consegue se defender dos ataques do sujeito agressor. O outro, sujeito agressor, tenta fazer com que pessoas iguais sejam tratadas como desiguais para que possa dominá-las e subjugar-las mediante o uso do poder de intimidação. Como bem descreve Foucault (2004), “O poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”. Por meio dessas estratégias, o agressor procura impor sua autoridade para que possa ter domínio sob os sujeitos em situação de *bullying*.

No decorrer de seu dizer, o sujeito lança mais uma justificativa para a ocorrência do *bullying* no espaço escolar “a pessoa não aprendeu a transformar sua raiva em diálogo”, sendo assim, para o sujeito enunciador, o diálogo é concebido como uma possível solução. Fante (2005) destaca que a intolerância, o não respeito às diferenças têm sido o grande obstáculo enfrentado no ambiente escolar, já que a falta desses parâmetros impede que se tenha uma convivência harmoniosa na escola. Nessa mesma perspectiva, Silva (2010, p.149) defende que “Lidar com as diferenças interpessoais constitui um dos maiores desafios que a nossa espécie enfrenta desde que o mundo é mundo”. Em face ao exposto, o sujeito enunciador produz os efeitos de que o diálogo se traduz na busca da compreensão e do respeito ao outro, conforme (DERRIDA, 1994, p. 09, *apud* SKLIAR, 2003, p. 21) “o diálogo com o outro, o respeito à singularidade e alteridade do outro o que me empurra [...] a tentar ser junto com o outro – ou

comigo mesmo como outro”. Para Skliar (2003), o diálogo nada mais é que receber o outro “diferente” sem lhe impor condições, trata-se, segundo ele, da Lei da hospitalidade que apregoa uma preocupação com o acolhimento desse outro.

Temos, então, nesse cenário, o hóspede (aluno em situação de *bullying*, que é marcado pelo traço da diferença, isto é, do desvio da normatização) e o hospedeiro (aluno agressor), ao receber os apelidos “morte”, “sonso”, o aluno sente-se como um estrangeiro, já que sua alteridade não é reconhecida e aceita no âmbito escolar. Nesse sentido, na prática do *bullying*, os apelidos são classificações e adjetivações que procuram marcar as diferenças dos sujeitos que não seguem aos padrões sociais impostos por determinado grupo hegemônico, como notamos na penúltima linha no seguinte enunciado “elas [agressores] se incomodam com a presença de pessoas diferentes”. Nesta passagem, a diferença é assinalada pelo sujeito enunciativo como algo que incomoda o sujeito agressor.

De acordo com Skliar (2003), isso diz respeito a uma obsessão pelo outro em que a diferença dele converte a hospitalidade em hostilidade, fazendo com que ele seja interrogado incessantemente pela sua diferença. Essas interrogações são feitas com base nos apelidos que são criados pelos agressores com o intuito de domesticar o outro por meio das relações de poder, que fazem com que a identidade dos sujeitos pertencentes a esses grupos minoritários sejam estereotipadas e estigmatizadas por práticas discriminatórias que geram segregação, exclusão e rejeição. Assim, as identidades tidas como desviantes são negadas e silenciadas pelos traços da indiferença do sujeito agressor, uma vez que essa indiferença está atrelada ao poder que o agressor possui para determinar quem pertence ou não ao grupo. E, para concluir, o sujeito, por meio da anáfora encapsuladora “isso”, que retoma a prática do *bullying*, apresenta uma visão negativa acerca desse tipo de violência “isso irá piorar”. O elemento marcador dessa visão subjetiva e negativa em relação ao *bullying* está no verbo opinativo de primeira pessoa do singular do presente do indicativo presente na penúltima linha “acho”.

Os relatos do eixo *representações do outro* revelam que o sujeito agressor procura dominar e oprimir o aluno em situação de *bullying* por meio do discurso autoritário, levando-o ao assujeitamento do grupo dos alunos agressores. Desse modo, o outro (agressor) é visto como uma ameaça, já que ele faz, por meio de apelidos ofensivos, com que a identidade do sujeito em situação de *bullying* perca suas âncoras sociais que lhe davam a falsa sensação de completude. Assim, a alteridade do sujeito agredido passa por uma crise identitária que o leva a um sentimento de não pertença em relação aos demais alunos da escola, uma vez que os apelidos lançados pelo dizer do agressor estão camuflados como forma de “brincadeira”, que tem o intuito de humilhar, excluir, rejeitar o sujeito que não atende aos requisitos

estabelecidos pelos padrões produzidos pelo discurso hegemônico. Além do discurso, autoritário e hegemônico, também identificamos a presença do discurso fraternalista, já que alguns enunciadores acreditam que muitos apelidos surgem pelo fato de os estudantes não saberem lidar com a diferença o que, por sua vez, resulta na falta de respeito e compreensão ao próximo.

3.3 Representações sobre a escola

Os recortes, a seguir, apresentam os dizeres dos sujeitos acerca da escola. Neles, eles trazem à tona os efeitos dos múltiplos discursos que atravessam o âmbito escolar e que são marcados por relações de poder, de resistência, imposição, dominação, proibição, normalização e por vezes que clamam por um ensino diferenciado, inovador e libertário. Tudo isso se traduz em tentativas de homogeneização dos sujeitos e de seus corpos em que a vigilância sobre os corpos deles constitui-se em um valioso instrumento disciplinar da escola. Em alguns dizeres também é possível observar representação da escola como a grande detentora do saber. Em outras palavras, em muitos discursos, os sujeitos ainda veem a escola como única possibilidade de ascensão social.

No relato (9), o sujeito enunciator (16) produz os efeitos de sentido de que não gosta de ir à escola devidos às proibições que se fazem presentes no ambiente escolar, conforme observamos no excerto que segue:

Relato nº 09- Minha vida na escola não é muito boa porque tem muito aluno chato, que **não** tem limite para parar com as gracinhas e frescuras. **Na escola não pode nada, não pode mexer no celular na quadra, não pode escutar nossas musicas não pode vir sem uniforme** pocha da uma raiva. **Na escola só é bom de sabado, domingo porque vem se quiser e como querer pode meixer no celular, escuras musica, namorar e vim como quiser.** Tambem e bom da escola é que eu fico perto das minhas amigas e sem minha família que só sabe querer que trabalho. **A vida na escola é tensa e nada de bom para fazer.** (Aluno 16)

Inicialmente, o sujeito traz à tona a sua insatisfação com a escola “Minha vida na escola não é muito boa”. Os efeitos desse descontentamento com o ambiente escolar é produzido pelo frequente uso do advérbio de negação “não”, pois, ao longo do relato, esse advérbio aparece cinco vezes. Ao expor suas negativas em relação à vida escolar, o sujeito faz uma confissão, revelando o efeito de sentido de que ela não é agradável, como notamos em “não é **muito boa**”. Além disso, é importante observar os efeitos de sentido contidos na expressão “minha vida”, já que esse pronome possessivo, seguido pelo substantivo “vida”,

abarca uma significação de bastante amplitude, que nos leva a compreender que não é de hoje, não foi ontem, nem semana passada, mês, ou ano passado, mas que todo percurso escolar desse sujeito está marcado por uma visão negativa acerca da escola. Com isso, podemos depreender que escola não faz sentido para ele, tendo vista o fato de que, nos últimos anos, devido à democratização do ensino público brasileiro, o âmbito escolar passou a ser ocupado por diversas realidades sociais e culturais o que, por sua vez, tem dificultado as práticas escolares, já que ensinar num universo tão diversificado tem sido um grande desafio para os educadores, pois os educandos têm vindo à escola com diferentes perspectivas.

No entanto, a escola tem insistido na equivocada tentativa de homogeneização de seus educandos por meio de mecanismos disciplinares, capazes de “controlar” o movimento dos corpos, gestos e atitudes, levando-os à submissão e à passividade, conforme descreve o enunciador (16), “Na escola não pode nada”. Com esse enunciado, emergem os efeitos de sentido que Foucault (1987) denominou de Teoria Geral do Adestramento. Nela, impera a noção de “docilidade” com a preocupação de fazer com que o corpo dos sujeitos sejam manipuláveis, visto que, assim, o sujeito pode ser submetido a poderes que lhe impõe limitações, proibições e obrigações.

Segundo Foucault (1987), a domesticidade procura manter uma relação de dominação sobre as operações do corpo com as marcas da obediência. No enunciado “não pode mexer no celular na quadra, não pode escutar nossas musicas não pode vir sem uniforme”, o sujeito exemplifica as proibições que compõe o sistema disciplinar da escola. Essas técnicas disciplinares procuram fazer uma vigilância nos sujeitos, a ponto de manipular os corpos, a fim de que se tornem dóceis e submissos, conforme observou Veiga-Neto (2011, p.71), “no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal -, quando de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes”. Dessa forma, a disciplina desempenha um papel natural e necessário para a garantia da organização escolar, principalmente no que se refere à convivência entre os escolares, ainda que cada sujeito seja disciplinado de uma maneira diferente, todos sabem o que fazer para ser disciplinado.

Em “não pode vir sem uniforme”, notamos que a instituição escolar possui um poderoso estímulo à generalização das práticas educativas desviantes, uma vez que há uma tentativa de uniformização, que inibe a participação do individuo no coletivo. Dessa maneira, o poder disciplinar das instituições escolares, ao impor sua normatização, estabelecendo o que o indivíduo deve ou não fazer, rejeita as outras possibilidades de ser e de fazer “diferente”, ao passo de contribuir para as práticas de disseminação do *bullying*, já que a disciplinarização

trabalha com o ideário de homogeneização dos indivíduos, como bem verificou Veiga-Neto (2011, p.75) “chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável”. No que diz respeito a esse prisma, para Foucault (1987), o poder disciplinar tem como objetivo principal adestrar os sujeitos por meio da normatização, fazendo com que aqueles que fogem da norma passem a ser rejeitados, excluídos, separados, diferenciados, assim, a escola é concebida como uma máquina de produzir corpos manipuláveis, moldáveis, cuja diferença é considerada um desvio e, para a norma, não se admite desvios.

No decorrer de seus dizeres, o sujeito faz uma comparação entre os dias letivos de aula e os não letivos, que são o sábado e domingo: “Na escola só é bom de sábado, domingo e feriado porque vem se quiser e como querer”. Nesse excerto, o aluno faz referência ao Programa Escola da Família¹², que funciona aos finais de semana. Nesse programa, como bem revela o sujeito, há mais liberdade, ou seja, há menos normatização, mesmo porque a finalidade do programa é oferecer atividades de entretenimento. Por meio do advérbio de negação exclusivo-restritivo “só” é possível compreender o efeito de sentido de que a escola, durante a semana letiva, apresenta um ambiente desmotivador, hostil, negativo em que a norma é concebida como uma vigilância sobre os sujeitos, cuja regulamentação aparece como um grande instrumento de poder da escola.

Para justificar essa concepção acerca da escola, o sujeito se utiliza do operador discursivo causal “**porque** vem se quiser e como querer”. Por meio dos efeitos de sentido dessa conjunção, o sujeito apresenta os motivos que fazem com que a escola seja atrativa nos dias não letivos “vem **se** quiser e como querer”. Neste enunciado, além de exercer uma função condicionante, a conjunção “se” produz um efeito de escolha, de opção, de não obrigação, mostrando o porquê de o sábado e o domingo serem mais agradáveis que a semana letiva. E o sujeito prossegue apresentando, com exemplos, o que faz com que a escola, ao final de semana, seja mais interessante “pode mexer no celular, escutar música, namorar e vim como quiser”. Neste enunciado, o sujeito não só apresenta exemplos como também emprega uma expressão que resume toda a liberdade encontrada nos dias não letivos em “vim como quiser”. Esse enunciado vem reforçar os efeitos de sentido de liberdade, de não normatização, de não imposição, contrapondo os dias não letivos com os dias letivos de aula.

A escola, ao ser ocupada por diferentes sujeitos, conseqüentemente, nela, circulam diferentes discursos, porém o mais legitimado é o da normatização, que produz a construção

¹² O Programa Escola da Família é um projeto do governo do Estado de São Paulo que oferece atividades voltadas: ao esporte, à cultura, ao trabalho e à saúde para a comunidade aos finais de semana.

de verdades que determinam o que o sujeito pode ou não “fazer”. Segundo Foucault (2007), aqueles que não se enquadram na ordem do discurso passam a sofrer processos de exclusão, uma vez que o indivíduo está preso às normas de controle social e, para ele, essas normas se encontram nas escolas, nos hospitais, nas fábricas, nos quartéis, dentre outros. Sendo assim, a elaboração do discurso passa por normas de controle, que define o que o sujeito pode ou não dizer em determinada situação enunciativa.

Em face desse contexto, a escola acaba criando um ambiente tenso como destaca o enunciador (16) “A vida na escola é **tensa**”. Como já nos dedicamos aos efeitos de sentido da expressão “minha vida”, neste enunciado, deteremo-nos em torno dos efeitos de sentido do adjetivo “tensa”. Esse adjetivo vem reforçar os efeitos de sentido gerados pelas técnicas do poder disciplinar existente no âmbito escolar, que buscam normatizar a conduta dos sujeitos, assujeitando-os por meio de relações de poder. Toda essa tensão descrita pelo sujeito advém do discurso autoritário que, segundo Orlandi (1996), nesse discurso, o locutor se coloca como um sujeito exclusivo do dizer, impossibilitando uma relação com o interlocutor. Nesse sentido, por não haver uma abertura para o dizer do outro-aluno, no discurso autoritário, a reversibilidade é praticamente nula devido ao lugar em que os interlocutores ocupam no processo discursivo, onde o locutor é representado pelos inspetores, professores, coordenadores e direção escolar e o interlocutor é representado pela figura dos alunos. Com isso, emergem as técnicas do poder disciplinar com a função de reduzir os desvios, tratando o aluno como um “soldadinho de chumbo”, uma vez que a disciplina procura “ajustar” as multiplicidades humanas existentes no âmbito escolar por meio da territorialização, buscando fixar os indivíduos em suas fronteiras. Com base nessa perspectiva, assistimos, no espaço escolar, à instalação de uma educação standardizada, que tem a regulamentação como grande mecanismo de poder.

É importante que a escola crie regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam, porém, quando todos os envolvidos participam da elaboração das regras que norteiam o convívio escolar, elas deixam de ser vistas apenas como normas, e passam a ser compreendidas como condição indispensável ao convívio social. Para completar esse pensamento, recorremos a Paulo Freire: “Ninguém disciplina ninguém. Ninguém se disciplina sozinho. Os homens se disciplinam em comunhão, mediados pela realidade” (FREIRE, 1988, p.50). E dentro desse pensamento, o educador é o disciplinador que educa, oferece parâmetros e estabelece limites. No entanto, por meio dos dizeres do enunciador (16), observamos que ele se coloca como alguém que está distante da

escola, como se fosse um mero visitante, gerando o efeito de não pertencimento em relação ao ambiente escolar.

O sujeito conclui o seu dizer, reafirmando que os dias letivos não são nada atrativos “[Na escola] **nada** de **bom** para fazer”. Nesse enunciado, o emprego do pronome indefinido “nada” e do adjetivo “bom” revelam novamente que o regime de verdade da escola é construído por meio de mecanismos, de técnicas e de instâncias que legitimam os enunciados em verdadeiros ou falsos. Assim, por meio de seu regime disciplinar, a escola vem construindo uma identidade de não pertencimento em seus educandos, uma vez que ela não aprendeu a lidar com o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação(TICs). Os efeitos gerados por esse enunciado levam-nos a refletir acerca da necessidade de se articular educação e tecnologia, passando o professor a ser um agente formador, visto que, informação por informação, não prescinde do papel do professor, pois as TICs por si mesmas conseguem fazer isso. Porém, isto não quer dizer que a figura do professor está descartada, ao contrário, o educador agora entra em cena como um mediador, isto é, o que está em jogo é o trato com as novas tecnologias da informação e comunicação.

Diante desse cenário, compreendemos que a escola não tem tido êxito em suas formas de acolhimento o que, por sua vez, traz à baila a necessidade dela buscar novas formas de acolhimento para lidar com a nova realidade de seus escolares, a fim de que possa romper com a construção da dualidade entre hospitalidade e hostilidade, oferecendo um ambiente no qual o hóspede (aluno) possa interagir e construir conhecimento, sentindo-se responsável pelo que produziu. Para tanto, é imprescindível que a escola passe a incorporar os novos recursos tecnológicos em seu ambiente, visto que as habilidades de leitura e escrita exigidas atualmente são bem diferentes daqueles que satisfizeram, por um bom tempo, demandas passadas. O professor de hoje está diante de uma nova clientela, que se encontra inserida em um contexto digital em que o leitor é convidado a realizar diversos percursos de leitura devido aos hipertextos, hiperlinks, imagens animadas ou fixas e sons.

Segundo Skliar (2008, p.28), “É possível dizer que a Lei da hospitalidade é incondicional: trata-se de abrir as portas da casa, das nossas casas, sem fazer nenhuma pergunta; é aquela atitude de ser hospedeiros sem pôr nenhuma condição”. Assim, ao vir para escola, o aluno tem se sentido um estrangeiro, já que as proibições impostas pela escola marcadas no enunciado “na escola nada pode” produzem os efeitos de não pertencimento, pois, ao se negar ao aluno o contato com as novas tecnologias, ele não se reconhece no espaço escolar devido à distância existente entre o cotidiano digital que ele vivencia fora da escola e os métodos arcaicos que ainda imperam no contexto escolar. Portanto, a hospitalidade começa

pela acolhida ao outro (aluno) em que as diferenças são reconhecidas, respeitadas e aceitas sem impor ao educando estratégias de normalização que lhe impeçam de se tornar protagonista do processo ensino-aprendizagem.

No relato que segue, o enunciador (20) faz uma minuciosa descrição do espaço e do tempo escolar desde sua saída de casa até sua vinda à escola, além de revelar que não costuma faltar às aulas por simples motivos:

Relato nº10- Todos os dias eu venho a escola. Não sou um aluno que gosta e faltar a aula por **qualquer coisinha**. Saio da minha casa **as 06: 20 da manhã**. Minha aula se inicia **as 7:00 horas** em ponto, **quando o sinal toca e temos que se reunir no pátio da escola**, pois **aqui, todos os dias** antes de entrarmos para a sala um professor faz a entrada, **rezamos** e a partir daí entramos para a sala é a aula se inicia. **Todos os dias temos 6 aulas, cada uma com 50 minutos cada, ao passar de 3 aulas temos um intervalo de 20 minutos e depois retornamos a sala para as últimas 3 aulas.**

Sou uma pessoa que **adoro vir para a escola**, pois é aqui que eu **passo a maior parte do meu dia, é aqui que eu encontro meus amigos e converso com eles, coloco o papo em dia, além de que eu adquiero muitos conhecimentos com as aulas. Gosto muito das aulas de geografia educação física e inglês**, para mim são as melhores aulas. [...] (Aluno 20)

Por meio da expressão adverbial temporal “Todos os dias”, o sujeito apresenta-se como um escolar bastante assíduo na escola, pois, segundo ele, não se pode faltar à escola por motivos fúteis, que ele chama de “qualquer coisinha”. Com o emprego desses itens lexicais depreendemos os efeitos de sentido de que a escola é representada por esse sujeito como um lugar prazeroso de se frequentar, já que ele revela sua presença constante às aulas. E, por meio das expressões adverbiais marcadoras de hora “06:20” e “7:00”, o sujeito faz uma descrição de sua rotina escolar desde de sua saída de casa até a sua chegada à escola.

A conjunção subordinativa temporal “quando” na linha dois, introduz o elemento regulador e responsável pelo ordenamento dos escolares no ambiente escolar, como observamos em “o sinal toca”. O sinal possui um poderoso mecanismo de disciplinarização sobre os sujeitos, visto que seu som faz com que eles o atendam por meio da marca da obediência. Além disso, esse aparelho sonoro procura direcionar os alunos desde seus posicionamentos a até os seus movimentos corporais, impondo a eles determinadas obrigações, a fim de obter um controle acerca de seus corpos, bem como do tempo, já que o sinal é o elemento responsável pela distribuição do tempo escolar, como bem observou Foucault (1987, p.130) “No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido”. Nesse sentido, observamos que a distribuição do tempo tem a função de controlar o desempenho de cada escolar, fazendo com que o âmbito escolar se torne um grupo homogêneo, uma vez que há uma certa preocupação com a disposição dos educandos no

espaço escolar que busca determinar o lugar de cada aluno. Essa divisão espacial permite uma vigilância e um maior controle sobre os alunos, a ponto de contribuir no acompanhamento das atividades escolares.

Em “temos que se reunir no pátio”, o verbo “temos” na primeira pessoa do plural no presente do indicativo produz efeito de sentido de obrigatoriedade, que se complementa com a expressão “que se reunir no pátio da escola”. Neste enunciado, observamos que a reunião feita antes das aulas se iniciarem, busca um ordenamento dos corpos, ou seja, esse agrupamento dos alunos no pátio não gera apenas os efeitos de vigilância sobre eles, mas também impera os efeitos de “docilidade” que fazem com que os corpos desses sujeitos sejam manipuláveis. Por essa noção de docilidade, Foucault (1987) acredita que “O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização”, assim, um corpo que pode ser submetido, transformado e aperfeiçoado apresenta altos graus econômicos de utilidade em relação à organização do espaço-tempo, visto que, segundo esse autor, a disciplina e a vigilância se prendem à distribuição dos sujeitos em determinado espaço e em um determinado tempo para a realização de certas atividades.

Essas operações sobre o corpo trazem as marcas da obediência por meio da relação de poderes constitutivos do âmbito escolar, como observa Foucault (1987, p.121) “Ora, através dessa técnica de sujeição, um novo objeto vai-se compondo e lentamente substituindo o corpo mecânico – o corpo composto de sólidos e comandado por movimentos, cuja imagem tanto povoara os sonhos dos que buscavam a perfeição disciplinar”. De início, a distribuição dos alunos no espaço escolar ocorre no “pátio da escola” e essa informação é reiterada por meio do uso do dêitico espacial “aqui” presente na linha dois. Esse agrupamento dos escolares se dá com base em dois instrumentos: o sinal aparelho controlador do tempo e o pátio enquanto espaço de vigilância. Segundo Foucault (1987), aos poucos, as instituições disciplinares, por meio da regra das localizações funcionais, vão desenvolvendo um espaço capaz de atender aos diferentes usos, assim, além de proporcionar um mecanismo de vigilância, também cria um espaço útil.

De acordo com o autor, as localizações funcionais fazem com que o espaço físico escolar tenha um olhar mais controlador sobre os alunos, pois além de oferecer maior utilidade do espaço, também permite uma vigilância contínua sobre eles. Essa busca frequente pela ordenação e vigilância sobre os educandos é expressa pelo sujeito enunciativo por meio do uso da expressão adverbial temporal “todos os dias”, ao dizer que “antes de entrarmos para a sala um professor faz a entrada”, portanto é por meio de atividades repetidas que se busca a exatidão das atividades escolares. Nesse sentido, compreendemos que, dentre vários

professores, um exerce mais a função disciplinadora em relação à observância sobre os escolares.

Toda essa organização escolar está construída em torno da formação discursiva religiosa, como verificamos no verbo de primeira pessoa do plural “rezamos”, pois, neste enunciado, observamos que o discurso religioso se faz presente no contexto escolar com o intuito de contribuir com a formação da ideologia religiosa nos escolares, buscando obter uma definição de atitudes e comportamentos. Dessa forma, para Orlandi (1996, p.242), “O que nos leva a afirmar que o conteúdo da ideologia religiosa se constitui de uma contradição, uma vez que a noção de livre arbítrio traz, em si, a de coerção”. Em meio a esse contraste, o ambiente escolar é constituído na coerção disciplinar, visto que ele busca uma regulação comportamental que dita o que se deve ou não fazer. Dito de outra maneira, a escola utiliza como estratégia, o discurso religioso para fazer com que os educandos acreditem, principalmente os indisciplinados, que devem agir, segundo os ensinamentos do Cristo, portanto a formação discursiva religiosa é uma grande aliada da prática disciplinar nas instituições escolares.

Em “Todos dias temos 6 aulas, cada uma com 50 minutos cada, ao passar de 3 aulas temos um intervalo de 20 minutos e depois retornamos a sala para as últimas 3 aulas”, o sujeito faz uma descrição do cotidiano escolar e de seu funcionamento. Os horários descritos constituem o poder disciplinar da instituição escolar que é justificado pela garantia de produtividade dos alunos. Para Foucault (1987), a regularização temporal procura segmentar o tempo em horas, minutos e segundos, pois, para esse autor, a organização espacial e a temporal permitem um melhor aproveitamento do tempo, inclusive para determinar e observar a realização das atividades dos alunos. Trata-se de uma otimização do tempo e do espaço em que se procura um bom desempenho escolar, já que a existência do tempo por meio de divisões almeja evitar sua inutilidade, por isso o horário é uma importante técnica do poder disciplinar e visto de forma positiva nas reflexões foucaultianas.

Dessa forma, no discurso escolar, impera uma visão de que todo processo disciplinar posto na escola está a serviço do futuro de seus educandos. Nesses dizeres do sujeito enunciativo, observamos que o cotidiano escolar é constituído por meio da disciplinarização dos corpos e que isso se dá com base na distribuição do tempo e do espaço que os escolares ocupam, assim, tempo e espaço contribuem para produtividade das atividades escolares.

O sujeito enunciativo revela os efeitos de conformidade com o que é proposto na escola por meio do enunciado “adoro vir para a escola”. Em seguida, ele elenca os motivos que o faz gostar da escola “é aqui que eu passo a maior parte do meu dia, aqui que eu

encontro meus amigos e converso com eles, coloco o papo em dia, além de que eu adquire muitos conhecimentos com as aulas”. No enunciado “é aqui que eu passo a maior parte do meu dia”, o enunciador vê a escola como sua segunda casa, já que vive nela por um elevado número de horas, conforme vemos em “passo a maior parte do meu dia”. Com isso, emergem os efeitos de pertencimento do sujeito no ambiente escolar o que, por sua vez, leva-nos a compreender que o aluno concebe os mecanismos disciplinares de maneira positiva, já que eles permitem a produção e reprodução do conhecimento, como observamos em “eu adquire muitos conhecimentos com as aulas”.

Além disso, esse dizer remete àquele velho discurso pedagógico de que a escola a única detentora do conhecimento e a única possibilidade de ascensão social. No entanto, o sujeito enunciador também elucida a escola como ponto de encontro entre os colegas, como observamos na seguinte expressão “aqui que eu encontro meus amigos e converso com eles, coloco o papo em dia”. Portanto, nesse excerto, a escola é vista como uma instituição em que o tempo e o espaço constituem os mecanismos disciplinares que contribuem para o funcionamento dela e para produção do conhecimento. Também, detectamos que o discurso religioso tem sido utilizado como um mecanismo regulamentador do comportamento dos educandos e, por último, observamos a escola, sendo considerada uma segunda morada e, ao mesmo tempo, um ponto de encontro para dialogar com os amigos.

No relato (11), destacamos algumas semelhanças com relato (10) no que se refere aos mecanismos disciplinares e à circulação do discurso religioso no âmbito escolar, como observamos a seguir:

Relato nº11- Eu chego na escola muito feliz (**todos os dias**), pois é mais um dia que vou aprender, mais uma coisa que eu não sei ou não conheço. **Aí** vou sentar com as minhas colegas: M. C., L., M., M., P., Jéssica, E. D. **Daí** então, **bate o sinal** e nós vamos todas para a **fila**. Oramos o pai nosso, e **vamos para a sala**.

Chegando na sala, cada **uma senta em seu** lugar então a Profª **faz a chamada** e **começa a aula**. Dentro da sala, as vezes alguns alunos, começa com a conversa paralela, ai a **Profª tem** que se **esguetar, gritar, para que** esses alunos fiquem quietos. Um desses alunos as vezes é a J., comigo ela é muito legal, mais quando ela se junta com algumas alunas, e começa a responder para a Profª. **Aí** a conversa vai longe, pois não é só ela não, são aquelas alunas que **querem se aparecer p/ a sala**. As vezes tenha **dó** de algumas professoras, **porque** os alunos **gritam, respondem** e elas ficam quietas, para não dar **B.O.** [...] (Aluno 12)

Na primeira linha, o sujeito enunciador afirma que sua chegada à escola é marcada por um momento de felicidade e enfatiza que essa felicidade ocorre (“todos os dias”). O fato de o enunciador assinalar a expressão adverbial temporal entre parênteses, remete-nos aos estudos de Authier-Revuz (1998) sobre heterogeneidade constitutiva, já que essa marca linguística

torna possível a identificação do atravessamento de outros discursos no fio discursivo. Os parênteses assinalam a presença de um discurso outro (alheio), que diz respeito ao interdiscurso, pois, embora o enunciado já tenha sido dito em outros momentos e por outras pessoas, por meio da memória discursiva o enunciador retoma o pré-construído com base no esquecimento número um desenvolvido por Pêcheux (1988), assim, ao enunciar, ele é clivado pelo inconsciente, tendo a ilusão de ser o criador de seu dizer. Daí emerge um sujeito clivado, descentrado, marcado pela heterogeneidade constitutiva.

Ainda na primeira linha, o sujeito introduz a conjunção coordenativa explicativa “pois” para justificar o que leva a proporcionar nele essa felicidade, ao chegar à escola, e, segundo ele, essa felicidade está no fato de aprender novas coisas, como observamos em “mais um dia que vou aprender, mais uma coisa que eu não sei ou não conheço”. Por meio dessa justificativa, o sujeito faz uso do discurso pedagógico em que a escola é vista como a portadora do conhecimento e o aluno um ser vazio que vem em busca de conhecimento como o próprio enunciador diz em “vou aprender, mais uma coisa que eu não sei ou não conheço”. Esse dizer do sujeito faz referência ao discurso pedagógico tradicional em que a escola desempenhava o papel de “preencher” os alunos com saberes, já que acreditava que eles não traziam de casa nenhum conhecimento, por isso cabia exclusivamente a ela o papel de transmitir conhecimento. O discurso pedagógico se apresenta como um discurso autoritário, uma vez que o saber da escola é instituído de um conhecimento legitimado. De acordo com Orlandi, (1996, p.31) “O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender”. Essa formação ideológica do enunciador (12) revela os efeitos de que a escola ainda é tida como uma forma de ascensão social e, além do mais, essa concepção de escola está arraigada no pré-construído “tem que estudar para ser alguém na vida”. Nesse já-dito, compreende-se que o sucesso profissional só ocorrerá por meio da escola, pois, sem ela, os sujeitos estariam fadados ao fracasso.

O sujeito dá continuidade ao seu relato por meio de operadores discursivos pertencentes à linguagem oral “aí” linha dois e “daí” linha três para descrever o momento em que os alunos são agrupados de maneira ordenada, conforme revela o enunciador “nós vamos todas para a fila”. De acordo com Foucault (1987, p.125) “A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”. Assim, a organização dos alunos em fila tem o objetivo de oferecer ao olhar do disciplinador a possibilidade de se observar, diante da multiplicidade de corpos, o movimento individual dos

escolares, ou seja, parte-se de uma observação múltipla até se chegar ao controle das singularidades.

Assim como o enunciador do relato (10), o sujeito do relato (11) menciona o sinal como elemento regulador das ações dos escolares, como ele mesmo diz “bate o sinal e nós vamos todas para a fila”. Portanto, é por meio do sinal que os alunos são direcionados para tomar determinadas ações, sendo este aparelho um dos mecanismos disciplinares do poder disciplinar existente no âmbito escolar. O sujeito do relato (11) prossegue: “Oramos o pai nosso, e vamos para a sala”. Também, da mesma forma como pudemos verificar no relato (10), o discurso religioso se faz presente no relato do enunciador (12) “Oramos o pai nosso”. Segundo Orlandi (1996), no discurso religioso, Deus é imortal, eterno infinito e todopoderoso, enquanto que os seres humanos são mortais, finitos e efêmeros. Portanto, Deus domina os homens, exercendo poder sobre eles. No discurso religioso, o poder da palavra de Deus é atestado. Sendo assim, por meio da oração do Pai Nosso, a formação discursiva religiosa novamente aparece como um mecanismo disciplinador, que busca provocar nos alunos os efeitos do temor a Deus e aos seus mandamentos, já que, assim como o aluno indisciplinado pode ser punido, caso não respeite as leis disciplinares, o escolar que não seguir os ensinamentos religiosos também poderá não entrar no Reino de Deus. Em ambos os casos, o não cumprimento às leis resulta num efeito de penalidade e, para evitá-la, o sujeito deve adentrar nas normas do poder disciplinar criado pela instituição escolar. Vale ressaltar que, para Foucault (1987), o poder disciplinar é visto como algo positivo, uma vez que, segundo o autor, a disciplina permite a produção da ordem e do funcionamento das instituições sociais.

Em “cada uma senta em seu lugar”, temos um exemplo de como os alunos são distribuídos no espaço da sala de aula por meio de técnicas disciplinares voltadas para a distribuição dos indivíduos em um determinado espaço. Para Foucault (1987), essas técnicas disciplinares são denominadas de *tecnologia política do corpo* e elas são arquitetadas com base no saber e no controle, a ponto de fazer com que corpo tenha utilidade, seja produtivo e submisso. Essas técnicas disciplinares, ao organizarem o espaço escolar de maneira serial, fizeram “uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar”, (FOUCAULT, 1987, p.125) de modo que, ao determinar os lugares individuais dos escolares, elas deram mais eficácia ao sistema de vigilância, pois tornou possível que “cada um e o trabalho simultâneo de todos” (FOUCAULT, 1987, p.125), pudessem ser vigiados, a fim de assegurar a utilidade do tempo e, conseqüentemente, um melhor desempenho escolar. Nesse sentido, ao se sentarem cada um em seu lugar e em fileiras, os corpos dos alunos são submetidos a um poder

que busca vigiá-los e, se possível, corrigi-los por meio das práticas disciplinares, já que estas permitem um controle das operações dos corpos, impondo aos escolares uma relação de docilidade e utilidade.

Segundo o enunciador do relato (11), a presença dos escolares é conferida por meio de uma chamada “a Profª faz a chamada” e é a partir dessa chamada, que se inicia a aula “e começa a aula”. Como podemos observar, desde o início do relato, o enunciador faz uma descrição sequencial que produz os efeitos de como o tempo e o espaço são importantes para o funcionamento da instituição escolar, porém, quando o poder disciplinar presente nas instituições escolares foi estudado por Foucault (1987), a instituição escolar estava inserida em outro contexto sócio-histórico, visto que era ocupada por uma clientela dotada de valores conservadores o que, por sua vez, contribuía para o bom funcionamento das normas estabelecidas. Atualmente, as instituições escolares têm passado por uma crise no que se refere ao cumprimento das normas estabelecidas. Dessa maneira, os mecanismos disciplinares bem como as figuras responsáveis (diretor, coordenadores pedagógicos, professores e inspetores) pela implantação e implementação dessas técnicas estão sofrendo afrontamentos constantemente. Esses atos de resistência procuram questionar a autoridade daqueles que zelam pela disciplinarização do espaço escolar, conforme observamos em “a profª tem que se esguetar, gritar para que esses alunos fiquem quietos”, esse enunciado reproduz os efeitos de como tem sido o cotidiano escolar, uma vez que a figura do professor, aliada às técnicas disciplinares, perderam o reconhecimento social que lhe davam a autoridade necessária para colocar em prática o funcionamento do poder disciplinar. Com isso, parece que os papéis se inverteram, pois é o aluno que exerce o poder de dominar a sala de aula.

E, se não bastassem as transformações históricas, sociais e as mudanças de cunho pedagógico, ainda nos deparamos com um novo perfil de educandos, uma vez que, nos dias de hoje, a escola pública deixou de ser seletiva, ao passo de permitir que todos a ocupem. Com isso, ela tem recebido uma clientela heterogênea, como destacou o educador português Antônio Nóvoa, em uma entrevista ao Jornal Folha de S. São Paulo, em 24/06 de 2005:

[...] todas as crianças hoje estão na escola. E no passado não estavam. [...]. Hoje, nas escolas está toda gente. Ricos e pobres, os que acham que a escola tem sentido e os que acham que não tem sentido, toda uma enorme diversidade. Isso cria uma grande perturbação na escola e entre os professores.

Em meio a essa diversidade dos educandos, a escola precisa de regras e normas orientadoras para o seu funcionamento e para a convivência entre os diferentes sujeitos que

nela atuam. Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras, e passam a ser compreendidas como condição indispensável ao convívio social. Nessa perspectiva, o educador é o disciplinador que educa, oferece parâmetros e estabelece limites, porém, como vimos no relato do enunciador (12), os afrontamentos ao professor partem “daquelas alunas que querem se aparecer p/ a sala”. Em seus estudos sobre o poder, Foucault (1988) defende que o poder é indissociável da resistência, pois onde há poder há resistência. Dessa forma, o poder disciplinar existente na escola sempre se deparou com atos de resistência, no entanto, atualmente os atos têm sido expressos de maneira mais repetitiva e com requintes de crueldade como pichações, *bullying*, vaias. Trata-se de sujeitos mais ousados e sem limites e, como enfatizou Nóvoa (2005), muitos deles não veem sentido na escola.

No enunciado “As vezes tenha dó de algumas professoras, porque os alunos gritam, respondem e elas ficam quietas, para não dar B.O”, em seu dizer, o enunciador diz ter “dó” da situação que algumas professoras são submetidas no que tange ao enfrentamento com os alunos, uma vez que eles respondem e gritam com o professor. Para produzir os efeitos de sentido de que a situação é tão alarmante, o sujeito recorre ao discursivo jurídico- penal por meio da sigla “B.O”. Diante dessa atitude de a professora não recorrer à polícia, um efeito de sentido possível seria o fato dela não querer se expor a tal situação. Nesse excerto, por fim, vemos o predomínio do discurso pedagógico, do discurso disciplinar, chegando até ao discurso jurídico- penal.

Nesse eixo, por meio dos excertos analisados, detectamos que as formações discursivas se entrecruzam nos dizeres dos enunciadores, como no excerto (9), em que verificamos que discurso o autoritário, o disciplinar e o normativo compõem os mecanismos disciplinares da instituição escolar. Também vimos que aqueles que zelam pelo funcionamento dessas técnicas disciplinares estão sendo contestados pelos alunos no cotidiano escolar, em especial, a figura do professor, conforme notamos no relato (9) e (11).

Por outro lado, há muitos escolares que ainda compreendem e reconhecem as normas escolares, bem como a eficácia delas no diz respeito à produção do saber e à utilidade do tempo na realização das atividades, como diagnosticamos nos dizeres dos enunciadores dos (10) e (11). Nesses excertos, também observamos que a formação discursiva religiosa se faz presente nos dizeres dos alunos. Em meio a essas diferentes perspectivas no que diz respeito à escola, notamos a heterogeneidade dos escolares que a frequentam e, por fim, trazemos uma indagação, a fim de estimular futuras pesquisas em relação à temática: Como fazer a escola ter sentido para todos os alunos num universo tão heterogêneo e diversificado?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo procurou descrever as representações identitárias dos sujeitos que se encontram em situação de *bullying* escolar em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, a partir dos eixos: *Representações de si*, *Representações sobre o outro (agressor)* e *Representações sobre a escola*. Ao reconstruirmos o jogo de representações imaginárias desses sujeitos, examinamos que o dizer do outro (agressor) interferiu na projeção de imagens que eles fazem de si, já que, ao terem sua autoimagem representada pelos traços da diferença, os sujeitos passaram a sofrer os efeitos de exclusão, rejeição pelo fato de eles não atenderem ao modo de ser instituído pela hegemonia social do lugar escola. Assim, vimos que a identidade é constituída do exterior, ou seja, pelos dizeres dos outros. Desse modo, confirmamos a hipótese de pesquisa desse estudo de que a formação identitária do sujeito em situação de *bullying* se dá pela alteridade, uma vez que a identidade do indivíduo passou a ser “preenchida” pelos dizeres (xingamentos) dos outros. Em outras palavras, ao ser agredido por meio de apelidos pejorativos, o sujeito perdeu as suas âncoras sociais que davam a ele a sensação de completude, trazendo à tona a sua falta de inteireza, que é lançada pelo olhar e dizer do outro, a ponto de fazer com que ele passe por uma crise identitária.

Nesse sentido, pudemos compreender que o processo identitário está inteiramente ligado ao processo de representação, uma vez que os apelidos que remetem às marcas da diferença física produziram uma crise identitária no sujeito, já que a representação identitária dele foi classificada, de acordo com as qualidades físicas atribuídas pelos sujeitos agressores, visto que estes criaram estereótipos ancorados na formação discursiva midiática, como observamos nos relatos 1, 2 e 3. Nesses relatos, os apelidos foram produzidos com base no estereótipo de beleza corporal imposto pela ideologia midiática, que faz com que as pessoas acreditem que a magreza e outros cuidados com o corpo sejam o modelo de beleza aceitável e desejável. Com isso, identificamos que os escolares que não se enquadram nesses padrões são vistos como desviantes e suas identidades são suprimidas, negando ao sujeito em situação de *bullying* o direito de reivindicar uma identidade de sua preferência.

No que tange à terceira pergunta de pesquisa, os apelidos atribuídos aos sujeitos em situação de *bullying* irrompem da polaridade existente entre normalidade/anormalidade? Diagnosticamos que a prática do *bullying* no ambiente escolar emerge da polaridade existente em torno da normalidade e da anormalidade e que, diante dessa polaridade, o normal é tido como algo positivo e desejável, já a anormalidade é vista como algo negativo e detestável.

Como vimos, tudo isso surge com base no discurso publicitário. Assim, a alteridade anormal passa por uma supressão identitária, já que não houve aceitação e respeito à singularidade do sujeito no espaço escolar, a ponto de produzir uma sensação de não pertença em relação ao grupo dos demais alunos da escola. Ao ser rejeitado e excluído no espaço social escola, a identidade do sujeito em situação de *bullying* é silenciada, forçando-o a moldá-la para que seja aceito socialmente.

Em se tratando da primeira pergunta de pesquisa, *quais as representações que os alunos em situação de bullying fazem de si?* Para eles, a escrita dos relatos de si funcionou como um desabafo, fazendo com que os sujeitos deslocassem seu olhar para si em busca de identificação, que pode ser traduzida como um pedido de ajuda, embora, como defende Coracini (2007), o que há, na verdade, são momentos de identificação, uma vez que os sujeitos, antes de receberem os apelidos pelos colegas, acreditavam ser uma pessoa resolvida, completa, sem contradições, no entanto, ao receberem os apelidos, tiveram a sua representação identitária ameaçada pelo dizer do outro. Também, com essas escrituras de si, vimos que eles estão à procura de uma identidade completa, pronta, acabada, isto é, eles buscam uma afirmação, uma verdade sobre si por meio de sua identidade na relação com o outro, porém os sujeitos são constantemente interpelados por uma relação de poder. Além disso, acrescentamos que, por estarem na adolescência, eles passam por desequilíbrios emocionais e por transformações físicas, sendo a crise identitária uma característica central desse período, visto que o adolescente entra em conflito consigo mesmo em busca de identificação. Nessa fase, o adolescente precisa ter a sensação de pertencimento a um grupo e esse sentimento de pertença o faz querer fazer parte do grupo social caracterizado pelos mesmos interesses e desejos. Sendo assim, vemos que, nesse período, o adolescente é muito sensível à sua autoimagem, assim, ao sofrer algum discurso discriminatório, ele pode até se afastar do convívio social por achar que seu corpo não atende ao padrão da maioria dos adolescentes. Ainda, em nossa primeira indagação de pesquisa: *quais as representações que os sujeitos em situação de bullying fazem sobre o outro (agressor)?* Vimos que o outro (agressor), para o sujeito em situação de *bullying*, é a ameaça, é aquele que pode bani-lo de seu grupo de pertencimento, ou melhor, o outro (agressor) é aquele portador de um discurso autoritário e que, por isso, pode fazer com que sua identidade perca suas âncoras sociais que lhe davam a falsa ideia de completude.

Na segunda pergunta de pesquisa: *os apelidos colocados pelos agressores emanam de uma relação de poder?* Notamos que a identidade foi imposta aos sujeitos agredidos verbalmente por meio de uma relação de poder do agressor, que foi exercida pela imposição

da autoridade expressa pela força física e/ou psicológica. Observamos que espaço escolar apresenta um propício território de construção de representações e de identidades, ainda mais se considerarmos que as representações emanam do dizer do outro o que, por sua vez, afeta o processo de formação identitária do sujeito em situação de *bullying*, pois o conviver com o outro está intrinsecamente ligado a uma relação de poder, por isso o processo identitário desse escolar se dá na relação com os outros escolares.

Nesse sentido, o sujeito agressor busca dominar e impor o que ele quer, fazendo com que o sujeito em situação de *bullying* passe a ser aquilo que ele deseja, sendo o poder o principal responsável pelos efeitos de opressão e de dominação, cuja identidade é construída pelo e a partir do outro (agressor). Dessa forma, a análise revelou um assujeitamento do sujeito ao grupo dos alunos agressores por meio do discurso autoritário, visto que a identidade lhe foi imposta pelo resultado de uma relação de poder, gerando um efeito de dominação em que o outro (agressor) falou em nome do dele. Os apelidos atribuídos ao sujeito em situação de *bullying* apresentam uma visão do sujeito anormal, aquele que, para o outro, precisa ser corrigido, pois a diferença não lhe foi assegurada. Portanto, para atender ao modo de ser instituído pelos agressores, o sujeito teve que moldar sua identidade, ou seja, ele teve que desconstruí-la, e refazê-la, conforme o que o outro (agressor) deseja. Essas representações dos sujeitos são criadas a partir de um padrão de normalidade imposto por um grupo social. Assim, aquele que não atende a esses padrões estabelecidos pela normatização, passam a sofrer os efeitos de discriminação e de rejeição em relação aos demais membros do grupo.

Em *Representações sobre a escola*, observamos que a instituição escolar tem dado muita ênfase às práticas homogeneizadoras por meio de mecanismos disciplinares que procuram “controlar” o movimento dos corpos, gestos e atitudes. Com isso, o poder disciplinar das instituições escolares, ao impor sua normatização, estabelecendo o que o indivíduo deve ou não fazer, rejeita as outras possibilidades de ser e de fazer “diferente”, ao passo de contribuir para as práticas de disseminação do *bullying*, tendo em vista o fato de que a disciplinarização trabalha com o ideário de homogeneização dos indivíduos, a ponto de tratar o aluno como um “soldadinho de chumbo”, uma vez que a disciplina procura “ajustar” as multiplicidades humanas existentes no espaço escolar por meio da territorialização, buscando fixar os indivíduos em suas fronteiras. Além disso, nesses excertos, houve um predomínio da formação discursiva disciplinar, da pedagógica e da religiosa.

Dessa maneira, a escola vem construindo uma identidade de não pertencimento em seus escolares, pois eles estão se sentindo como estranhos no ambiente escolar, já que não têm se reconhecido enquanto membros participantes das ações escolares e também não têm

reconhecido a escola como possibilidade de crescimento pessoal e profissional. Por isso, vislumbramos uma escola que busque novas formas de acolhimento para lidar com a nova realidade de seus alunos para que possa romper com a construção da dualidade entre hospitalidade e hostilidade, oferecendo um ambiente no qual o hóspede (aluno) possa interagir e construir conhecimento, sentindo-se protagonista do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, diante desse cenário, entendemos que os processos identitários emergem de movimentos ancorados tanto na diferença como na similitude do sujeito em relação ao outro (eu/ espelhamento do outro), uma vez que o sujeito em situação de *bullying* tem sua identidade marcada pelos traços da diferença. Já o sujeito agressor é representado pelo discurso do sujeito em situação de *bullying* como aquele que tenta domesticá-lo, nomeá-lo, confeccioná-lo, a ponto de não respeitar suas diferenças. Dito de outra maneira, a identidade do sujeito em situação de *bullying* tem sido (re)construída numa ambivalência (eu e o outro), cuja singularidade dele não é reconhecida no lugar social escola. Com essa pesquisa, esperamos que, nesse universo heterogêneo, seja dada a possibilidade de os sujeitos serem aquilo que desejam ser e não aquilo que os outros desejam que ele seja. Trata-se de reconhecer a diferença do outro em relação a mim, e de reconhecer a minha diferença em relação a ele, por isso o que está em jogo é aceitação das identidades diferentes. Celebremos, pois, a diferença das identidades.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWAY, M.; RUA, M. das Gr. *Violência nas escolas: versão resumida*. Brasília: Unesco Brasil, Rede Pitágoras, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, Consed, Undime, 2003.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas*. As não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. *Vida para consumo: a transformação de pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BECKER, D. *O que é Adolescência*. São Paulo, Ed. Brasiliense S/A, 1985.
- BIRMAN, J. *Crueldade e Psicanálise: uma leitura de Derrida sobre o saber sem alibi*. *Natureza Humana*, 12.1, 2010.
- CALHAU, L. B. *Bullying: o que você precisa saber – identificação, prevenção e repressão*. 3. ed. Niterói, RJ: Impetus, 2011.
- CARJAVAL, G. *Tornar-se adolescente: a aventura de uma metamorfose: uma visão psicanalítica da adolescência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e Ensino*. Autêntica: belo Horizonte, 1999.
- CORACINI, M. J. R. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- DAVALLON, J. A Imagem, uma Arte de Memória? In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas. São Paulo: Pontes, 1999.p.11-17.
- FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.

FIPE. *Relatório analítico final*: projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. São Paulo: MEC/INEP, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf. Acesso em 26/11/2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 27. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyala, 1995.

_____. *Ditos e escritos II*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *Os anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, [1975], 2002.

_____. *Ditos e escritos IV*. Ética, estratégia, poder-saber. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. A Escrita de Si. In: *Ditos e Escritos V*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. RJ: Forense Universitária, 2004.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GUERRA, V. M. L.; SOUZA, C. C. Entre o discurso e a identidade: a emergência de uma epistemologia crítica para entender o jogo da diferença. In: NOLASCO, Edgar C.; GUERRA, Vânia M. L. *O sol se põe na fronteira*: discursus, gentes e terras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 37-66.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DPU&A, 2011.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 22. ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

KLINGER, D. I. *Escritas de si, escritas do outro*. Autoficção e etnografia na narrativa latino-americana contemporânea. Tese de Doutorado em Literatura Comparada, Departamento de Letras, Universidade do Estado de Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, março de 2006.

KOCH, I. V. & MARCUSCHI, L. A. *Processos de referenciação na produção discursiva*. Delta, vol. 14. São Paulo, 1998.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Trad. Maria Carlota C. Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LIPOVETSKY, G. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

MALDONADO, M. T. *Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

NÓVOA, A. *Problemas na educação*. Entrevista. 24/06/ 2005. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2005.

OLWEUS, D. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. 2. ed. Madrid: Morata, 2004.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. *Análise de Discurso. Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Discurso, imaginário social e conhecimento*. Revista eletrônica Em Aberto, ano 14, n.61, jan./mar.1994. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/911/817>, acesso em 05/01/2014.

ORTEGA, F. *Para uma política da amizade*. Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1969.

_____. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. [1975]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. Tradução de E. Orlandi *et al.*

_____. A análise do Discurso: três épocas. In GADET, F; HAK, T. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Péricles Cunha. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, P.311-319.

PINHEIRO, P. S.; ALMEIDA, A. de A. *Violência urbana*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2009.

SCHERER, A. E. A escrit(ur)a de si: uma história do sujeito pela alteridade. In: CORACINI, Maria José; ECKERT, Beatriz (Orgs.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v.1. p. 223-235.

SCHILLING, F. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA, A. B. *Bullying: mentes perigosas na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, T. T. da (org). *Identidade e Diferença: perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: vozes, 2000.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

_____. (2003). *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"*. Ponto de Vista, 5, 37-49.

_____. (org) *Derrida & a Educação*. Belo-Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VÉRAS, M. Exclusão Social- um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares). In SAWAIA, BADER (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ. Vozes: 2001. p. 27-46.

WANDERLEY, M.B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org) *As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 16-26.

ANEXOS

ANEXO A – MEMORIAL DESCRITIVO

DO SONHO À CONQUISTA

Foi a partir da segunda série do Ensino Médio que tomei gosto pela literatura e pelas regras da gramática normativa. Daí, então, ao concluir o Ensino Médio em 1998, decidi que iria cursar Letras nas Faculdades Adamantineses Integradas. Prestei o vestibular neste mesmo ano e obtive aprovação na primeira tentativa, fazendo com que eu não interrompesse meu ciclo de estudos. Embora o exame fosse realizado em uma faculdade privada, naquela época, a procura pelo curso de Letras era grande o que, por sua vez, engrandeceu significativamente essa conquista.

No período de realização do curso de Letras, eu morava no município de Piacatu, trabalhava na indústria de calçados Klin, no município de Gabriel Monteiro e estudava à noite na cidade de Adamantina. Eu tinha à disposição apenas trinta minutos para tomar banho, jantar e me dirigir ao ponto de espera do transporte. A ida à faculdade ocorria por meio de um ônibus, que era cedido pela prefeitura e, ainda que fosse transporte público, os estudantes tinham que pagar a viagem. Como Piacatu fica a sessenta e seis quilômetros de Adamantina, a viagem durava aproximadamente uma hora. Dessa forma, eu costumava retornar para casa às 23:45, sendo que no outro dia às 06:00 eu já estava em pé para reiniciar a jornada de trabalho.

Apesar de eu adorar literatura e gramática normativa, inicialmente, o curso de Letras causou um pouco de desconforto, mas a partir do segundo semestre, senti-me mais “em casa”, já que pude notar que era algo que eu realmente queria. No segundo ano de curso, infelizmente, descobri que era portador de uma doença degenerativa localizada na córnea chamada de ceratocone. Com essa doença, em poucos meses fui perdendo a acuidade visual e cheguei a usufruir de apenas trinta por cento da visão. Assim, comecei a ter bastante dificuldade em realizar os estudos, uma vez que eu mal conseguia ver o professor e muito menos as anotações que ele fazia na lousa.

Diante desse cenário, fui tomado por uma grande revolta por ser portador dessa doença e por saber que, duas em cada cinco mil pessoas, pode vir a tê-la. Entretanto, devido à ajuda de parentes, amigos e da Dra. Marta Ferrari Teixeira pude superar esta doença, a ponto de aprender a conviver com ela. Essa superação exigiu com que eu passasse a usar lentes de

contato rígidas gás-permeáveis, visto que, como a doença se asseverou expressivamente, o uso de óculos já não apresentava eficácia ao tratamento.

Devido à escassez do tempo que eu tinha entre a vinda do trabalho e a ida à faculdade, tive que terminar meus estudos no curso de Letras, vendo apenas o vulto dos professores, pois esse pouco tempo impossibilitava a colocação das lentes de contato. Mas graças ao apoio de minha amiga de classe, Elisângela, pude concluir o curso com bastante êxito, uma vez que ela copiava algumas anotações da lousa para mim ou às vezes me dizia o que o professor havia escrito no quadro.

Assim que terminei a graduação em Letras havia um acentuado número de professores graduados, lecionando em minha região, por isso decidi seguir a carreira de docente do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio na cidade de São Paulo. Nessa cidade, tive a oportunidade de tentar pleitear o curso de mestrado, porém me sentia inseguro no que diz respeito ao domínio de alguns conteúdos, por isso, enquanto estive lecionando em São Paulo, fui fazendo vários cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação, a fim de que pudesse adquirir mais conhecimento para futuramente ingressar num curso de mestrado.

Em 2004, fui aprovado no concurso público para professor de ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, no entanto, só fui escolher meu cargo em 2005 na cidade de Piracicaba. Sendo assim, tive que me mudar de São Paulo para Piracicaba. Passei a lecionar apenas no ano de 2005 neste município, pois, no ano seguinte, fui removido voluntariamente para o município de Paulicéia, já que esse município ficava mais próximo da cidade em que meus familiares moravam. Em Pauliceia, continuei realizando os cursos oferecidos pela secretaria estadual de ensino.

No ano de 2009, decidi fazer uma pós-graduação lato-sensu em Gestão Escolar na Universidade de Araras (UNAR). As aulas ocorriam aos sábados, eu e outros colegas revezamos o carro para irmos ao curso. Essa especialização teve duração de dezoito meses. O curso foi muito bom e ampliou significativamente meus horizontes, inclusive, pude chegar a conclusão que eu deveria realmente aprofundar meus estudos em minha formação específica, que, nesse caso, seria formação específica na área de Letras. Aí surgiu a dúvida: linguística ou literatura? Sempre me senti mais à vontade para abordar a literatura. Entretanto, em 2011, o governo do estado de São Paulo fez um convênio com as três universidades públicas do estado para oferecer uma pós-graduação lato-sensu para os professores titulares da rede. Como as vagas eram limitadas, imediatamente me inscrevi para fazer essa especialização em língua portuguesa. A universidade responsável por essa pós-graduação foi a Unicamp, mais

especificamente o IEL (Instituto de Estudos da Linguagem). A coordenação dessa especialização ficou com Professora Roxane Helena Rodrigues Rojo. No que diz respeito à organização, eu devia cumprir uma carga horária de 360 horas, sendo 320 horas à distância via internet e 40 horas presenciais. Nessas 320 horas à distância, eu tinha que realizar atividades dissertativas, participar de fóruns e fazer publicações nos diários de bordo. Já nas 40 horas de encontros presenciais, tive que fazer atividades dissertativas e também provas objetivas de múltipla escolha. O curso possuía quatro módulos, sendo que cada um havia duas disciplinas, ao término de cada módulo, nós éramos submetidos a uma prova objetiva.

Ao concluir essa pós-graduação, passei a ter mais segurança e a me identificar mais com a linguística. Assim, decidi realizar um velho sonho de cursar mestrado. Entre literatura e linguística, eu já não tinha mais dúvida, pois a especialização da Unicamp me ajudou a sanar essa indecisão. Desse modo, em 2012, inscrevi-me no processo seletivo do programa de pós-graduação do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Três Lagoas. Em dezembro de 2012, após o término das fases do processo de seleção de candidatos, ao ver que eu havia sido aprovado, fui tomado por uma enorme felicidade, já que nesse momento eu havia dado um grande passo na busca da realização de meu sonho de obter o título de mestre.

Em março de 2013, iniciei o mestrado, cursando as disciplinas Tópicos Especiais (Análise de Discurso), disciplina que ocorreu de maneira concentrada no mês de março e foi ministrada pelas professoras da Mackenzie Diana Luz Pessoa de Barros e Neusa Bastos. Linguística aplicada I, disciplina que ocorreu de março a julho foi lecionada pela professora Celina Nascimento de Souza, Linguística aplicada II, que foi de responsabilidade da professora Vânia Lescano Guerra também se deu de março a julho. Já a disciplina Teorias da linguagem aconteceu entre abril e julho e teve como professor Edson Rosa.

Na disciplina Tópicos especiais, a professora Diana prendeu-se mais nos conceitos da semiótica greimasiana. Nesse sentido, ela trabalhou a questão das teorias linguísticas do texto articulada à teoria semiótica com base em seu livro *A teoria semiótica do texto*. A professora Neusa focalizou os aspectos inerentes aos percursos da Análise de Discurso de linha francesa, utilizando-se de notícias jornalísticas a fim de observar como os efeitos de sentido eram reformulados em uma mesma matéria, ao circular em diferentes meios de comunicação. Assim, a professora tentava descrever os efeitos ideológicos contidos na materialidade linguística no que diz respeito aos discursos de comunicação midiática. Ao término desta disciplina, ambas professoras solicitaram a análise de um texto com base na teoria desenvolvida por cada uma delas.

Em Linguística Aplicada I, a Professora Celina concentrou suas aulas nos processos de referenciação da linguística textual até chegar à perspectiva discursiva. Para tanto, ela se ancorou nos pressupostos teóricos de Marcuschi, Koch, Mondana, Cavalcante e Cardoso. No decorrer das aulas, tínhamos que realizar semanalmente fichamentos acerca dos textos solicitados para leitura, além disso, havia uma socialização sobre a leitura realizada sobre o texto. Em alguns momentos também tivemos que identificar e analisar os elementos de referenciação em textos jornalísticos e literários trazidos pela professora para tal finalidade.

A professora Vânia se dedicou em Linguística Aplicada II a trabalhar os conceitos da Análise de Discurso a partir da investigação dos fatos linguísticos. Em suas aulas, ela inicialmente, fazia indagações a respeito dos textos indicados para leitura, a fim de que fosse realizada uma socialização das leituras e, ao mesmo tempo, procurava identificar se os alunos tinham lido e compreendido o que leram. Também trazia constantemente excertos para que pudessemos colocar em prática as teorias que eram aprendidas ao longo das aulas. Na disciplina Teorias da Linguagem, tive a oportunidade de entrar em contato com vários campos da linguística como o Estruturalismo, Gerativismo, Sociolinguística, Linguística Textual, Análise da Conversação, Funcionalismo, dentre outros.

No segundo semestre, cursei as disciplinas: Políticas Linguísticas, ministrada pelas professoras Vânia Guerra e Claudete Cameschi de agosto a dezembro. A disciplina Leitura Orientada também ocorreu nesse mesmo período e ficou sob a responsabilidade da professora Vânia Guerra. Em políticas linguísticas, as professoras voltaram as suas aulas para os fatos discursivos que contribuíram para as políticas linguísticas no Brasil, principalmente no que se refere aos efeitos do processo de escolarização. Elas ainda se debruçaram acerca da perspectiva pós-colonialista, o papel dos conceitos pós-coloniais de hibridismo e diferença cultural, entre- lugar e negociação identitária. Na disciplina de Leitura Orientada, a professora Vânia deu enfoque aos aspectos relacionados aos procedimentos metodológicos de análise em Análise de discurso. Sendo assim, em suas aulas, ela abordou textos pautados na perspectiva teórica do método arqueogenealógico de Michel Foucault.

No decorrer do 1º e 2º semestre de 2013, participei do grupo de estudo organizado e ministrado pela professora Vânia Guerra. Nesses encontros, discutíamos a respeito dos procedimentos de análise, apresentávamos análises do corpus e fazíamos uma socialização sobre os textos indicados para leitura. Não há como eu não reconhecer as ricas contribuições que esse grupo me proporcionou não só devido ao vasto conhecimento da professora Vânia, mas também aos colegas que não mediam esforços para apoiar e sugerir leituras. Além disso,

enquanto eu cursava as disciplinas, eu já comecei a escrever alguns esboços para a composição da escrita da dissertação.

Em novembro de 2013, a professora Elzira Yoko Uyeno (*in memoriam*) esteve na UFMS-CPTL para prestar uma consultoria voltada para os projetos dos alunos do programa de pós-graduação da linha de pesquisa: Discurso, subjetividade e ensino de línguas. Na ocasião, eu apresentei meu projeto a ela, que, gentilmente, sugeriu-me algumas contribuições pautadas no aspecto metodológico e bibliográfico de minha pesquisa. Com essas contribuições, em 2014, comecei a dar mais “corpo” aos esboços, já que os textos começaram a ganhar mais “cara” de texto acadêmico-científico. Dessa maneira, conforme eu ia recebendo as orientações da professora Celina, meus textos foram ficando com mais embasamento teórico e, na parte da análise, eu pude estabelecer uma maior aproximação entre teoria e prática.

No ano de 2013, foi muito cansativo viajar toda semana, pois eu moro em Piacatu, cidadezinha do interior paulista, que fica a aproximadamente duzentos quilômetros de Três Lagoas, por isso, muitas vezes, quando eu tinha aula em dias consecutivos, eu precisei ficar hospedado na casa do meu amigo Fernando ou em hotel, uma vez que a distância impossibilitava meu ir e vir no mesmo dia. Também carreguei durante o mestrado o ceratocone, doença que já tenho desde meus dezenove anos de idade, como já mencionei no início de minha escritura. Mesmo diante desses obstáculos, com muita fé em Deus, o apoio de meus pais, de meu tio, José Carlos e de minha esposa, Gislaine, consegui superá-los.

De 29 a 31 de maio de 2014, participei do *V colóquio da ALED-Brasil- Análise do Discurso: novos canteiros de trabalho?* em São Carlos na UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos). O evento, organizado pela Associação Latino-americana de Estudos do Discurso do Brasil, contou com a participação de renomados pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Lá tive, o imenso prazer de conhecer o coordenador do evento, Roberto Leiser Baronas. Também, tive a oportunidade de participar de um minicurso de dez horas ministrado pelo linguista francês Dominique Maingueneau intitulado de *Discurso e Análise de discurso*. No evento, apresentei o trabalho intitulado de *Representações Discursivas de um Aluno em Situação de Bullying Escolar*.

Nesse evento, também ocorreram vários debates voltados para as questões de Análise do Discurso. Dentre os debatedores, estiveram presentes Profa. Dra. Beth Brait (PUC-SP/CNPq); Profa. Dra. Tatiana Bubnova (UNAM – Universidade Autônoma do México); Coordenação: Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva (UnB/ALED). Profa. Dra. Anna Flora

Brunelli (UNESP/IBILCE); Prof. Dr. Arnaldo Cortina (UNESP/CNPq); Profa. Dra. Ida Lúcia Machado (UFMG); Coordenação: Profa. Dra. Roselene de Fátima Coito (UEM).

Entre os dias 30 de junho e 03 de julho, participei do 62º GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo), que ocorreu em Campinas na Unicamp. Nessa ocasião, apresentei o trabalho: *Representações identitárias no discurso de um educando em situação de bullying*. O evento foi muito rico, pois lá pude assistir a apresentações de diversas vertentes da linguística. Lá, ainda tive a grata oportunidade de conhecer renomados professores, em especial, os professores Ataliba de Castilho, Sírío Possenti e Luiz Carlos Cagliari.

Em setembro, participei do II Encontro de Grupos de Pesquisa em Letras e Linguística do Centro-Oeste. Esse evento foi constituído de uma carga horária de 40 horas e contou com a presença de vários professores visitantes, dentre eles: Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis (UFGD), Dra. Diana Luz Pessoa de Barros (Mackenzie), Dr. José Gaston Hilbert (Mackenzie) e Dra. Vânia Cristina Casseb-Galvão (UFG/CNPQ). Nessa ocasião, apresentei o trabalho *Uma Análise Discursiva da escrita de um educando em situação de bullying escolar*. Com a apresentação desse trabalho, busquei descrever o modo pelo qual o sujeito em situação de *bullying* passa por uma crise identitária a partir do momento em que recebe os apelidos ofensivos dos agressores.

No que tange a publicações em eventos científicos, em 2013, publiquei um resumo no *V Seminário de Pesquisa “identidade e discurso”* no Caderno de Resumos e Programação. No ano seguinte, em maio, publiquei mais um resumo no V colóquio da ALED-Brasil no Caderno de Resumos. Neste mesmo ano, publiquei um resumo no 62º GEL no Caderno de Programação do 62º seminário do GEL. Também publiquei um resumo no II Encontro de Grupos de Pesquisa em Letras e Linguística do Centro-Oeste no Caderno de resumos. Tive a publicação do resumo do trabalho denominado de *“Representações discursivas excludentes de um aluno em situação de bullying”* no Caderno de cronograma de apresentações do IV Congresso de Pesquisa científica (CPCFAI) em Adamantina-SP. Na XIX edição do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão (ENEPE) da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), apresentei e publiquei no Caderno de resumo de projetos o trabalho intitulado de *“Uma análise discursiva acerca dos dizeres dos sujeitos em situação de bullying escolar”*. No que se refere à publicação de artigos, em novembro de 2014, publiquei o artigo *“Representações discursivas de um educando em situação de bullying escolar”* na revista da ALED-Brasil.

Durante a escritura da dissertação, assim como já havia ouvido de outros mestrandos, senti que esse é um período de muita solidão, embora você tenha os encontros com seu

orientador, pois senti muita falta do convívio com os colegas de disciplina e também do contato semanal com os professores das disciplinas. Diante desse cenário, procurei sair dessa sensação de solidão por meio da leitura dos livros que eram indicados pela minha orientadora, professora Celina.

Termino este memorial, na certeza de que, ao escrevê-lo, fui tomado por lembranças e esquecimentos e que minha história pessoal foi atravessada por outros dizeres que singularizam os efeitos de sentido dessa escritura. Inevitavelmente, saio deste texto, deixando marcas de mim, como bem descreve Coracini (2007, p.25) “Relatos, dizeres- narrativas ou lendas- que falam de si, do outro e do outro de si, em que lembrar e esquecer são sempre exercícios de escritura, em que o sujeito se inscreve com seu traço singular num movimento de ausência-presença”. Assim, em meio aos momentos de solidão que é característico do processo de dissertação, eu uso essa escrita como um desabafo, um momento de meditação sobre o meu *Estar/Ser no Mundo* e esse *Estar/Ser* me remete a uma contínua sensação de (in)completude.

REFERÊNCIAS:

CORACINI. M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**PROPP
UFMS**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO**



Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa *Representações identitárias na escrita de alunos em situação de bullying escolar*, sob a responsabilidade do pesquisador Sérgio Rogério de Souza, a qual pretende examinar o jogo de representações identitárias que alunos em situação de *bullying* escolar do 8º e 9º ano do período manhã de uma escola da rede pública estadual do interior estado de São Paulo fazem de si, sobre o outro e sobre a escola por meio da produção de relatos pessoais.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da aplicação de relatos pessoais sobre o tema *Minha vida na escola*. Se você aceitar participar, estará contribuindo para que este trabalho sensibilize não só a comunidade escolar da educação básica como também a comunidade acadêmica, a fim de que o preconceito e o não respeito às diferenças físicas, sexuais, corporais, raciais, de gênero, religiosas e intelectuais deixem de fazer parte do cotidiano dos escolares.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador nos seguintes endereços de email: bildres@hotmail.com ou sergioproflingua@hotmail.com e pelo telefone (18) 99732-9620 ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 33457187.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: 08/ 08/ 2013

Assinatura do participante/Diretor da Escola

**PROPP
UFMS**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO**



Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa *Representações identitárias na escrita de alunos em situação de bullying escolar*, sob a responsabilidade do pesquisador Sérgio Rogério de Souza, a qual pretende examinar o jogo de representações identitárias que alunos em situação de *bullying* escolar do 8º e 9º ano do período manhã de uma escola da rede pública estadual do interior estado de São Paulo fazem de si, sobre o outro e sobre a escola por meio da produção de relatos pessoais.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da aplicação de relatos pessoais sobre o tema *Minha vida na escola*. Se você aceitar participar, estará contribuindo para que este trabalho sensibilize não só a comunidade escolar da educação básica como também a comunidade acadêmica, a fim de que o preconceito e o não respeito às diferenças físicas, sexuais, corporais, raciais, de gênero, religiosas e intelectuais deixem de fazer parte do cotidiano dos escolares.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador nos seguintes endereços de email: bildres@hotmail.com ou sergioproflingua@hotmail.com e pelo telefone (18) 99732-9620 ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 33457187.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante/Professora-8º ano

Data: 14/ 08/ 2013

**PROPP
UFMS**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO**



Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa *Representações identitárias na escrita de alunos em situação de bullying escolar*, sob a responsabilidade do pesquisador Sérgio Rogério de Souza, a qual pretende examinar o jogo de representações identitárias que alunos em situação de *bullying* escolar do 8º e 9º ano do período manhã de uma escola da rede pública estadual do interior estado de São Paulo fazem de si, sobre o outro e sobre a escola por meio da produção de relatos pessoais.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da aplicação de relatos pessoais sobre o tema *Minha vida na escola*. Se você aceitar participar, estará contribuindo para que este trabalho sensibilize não só a comunidade escolar da educação básica como também a comunidade acadêmica, a fim de que o preconceito e o não respeito às diferenças físicas, sexuais, corporais, raciais, de gênero, religiosas e intelectuais deixem de fazer parte do cotidiano dos escolares.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador nos seguintes endereços de email: bildres@hotmail.com ou sergioproflingua@hotmail.com e pelo telefone (18) 99732-9620 ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 33457187.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante/Professora- 9º ano

Data: 14/ 08/ 2013