

LUIZ BOSCO SARDINHA MACHADO JÚNIOR

**A CONSTRUÇÃO DO *BULLYING* NOS DISCURSOS CIENTÍFICOS PRODUZIDOS
NO CONTEXTO BRASILEIRO**

**ASSIS
2016**

LUIZ BOSCO SARDINHA MACHADO JÚNIOR

**A CONSTRUÇÃO DO *BULLYING* NOS DISCURSOS CIENTÍFICOS PRODUZIDOS
NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Doutor em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientadora: Dra. Elizabeth Piemonte Constantino

**ASSIS
2016**

Machado Júnior, Luiz Bosco Sardinha

A construção do bullying nos discursos científicos produzidos no contexto brasileiro / Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior. -- Asss: UNESP, 2016.

211 f. : il. ; 31 cm. Inclui bibliografia.

Orientadora: Dr^a. Elizabeth Piemonte Constantino.

Tese (doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Assis / Área de conhecimento Psicologia e Sociedade, 2016.

Referências bibliográficas: f. 168-183

1. Bullying 2. Produção científica. 3. Análise do discurso (Linguística). 4. Discurso científico. 5. Psiquiatria e Psicologia - Tese. I. Constantino, Elizabeth Piemonte. II. Universidade Estadual Paulista. III. Título.

LUIZ BOSCO SARDINHA MACHADO JÚNIOR

**A CONSTRUÇÃO DO *BULLYING* NOS DISCURSOS CIENTÍFICOS PRODUZIDOS
NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Doutor em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Data da Aprovação: 15 / 07 / 2016

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dra. Elizabeth Piemonte Constantino
UNESP - Assis

2º Examinador: Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza
UNESP - Assis

3º Examinador: Profa. Dra. Ester Myriam Rojas Osorio
UNESP - Assis

4º Examinador: Profa. Dra. Lucilene dos Santos Gonzales
UNESP - Bauru

5º Examinador: Profa. Dra. Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres
UEL - Londrina

AGRADECIMENTOS

À Dra. Elizabeth Piemonte Constantino, pela orientação durante todos esses anos e pela indispensável contribuição de seu profundo conhecimento teórico, metodológico e da realidade acadêmica. Sua sensibilidade diante de dificuldades pessoais foi igualmente indispensável.

A todos os membros das bancas de qualificação e defesa pelos importantes apontamentos e críticas.

À minha mãe, Zila, e à minha irmã, Helevi, pelo incessante apoio em todos os momentos.

A todas as amigas e todos os amigos, minha gratidão por apoiar e enriquecer dialogicamente essa tese com suas impressões. Junto com minha família, deram apoio emocional e prático a todas as necessidades.

Nosso fraternal agradecimento ao Dr. Rainer Funk, do Erich Fromm Institute, por enviar pronta e gratuitamente o *fac-símile* digital das anotações da palestra proferida por Dan Olweus, em 1970.

MACHADO JÚNIOR, Luiz Bosco Sardinha. **A construção do *bullying* nos discursos científicos produzidos no contexto brasileiro**. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

RESUMO

Os aspectos econômicos, políticos e sociais são relevantes no valor que um vocábulo, um signo ideológico ou um objeto de sentido possam ter para os interlocutores em um enunciado. São os elementos que constituem o pano de fundo sobre o qual transcorre a vida cotidiana e as ações constitutivas de enunciados mais elaborados. Ao longo deste trabalho são abordados vários aspectos que possibilitaram o surgimento do *bullying* enquanto objeto científico, no Brasil. O gradativo aumento da valoração social que recebeu possivelmente esteja ligado à crescente preocupação com a violência escolar no país, que recebeu substancial atenção no início do século XXI. Para refletir sobre as questões suscitadas optou-se pelo pensamento do Círculo Bakhtiniano, com ênfase nos conceitos de dialogismo, ideologia e enunciado concreto. São apresentadas as reflexões de Bakhtin sobre as ciências humanas, cujo objeto por excelência é o texto, ato em que o ser humano dá sentido ao mundo. Partiu-se, então, desse ponto para a apresentação do método e das primeiras considerações sobre o material levantado pelo presente estudo. Esboçou-se, ainda, o percurso histórico do signo ‘bullying’ no Brasil, relacionando-o com a atenção dada à violência escolar no meio acadêmico e no mercado editorial do País. Discorreu-se, também, sobre a origem da palavra ‘bullying’ e suas significações, além de uma crítica ao emprego de um termo estrangeiro para denominar um fenômeno cotidiano. Promoveu-se a análise sobre as definições dadas a ‘bullying’ enquanto conceito científico, com sua força e suas limitações. Foram levantados textos do autor que concebeu o referido conceito – Dan Olweus – a fim de se estudar sua teoria e compreender como sua concepção foi absorvida na produção acadêmica brasileira. Também se incluiu uma breve discussão sobre a produção intelectual no Brasil, necessária pelas constatações feitas ao longo deste trabalho. Desdobramentos da pesquisa, que não estavam previstos no início do trabalho, apresentaram-se: trata-se de análise sobre as capas de alguns livros publicados no Brasil sobre o tema e de uma discussão sobre *ciberbullying* e os discursos do humor, particularmente na *Internet*. Por fim, debateu-se se a escola, em seus moldes tradicionais, pode oferecer um espaço dialógico para produção do pensamento e de relações não violentas; concluímos que a escola é espaço predominantemente monológico, ainda que nela se encontrem resistências e discursos que escapam à ideologia predominante.

Palavras-chave: 1. Bullying 2. Produção científica. 3. Análise do discurso (Linguística). 4. Discurso científico. 5. Psiquiatria e Psicologia

MACHADO JÚNIOR, Luiz Bosco Sardinha. **The construction of *bullying* in scientific speeches produced in the Brazilian context.** 2016. 210 f. Thesis (Psychology doctorate degree) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

ABSTRACT

Economic, political and social aspects are relevant for value that a word, an ideological sign or a meaning object can have for utterance interlocutors. Those are elements that constitutes background in which everyday life elapses and actions arise to constitute utterances. Along our work we will speak on many aspects that enabled *bullying* arises as a scientific object at Brazil. Gradual growing on social valuing for this comes from emerging concern about school violence on our country, what received substantial attention on XXI century. The choice that we have made for think about these questions is for Bakhtinian Circle thought. From its conceptual production we emphasize dialogism, ideology and concrete utterance. We bring Bakhtin's reflections on human sciences, for whom which object per excellence is the text, act in which human being gives meaning to the world. We have started from this point for present method and first considerations on material researched by us. We draw historical background of 'bullying' sign at Brazil, related to attention gave to school violence at academia and publishing. We have debated word 'bullying' origins and its meanings and criticized the use of a foreign word for nominate an everyday phenomenon. We bring what we analyze on 'bullying' definitions as a scientific concept, with its strengths and limitations. Texts wrote by Dan Olweus, 'bullying' concept creator, had been analyzed for understand his theory and its entrance on Brazilian academia. We present a brief discussion about this, what become necessary because our considerations. Further developments from our research bring some questions: an analyses on book covers about bullying, a discussion about cyberbullying and Brazilian Internet humor speech. At least, we debate if school, in its traditional standards, can offer a dialogical space for thought production. We concluded that school is mainly a monological space, even if may exist resistances and voices that scape from dominant ideology

Keywords: 1. Bullying 2. Scientific production. 3. Speech analysis (Linguistics). 4. Scientific speech. 5. Psychiatry and Psychology.

MACHADO JÚNIOR, Luiz Bosco Sardinha. **La construcción del *bullying* en los discursos científicos producidos en el contexto brasileño**. 2016. 210 f. Tesis (Doctorado en Psicología) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

RESUMEN

Los aspectos económicos, políticos y sociales son relevantes en el valor que una palabra, un signo ideológico o un objeto de sentido puedan tener para los interlocutores en un enunciado. Son los elementos que constituyen el trasfondo sobre lo cual transcurre la vida cotidiana y las acciones constitutivas de enunciados más elaborados. A lo largo de nuestro trabajo hablaremos de aspectos variados que hicieron posible el surgimiento del *bullying* como objeto científico en Brasil. El aumento gradual de la valoración social que recibió probablemente esté relacionado a la creciente preocupación con la violencia escolar en el país, que recibió sustancial atención en el siglo XXI. La elección que hicimos para pensarnos las cuestiones suscitadas fue por el pensamiento de lo Círculo Bajtiniano. De su producción conceptual enfatizamos el dialogismo, la ideología y el enunciado concreto. Presentamos las reflexiones de Bajtín respecto las ciencias humanas, cuyo objeto por excelencia es el texto, acto en que el ser humano da sentido al mundo. Partimos de ese punto para la presentación del método y de las primeras consideraciones respecto el material elegido por nosotros. Bosquejamos un camino histórico de lo signo ‘bullying’ en Brasil, a relacionarlo a la atención dedicada a la violencia escolar en el medio académico y en el mercado editorial del País. Debatimos el origen de la palabra ‘bullying’ y sus significaciones, incluso presentando una crítica al uso de un término extranjero para nominar un fenómeno cotidiano. Traemos lo que analizamos respecto las definiciones atribuidas a ‘bullying’ como concepto científico, con su fuerza y limitaciones. Levantamos textos del autor que lo concibió a ese concepto, Dan Olweus, para estudiar su teoría y comprender como su concepción fue absorbida en la producción académica brasileña. Incluimos breve discusión respecto la producción intelectual en Brasil, necesaria por las constataciones que hicimos a lo largo de nuestro trabajo. Desdobles de nuestra pesquisa que no estuvieron previstos en su início fueron presentados: el análisis de las capas de algunos de los libros publicados en Brasil sobre el tema y de una discusión sobre *ciberbullying* y los discursos del humor, particularmente en *Internet*. Finalmente, debatimos si la escuela, en sus formato tradicional, puede ofrecer un espacio dialógico para la producción del pensamiento. Concluimos que la escuela es, predominantemente, un espacio monológico, aunque se encuentren resistencias y discursos que se escapan de la ideología dominante.

Palabras-clave: 1. Bullying 2. Producción científica. 3. Análisis del discurso (Lingüística). 4. Discurso científico. 5. Psiquiatría y Psicología

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	08
1	O PENSAMENTO DO CÍRCULO BAKHTINIANO	20
1.1	Breve Histórico do Círculo	20
1.2	O Dialogismo	30
1.3	Comunicação e Ideologia	40
1.4	O Enunciado Concreto	50
2	PENSANDO A CIÊNCIA: TEXTO E MÉTODO	71
2.1	Procedimentos Metodológicos	83
2.2	Primeiras Considerações	88
3	CHEGADA E CONSOLIDAÇÃO DO TERMO <i>BULLYING</i> NO BRASIL	92
4	O VOCÁBULO <i>BULLYING</i>	108
5	O CONCEITO <i>BULLYING</i>	117
5.1	Algumas Questões sobre a Produção Acadêmica Brasileira nos Últimos Quinze Anos	128
6	DESDOBRAMENTOS DE PESQUISA	137
6.1	O Rosto do <i>Bullying</i> : as capas de livros sobre o fenômeno	137
6.2	<i>Cyberbullying</i> e a Cultura da Zoeira Sem Limites	143
7	REFLEXÕES FINAIS: A ESCOLA COMO ESPAÇO MONOLÓGICO	152
	REFERÊNCIAS	168
	APÊNDICE A - APRESENTANDO AS INFORMAÇÕES LEVANTADAS	184
	APÊNDICE B - A CASA DE VIDRO DE LINA BO BARDI	208
	ANEXO A - AS CAPAS DOS LIVROS SOBRE <i>BULLYING</i>	209

INTRODUÇÃO

Escolher um objeto de pesquisa não é ação sujeita puramente a elucubrações lógicas. A busca racional por algo que demande respostas nos levaria a pensar de que racionalidade se fala. Poderia ser uma escolha em que pesasse unicamente as exigências naturais ou de um momento histórico. Esses elementos sempre estão presentes e o mérito de uma pesquisa advém, em parte, de responder a tais urgências. Ao abordarmos um objeto, particularmente em uma área de pesquisa intitulada “Psicologia e Sociedade”, esperamos contribuir para o pensamento sobre os dilemas concretos com os quais nossa vida se depara.

A escolha do objeto nos coloca na posição de buscar algo a dizer sobre ele e contribuir para o desenvolvimento humano, o que é bastante generalista e dá margem a distintas interpretações e práticas. Para além de ações que possam tornar abstrato o exercício do pensamento e da investigação, pensamos ser possível voltarmos-nos às exigências da realidade concreta, aquela em que o devir humano se manifesta perpetuamente.

Do ato, entendido como o movimento do pensamento, não há álibi, pois nele encontramos as marcas do sujeito – do autor desse ato (BAKHTIN, 1999; AMORIM, 2013). O ato do pensamento, mesmo se considerado em suas dimensões de racionalidade científica, possui dimensão valorativa. Já não consideramos mais a possibilidade de se adotar posições de pretensa neutralidade absoluta, em que algo seja objeto da razão graças a elevados ideais impessoais, em que se vislumbra um suposto bem maior, sem débito com a justiça, com a igualdade, com a luta por um modelo de sociedade mais justo – em suma, com a ética.

Ética que diz respeito não somente ao coletivo ou àquilo que prescinde do indivíduo. Diz respeito à responsabilidade de cada pessoa envolvida em um ato, pessoalmente, sem fundir-se num todo que a aniquilaria – ou absolveria. A imposição de neutralidade nas ciências presta-se a que se evite as idiossincrasias do pesquisador ou as arbitrariedades do momento político e econômico, o que jamais isenta da adoção ou rejeição de um conjunto de valores ligados à escolha do objeto e ao desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa, como ato concreto que é, envolve responsabilidade pelas escolhas que exige. É resposta a demandas que se apresentam e a outras pesquisas e asserções já realizadas. Selecionar um objeto para sua atenção já

envolve tomada de posição valorativa com relação a ele, assim como a construção dos enunciados pertinentes a seu estudo (MEDVIÉDEV, 2012). Um ato é bom ou ruim, belo ou não aprazível, construtivo ou destrutivo, e isso dependerá das posições em que nos encontramos no tempo e no espaço e se ocorre de forma intencional ou acidental. Nosso pensar advém das circunstâncias concretas em que nos encontramos, sem confundir-se com elas; podemos, munidos do conhecimento do que já foi dito e realizado, produzir o novo e superar os aspectos circunstanciais do ato. Estes aspectos não podem ser tomados como fatalidades; a transformação do mundo em que vivemos é possível no diálogo com essas circunstâncias para daí produzir-se algo novo, que as supere ou, ao menos, promova alguma mudança em direção à construção e não à destruição.

Em suma, não neguemos o peso da realidade que nos cerca nem a tomemos como destino do qual não se escapa. Tampouco reduzamos nosso trabalho a seus aspectos impessoais, nem caiamos em um subjetivismo de tal monta que faça nosso pensamento ser tão centrado em nossa experiência única que o torne impossível de se compartilhar e acrescentar algo ao mundo. Somos chamados à responsabilidade pelo que fazemos, inevitavelmente. A diferença está em se optar por agir de forma conscientemente responsável, isto é, assumindo que o que se faz é feito dentro e para além das circunstâncias, buscando objetivos determinados e ciente de se ter no horizonte determinados valores.

Concordamos que seja temerário determinar previamente quais valores são aceitáveis diante das exigências do pensamento. Não temos certeza a que afirmações nossa reflexão pode levar, nem sabemos quais necessidades de transformação da realidade passaremos a enxergar. Procuremos que nosso ato seja “válido e justo”, nas palavras de Amorim (2013, p. 22).

A posição valorativa adotada não conspurca a sobriedade da ciência e nem a deixa sob a falsa pureza do rigor. A ciência necessita da distância entre o sujeito singular e o pensamento universalizável, para que não caia no poço sem fundo do absoluto perspectivismo, em que basta algo ser válido para um sujeito apenas, para que seja considerado válido para todos. O ser do pensamento é universal, tendo-se em consideração que o ato não poderá servir somente ao sujeito que o engendra, mas também ao outro (AMORIM, 2013; BAKHTIN, 1999).

O termo ‘universal’ carrega conotação desconfortável pela história de ação colonizadora do ‘pensamento ocidental’, que enxerga como exótico tudo que não

pertença à 'tradição europeia'. Contudo, o ato que seja ético, inserido e ciente do contexto em que se dá sua consumação, jamais prescinde do outro. O 'pensamento ocidental', enquanto colonizador ou imperialista, vê no outro (no povo ou país-colônia, no louco, na mulher, nas sexualidades, na criança, no aluno) um corpo a ser submetido aos valores da colônia ou do império, considerados superiores. Essa não é a universalidade de que falamos aqui; estamos a falar daquela que trata de considerar o outro em sua plenitude, como sujeito participante do ato concreto. Para que isso seja possível, não se pode silenciá-lo.

A pretensa pureza do rigor do método científico também se presta ao imperialismo e à colonização do outro. O método se coloca como estando acima do sujeito concreto (e do outro em sua concretude), posicionando-se além de problemas axiológicos. Sendo impecavelmente rigorosa a ciência, sob essa perspectiva, não teria que dar respostas a questionamentos éticos, pois sua infalibilidade a colocaria acima da compreensão do que seja válido e justo.

A responsabilidade caminha com a premência por respostas a questões suscitadas pela ciência ou pelo mundo. A quais questões a pesquisa, e os textos produzidos a partir dela, respondem? Não se trata simplesmente do construir 'hipóteses'. A hipótese estabelece diálogo interno à pesquisa e ao texto pertinente. É uma construção lógica e que responde a exigências formais. Aí a valoração está presente, mas as marcas do autor se reduzem ao máximo possível, pois se trata de resposta a exigências dos objetos em questão.

As questões que uma pesquisa responde dizem respeito a problemas em níveis internos e externos ao texto e à própria pesquisa. Quando se propõe a pensar 'como se estabeleceu um objeto científico chamado *bullying*', temos uma proposta que busca respostas nas relações dialéticas dos objetos de estudo. Antes se falava de violência escolar, microviolências ou incivildades; hoje se fala de *bullying*. Trata-se de relações internas aos textos, isto é, de seus objetos.

Tão importantes quanto essas relações são aquelas que se estabelecem externamente aos textos. Ao pesquisar sobre *bullying*, podemos estar a responder às necessidades de renovação de um mercado editorial de livros didáticos e materiais pedagógicos. Podemos estar a buscar respostas para os desafios que crianças e adolescentes 'indisciplinados', 'desinteressados' ou 'hiperativos' nos apresentam. Podemos investigar possibilidades para um modelo de escola que faliu.

Podemos debater a respeito de um ideal de educação e de escola que promova a autonomia dos indivíduos e a diminuição das desigualdades sociais,

políticas e econômicas. São esses os valores que adotamos como norte às nossas pesquisas. Temos inquietações e anseios relativos à permanente construção de uma escola democrática e promotora de uma democracia transformadora. Compreendemos o modelo predominante de escola como lugar de manutenção de desigualdades; preocupamo-nos com as violências rotineiras que todos os atores presentes na escola sofrem e com aquelas que alunos estejam a praticar uns contra os outros. Tudo isso nos leva ao seguinte problema: como os produtores de ciência, no Brasil, têm pensado essa questão.

Nossa preocupação, nessas páginas introdutórias, é de apresentar nossa posição com relação ao problema. O mundo em que vivemos nos apresenta desafios, chama-nos a desenvolver atos justos e válidos, que sanem as desigualdades sociais, econômicas, de gênero e de relações. Da posição em que nos encontramos, com nossas experiências, nosso conhecimento e função social que ocupamos, temos uma perspectiva única a partir da qual pensamos. Somos responsáveis por esse lugar e por esse tempo específico que somente nós, enquanto sujeito, ocupamos. Ninguém mais ocupa nem ocupará (AMORIM, 2013; BAKHTIN, 1999). A partir daí, que possamos contribuir para o pensamento universalizável, trazendo de nossa experiência única e não repetível contribuições para o outro, deixando abertas possibilidades para que sua voz também nos responda.

Na dissertação de Mestrado em Psicologia, intitulada “Representações sociais da violência e indisciplina escolar na imprensa brasileira”, defendida em julho de 2011, estudamos o modo como os veículos de imprensa abordavam a violência escolar. Foram selecionados textos dos jornais *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo*, além da *Revista Veja*. Analisamos, também, as reportagens publicadas sobre o episódio conhecido como “massacre do Realengo”, ocorrido em sete de abril do mesmo ano, no qual um jovem ex-aluno de uma escola municipal do Rio de Janeiro a invadiu e matou a tiros doze crianças, suicidando-se em seguida.

Encontramos que grande parte das explicações para o episódio atribuía ao próprio indivíduo a responsabilidade pelo ato, usando termos como “psicopata” e “solitário”. Entretanto, um tema ganhou destaque: o atirador teria sofrido *bullying* durante os anos em que estudara naquela escola onde perpetrou o massacre. Sem que superasse o tema da “psicopatia”, ou ainda da “monstruosidade” do homicida, o *bullying* aparecia como um fator a mais para a construção da “personalidade assassina” de W. M. Oliveira.

O episódio trazia um destaque macabro a uma palavra que já se tornara a mais recorrente no que dizia respeito à violência e indisciplina escolar. Nos textos jornalísticos sobre violência escolar, não relacionados ao caso Realengo, o *bullying* já era o tema de maior frequência, ainda antes do episódio.

Posteriormente, o seu uso em textos ligados à violência/indisciplina escolar se tornou mais evidente, recebendo até matéria de capa de uma edição da *Revista Veja* (20 abr. 2011). A sutil, porém significativa diferença que encontramos imediatamente após o massacre foi a ampliação de seu emprego. Tornou-se, nos termos de Moscovici (1979), um *slogan*, utilizado para explicar e denominar objetos correlatos – alguns, vagamente correlatos – sendo proferido por políticos e celebridades, atribuído a crimes passionais e outras formas de agressão que não aquela de seu sentido original (violência entre iguais).

Logo após a conclusão do Mestrado, assumimos a supervisão de estágio em Psicologia Escolar e Educacional (denominado “Psicologia e Processos Educativos”) nas Faculdades Integradas de Ourinhos (FIO). Entre 2012 e 2016, trabalhamos com trinta escolas diferentes dos ensinos fundamental, médio e técnico, tanto público quanto privado. Em nossa prática observamos a busca de educadoras e educadores por respostas rápidas aos problemas que enfrentam em seu dia a dia. Ainda que não tenhamos realizado um levantamento sistemático das encomendas¹ apresentadas, podemos afirmar que o desinteresse e a indisciplina dos alunos sejam a queixa mais frequente. As diversas formas de violência entre os alunos surgem sob o termo *bullying*, nunca como preocupação primordial. Os alunos também conhecem o termo e frequentemente o usam em tom de brincadeira para se referir a gracejos feitos entre si.

Poderíamos buscar conhecer o que educadores, alunos e o público de maneira geral consideram como *bullying*: o que entendem que tal termo signifique. Seria, nos termos de Moscovici (1979), pesquisar sua representação social, uma imagem elaborada socialmente que, ligada a um conjunto de significados, participa da construção de atitudes, valores e comportamentos de indivíduos e grupos. Já fizéramos semelhante trabalho em nosso Mestrado com relação à indisciplina e à violência escolar.

¹ Para os profissionais de psicologia que atuam em instituições empregando as ferramentas da Análise Institucional, *encomenda* são os pedidos e queixas apresentados ao profissional no início de seu trabalho. Não necessariamente refletem as reais necessidades da instituição; estas são denominadas *demanda* e são conhecidas ao longo do desenvolvimento da atuação/intervenção (LOURAU, 1993).

O homem contemporâneo, segundo Moscovici (1979), se esmera em manter-se a par de tudo o que está no centro do burburinho da esfera pública. Toda novidade que produza alguma forma de alvoroço, que se torne alvo de atenção, particularmente da imprensa, interessa às pessoas, que irão buscar informações para que tenham respostas ‘na ponta de suas línguas’ quando o assunto em voga surgir em uma conversa qualquer. Esse objeto muda constantemente, conforme surgem novidades. Pode ser a bomba atômica, a psicanálise, o ácido lisérgico, a revolução iraniana, a SIDA, a *Internet*, o *bullying*: todos gozaram do prestígio do ineditismo e de intensa atenção pública em algum momento.

Nessa ação, recortam-se informações aqui e ali, buscando-se conhecer o suficiente para adotar-se uma posição sobre o objeto em questão. Moscovici (1979) explora como o público em geral se apropria de fragmentos de informação disseminados pela imprensa e pelo bruaá da vida cotidiana, sobretudo quando se trata de um tema científico. Do âmbito especializado e metódico da ciência, o objeto passa para o mundo veloz e assistemático dos assuntos cotidianos. Mais do que simples conhecimento construído de forma desordenada e sem critério, a representação social responde a necessidades diferentes daquelas que orientam o pensamento científico, e se alimenta deste de forma arbitrária.

Conhecer como tal processo se deu com relação ao *bullying* é promissor. Contudo, percebemos a necessidade de se compreender *o que o bullying é no próprio discurso científico*. O termo chegou ao meio acadêmico brasileiro em algum momento, ganhou seu espaço e popularizou-se entre o público leigo. Veremos que tudo isso acontece de forma simultânea. Sua chegada ao nosso vocabulário remete ao início do século atual.

Segundo Medvediev (2012), a escolha de cada palavra é imbuída da avaliação valorativa que se faz dela. A valoração é um aspecto enfatizado pelo Círculo desde os primeiros escritos do jovem Bakhtin. Todo ato concreto é imbuído pelo valor que lhe atribuem o eu e o outro, proporcionando uma orientação axiológica para tudo que diz respeito ao ser humano. Não existe escolha desprovida das mais diversas apreciações. Sempre há tomada de posição daqueles que participam de um ato, mesmo quando se busca deliberadamente negar tal postura valorativa.

Os aspectos econômicos, políticos e sociais são relevantes no valor que um vocábulo, um signo ideológico ou um objeto de sentido² possam ter para os interlocutores em um enunciado. Eles são os elementos, em níveis mais amplos, que constituem o pano de fundo sobre o qual transcorre a vida cotidiana e as ações constitutivas de enunciados mais elaborados.

Dentro do contexto, em sua maior abrangência, encontramos as esferas de produção e comunicação, em que sistemas de valoração mais estritos delimitam o que se pode dizer naquela esfera específica, como se diz e quais são os objetos de sentido aceitos para se falar a respeito.

A valoração está relacionada ao gênero discursivo em que um enunciado concreto é construído; sendo assim, a relação entre forma e conteúdo e a performance dos interlocutores no enunciado serão conforme a valoração que se faz, traduzida nas regras de um gênero discursivo e sua relação com a esfera de produção e comunicação pertinente

No que diz respeito aos enunciados científicos, isso não se restringe a sua composição enquanto um texto. Dois fatores aí se colocam: a escolha do objeto de conhecimento que leva à produção de um enunciado científico depende da valoração que receba em determinada época, lugar e esfera. Eleger aquilo que pode ou não receber a atenção da ciência, e como deve recebê-la, é uma ação valorativa (MEDVIEDÉV, 2012).

O segundo ponto diz do texto enquanto espaço e momento de produção de saberes (AMORIM, 2004). A escolha de todos os elementos que o comporão deve passar pelo crivo do cientificamente aceitável, e especificamente de qual ciência estamos falando, em determinada especialidade.

Ao longo de nosso trabalho discorreremos sobre vários aspectos que possibilitaram o surgimento do *bullying* enquanto objeto científico no Brasil. O gradativo aumento da valoração social que recebeu possivelmente esteja ligado à crescente preocupação com a violência escolar no país, que recebeu substancial atenção no início do século XXI. Momento chave foi a publicação de importantes estudos financiados pela UNESCO, em 2002: o de Abramovay e Rua realizado no Brasil; e as obras organizadas por Debarbieux e Blaya. Nesse momento, o *bullying*,

² Objeto de sentido é o tema do enunciado concreto, o objeto que é o cerne dos sentidos aí produzidos. Em cada enunciado é abordado de maneira única, o que não impede que se possa estabelecer diálogo com outros objetos de sentido de outros enunciados. Mais pormenores no tópico 1.4.

enquanto tema de enunciados científicos, principiava a ganhar espaço, com pesquisas e publicações esparsas.

Com a divulgação dos resultados da pesquisa realizada pela Abrapia (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003), com apoio de um financiador de peso – a Petrobrás – e um instituto de pesquisa ligado às organizações Globo – o IBOPE –, o *bullying* ganha o *status* de autêntica preocupação para a educação. O estudo demonstrava a importante incidência do fenômeno, a necessidade de se combatê-lo e as possíveis estratégias para fazê-lo.

Pouco depois, em 2005, Lopes Neto publica o artigo que seria o mais citado a respeito do tema. Mesmo ano em que Fante (2005) publica a obra que definitivamente firmará o *bullying* enquanto objeto ao qual se deveria dar atenção na educação, na saúde, na psicologia e ciências afins. Em 2008, temos a primeira publicação em revista científica relevante nas áreas de Psicologia e Educação.

O uso do termo definitivamente se estabeleceu, ainda que até hoje se debata suas traduções e possibilidades de uso. Sua relação com o âmbito escolar é a mais recorrente na literatura especializada e parece ser a mais ‘confortável’, diante do emprego original dado por Dan Olweus, desde 1978. Não obstante, seu uso como “agressão entre pares” parece bastante disseminado e há autores que optam por falar em *bullying escolar* (ROSSATO; ROSSATO, 2013).

As muitas conceituações do que possa ser *bullying* correm o risco de levar o conceito a se dispersar e perder a força originária que tinha, responsável por nos levar a considerar seriamente as violências cometidas entre colegas de escola ao longo do tempo (OLIVEIRA; BRITO, 2013).

A amplitude que alcançou o fez ser de interesse para diversas abordagens teóricas em diferentes áreas. Dada a crescente valoração atribuída ao tema, muitos autores passaram a pesquisar, pensar e problematizar o *bullying* em número cada vez maior, como demonstram nosso estudo e os estudos bibliográficos com os quais dialogamos.

Olweus (1993), em 1978, foi o primeiro a empregar o termo *bullying* para conceituar um fenômeno específico. O fez juntamente com a busca de explicações para sua origem, principalmente no que diz respeito às características individuais de vítimas e agressores. Seus estudos enfocam os processos que levam crianças e adolescentes a se envolverem com situações de vitimização, dando ênfase aos aspectos familiares e à agressividade individual. Lopes Neto (2005), Lopes Neto e

Saavedra (2003) e Fante (2005) trilham caminho muito semelhante. Podemos pensar que assim se constitua uma “teoria do *bullying*”, fundamentada em explicações sobre o desenvolvimento de crianças agressivas ou potenciais vítimas.

A busca pela sua compreensão no contexto institucional em que se dá ainda é tímida. Muito tem se investigado sobre as características e o desenvolvimento de vítimas e agressores (e isso se reflete nas informações que levantamos), levando à individualização de um fenômeno institucional (SILVA et al., 2013). O aluno pode, mais uma vez, estar sendo apontado como o único responsável por problemas que não dizem respeito somente a ele, mas à lógica mesma da instituição.

Enquanto aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1980), a escola é reprodutora de desigualdades sociais, isto é, da diferença de classes característica do capitalismo. Essa reprodução não se dá apenas no tocante aos conteúdos ensinados. Passa pelos preconceitos existentes que se disseminam nas palavras e ações de todos os atores institucionais e terminam por vitimar algumas pessoas que estão às margens do que é amplamente valorizado socialmente. Se não se trata dos clichês de elementos desviantes (usar óculos, compleição física etc.), como rechaça Olweus (1993), trata-se, seguramente, da manutenção da superioridade de uns sobre outros.

Consideremos, ainda, alguns aspectos que dizem respeito à acurácia de parte dos textos por nós estudados. É preciso diferenciar os usos de distintos enunciados concretos. Encontramos estudos que empregam, indistintamente, artigos científicos e artigos de jornais diários. São produções muito diferentes. O público a que se destinam, o falante que as redige, os objetos de sentido que elege; pertencem a esferas diferentes, ainda que sempre possam e devam dialogar. Respondem a necessidades diferentes. O rigor do artigo científico, ou de uma tese, de uma dissertação, jamais será reproduzido pelo artigo de jornal diário ou de revista de variedades.

A escolha de fontes em uma produção científica deve ser o mais ciente possível da sua origem, finalidade e constituição. Do contrário, serviria a qualquer contexto e estaria independente de valoração.

Essas questões colocam o *bullying* em terreno movediço. Parte disso se deve a notoriedade que alcançou, levando, possivelmente, alguns autores a se tornarem impacientes por publicar suas ‘descobertas’. Vozes destoantes, como já mencionamos, chegam a questionar seu uso, e não o fazem gratuitamente.

Com a crescente atenção que vem recebendo, como o aumento da produção bibliográfica indica, é possível que, nos próximos anos, se dê mais solidez ao *bullying* enquanto conceito científico situado dentro de uma teoria específica. Nosso trabalho propõe diálogo que pode contribuir para isso.

Contudo, solidez científica não é um valor em si mesmo. É necessário pensarmos em outros aspectos concretos relativos ao *bullying*. Quando se toma o contexto em que se dá, podemos estar a limitar nossa compreensão sobre as diferentes violências que engloba sob uma única denominação.

As diversas formas de preconceito, por exemplo, dependem de ser tomadas em suas peculiaridades para que as combatamos. As repetidas agressões por características de aparência não são o mesmo que aquelas de cunho homofóbico, por exemplo. Não somente em sua forma, como em sua construção social e histórica. Podem produzir impactos diferentes nas vidas de suas vítimas e na instituição escolar.

Ao denominar todas as agressões entre escolares, que se repetem ao longo do tempo, sob um único termo, perde-se de vista a força e a luta de longa história por trás da palavra 'preconceito'. Ele se manifesta dentro dos muros da escola por intermédio do *bullying*, mas não tem suas origens aí confinadas. Está para além de seus limites. Podemos encontrar os discursos do preconceito em diversos gêneros: nas mídias, nos chistes, no tratamento familiar. A escola produz suas próprias violências, mas a violência exterior a ela, aí se encontra (SCHILLING, 2004).

O ato concreto do preconceito em meio escolar demanda nossa compreensão em sua totalidade, incluindo não somente os sujeitos envolvidos, como também a cadeia dialógica em que se inserem. As relações que agressores e vítimas estabelecem entre si formam um elo em meio à rede construída dentro da escola, que inclui todos os atores institucionais. Essa corrente tem seus elos com o mundo que lhe é exterior, incluindo familiares de alunos.

Abordar o preconceito é estudar uma prática social e implica compreender todo o material ideológico concreto envolvido em sua produção. Buscar suas raízes nas necessidades evolutivas humanas, em uma essência má do Homem ou da criança, ou em disfunções neurofisiológicas, é incorrer no erro da abstração, ou seja, de procurar explicações para fenômenos amplos em apenas um de seus elementos ou fora dele. Os discursos têm seu átomo nos signos ideológicos e esses são concretos, observáveis nas relações sociais e nunca desprovidos de valoração. Uma

pessoa reproduz um discurso preconceituoso e isso é uma resposta dialógica a outros discursos e atos com os quais teve contato ao longo de sua vida, o que não a exime individualmente de responsabilidade, pois ao reproduzir tal discurso, faz uma opção valorativa.

O que está em questão é não buscar somente no indivíduo aquilo que diz respeito a produções sociais, como debateremos ao longo de nossa tese.

A afirmação em Lopes Neto e Saavedra (2003) e Fante (2005), de que o *bullying* seja praticado sem motivação aparente, pode contribuir para que os preconceitos aí presentes percam visibilidade. Acaba por dar às ações de *bullying* um vago ar de aleatoriedade, calcado na suposta agressividade inata de crianças e adolescentes. A busca insistente pelas características de agressores e vítimas parece demonstrar que se encontra neles a única responsabilidade pelas agressões. Pensamos que seja necessário refletir sobre sua produção teórica em seus aspectos dialógicos não somente no tocante às relações que estabeleçam entre diferentes enunciados e objetos de sentido, mas qual relação estabelecem com as pessoas concretas que agridem e são agredidas em escolas. Estas são instituições concretas com sua história e formação social específica, compostas por outras pessoas que estão ali a participar desse dia a dia de violências, como plateia, ou coautores.

A escolha que fizemos para pensarmos as questões suscitadas nesse trabalho foi pelo pensamento do *Círculo Bakhtiniano*, que apresentaremos no primeiro capítulo. De sua produção conceitual, enfatizamos o dialogismo, a ideologia e o enunciado concreto.

No segundo capítulo, trazemos as reflexões de Bakhtin sobre as ciências humanas, para quem o objeto por excelência deveria ser o texto, ato em que o ser humano dá sentido ao mundo. Partimos desse ponto para a apresentação do método e das primeiras considerações sobre o material levantado por nós.

A seguir, o terceiro capítulo apresenta o percurso histórico do signo 'bullying' no Brasil, relacionando-o à atenção dada à violência escolar no País no início do século atual e ao crescimento da produção acadêmica voltada a esse objeto.

O quarto capítulo apresenta a origem da palavra 'bullying' e suas significações, além de uma crítica ao emprego de um termo estrangeiro para denominar um fenômeno cotidiano.

O quinto capítulo traz a apresentação do que levantamos sobre as definições dadas a 'bullying' enquanto conceito científico, com sua força e suas limitações.

Levantamos textos do autor que o concebeu – Dan Olweus – a fim de estudar sua teoria e compreender como sua concepção foi absorvida na produção acadêmica brasileira. O capítulo inclui breve discussão sobre a produção acadêmica nacional, necessária pelas constatações que fizemos ao longo de nosso trabalho.

Desdobramentos de nossa pesquisa, que não estavam previstos no início de nosso trabalho, encontram-se no sexto capítulo. Trata-se de análise sobre as capas de alguns livros publicados no Brasil sobre o tema e de uma discussão sobre *ciberbullying* e os hábitos relativos ao humor, particularmente na *Internet*.

Nas reflexões finais debatemos se a escola, em seus moldes tradicionais, pode oferecer um espaço dialógico para produção do pensamento. É o último capítulo de nossa tese e deixa a discussão em aberto, não pretendendo encerrar um suposto sentido último sobre o objeto em questão. Contudo, trazemos nossa opção valorativa pela defesa de uma escola democrática, em que a alteridade realmente tenha lugar e a superação dos preconceitos seja possível.

1 O PENSAMENTO DO CÍRCULO BAKHTINIANO

Nosso trabalho busca, no corpo teórico do Círculo Bakhtiniano, instrumentos para tentarmos compreender a construção e inserção do conceito de *bullying* no Brasil. Suas concepções de enunciado concreto e gêneros do discurso são valiosas para podermos esboçar a assimilação do termo pelo meio acadêmico e o início de sua popularização.

Outras escolas de pensamento, ou ainda, abordagens em análise do discurso, poderiam suprir nossas necessidades quanto ao objetivo proposto. As justificativas relativas a conceitos e visão de mundo subjacentes a tal escolha são parte da própria concepção de nosso trabalho. Não queremos estabelecer um texto definitivo sobre a construção do conceito de *bullying* no Brasil. Gostaríamos de dialogar com os textos relevantes, ou de maior disseminação, e proporcionar oportunidades de novos diálogos para aqueles que porventura tenham contato com nosso texto. Trata-se de concepção que encontra melhor amparo nos questionamentos e nos conceitos do Círculo Bakhtiniano, que preza pelo dialogismo na construção dos enunciados concretos e nas ciências humanas.

Consideramos sua obra adequada para abordar o objeto em questão pelas possibilidades que seus conceitos nos oferecem para pensarmos diferentes aspectos de seu surgimento e consolidação na literatura de divulgação científica, nos textos que abordam conhecimentos especializados e nas obras de pesquisas no Brasil³.

É condizente com as propostas do Círculo principiarmos por uma breve apresentação de sua história para então passarmos às ferramentas teóricas que utilizaremos aqui.

1.1 Breve Histórico do Círculo

Círculo Bakhtiniano é o nome comumente atribuído a um conjunto de pensadores da extinta União Soviética cuja obra se voltava para a linguística, a literatura, a comunicação, a filosofia, a psicologia e as ciências humanas de maneira

³ Diferenciação esta sugerida por Bakhtin (1997).

geral. Esta denominação rende homenagem àquele que é considerado o mais proeminente de seus componentes, Mikhail Mikhailovitch Bakhtin⁴.

Nascido em 1895 e falecido em 1975, Bakhtin participa de diversos círculos de intelectuais desde sua adolescência. Tais círculos, devotados a variados temas artísticos, políticos e filosóficos eram comuns no período pré-revolucionário. Após a revolução bolchevique de outubro de 1917, a Rússia foi tomada por intensa efervescência cultural e Bakhtin mantinha contato com muitos intelectuais; esse momento único na História nos relegou personalidades como Vigotsky, Maiakovsky, Chagall e Malevich. Bakhtin conheceu-os (exceto a Vigotsky), mas estabeleceu proximidade com um pequeno grupo de jovens intelectuais a partir da pequena cidade em que fixara residência em 1918, Nevel. Entre eles, a figura mais famosa provavelmente seja Maria Veniaminovna Iudina, pianista conhecida por seu virtuosismo e seus hábitos excêntricos. Cabe destaque também a Pumpiânski e Kagan, sem deixar de lado Valentin Nikolaiévitch Volochinov e Pavel Medvedev, de quem falaremos novamente adiante (CLARK; HOLQUIST, 2008).

Em 1920, o grupo migra para Vitebsk, cidade que oferecia melhores condições para o desenvolvimento de suas atividades, que incluíam discussões, palestras abertas ao público e publicações amíúde. No ano seguinte, Bakhtin casa-se com Elena Aleksandrovna Okolovitch, sua companheira para toda a vida e que foi responsável pelo auxílio indispensável que o autor necessitava a partir do momento que descobrira que a osteomielite, que o perturbava desde o início da adolescência, era crônica e o submeteria a dores por toda a vida, chegando a ter de amputar uma perna anos mais tarde (CLARK; HOLQUIST, 2008). O Círculo migraria para Leningrado em 1924, pouco depois do falecimento do líder da Revolução Bolchevique.

Do período entre 1919 e 1926 datam textos cuja preocupação era a proposição de uma filosofia primeira que servisse como fundamento para uma ética e uma estética. Bakhtin então se destacava pelo seu interesse pelo movimento neokantiano e por filosofia religiosa. Também nota-se a importante influência da fenomenologia, particularmente da escola de Munique, liderada por Johannes Daubert e Adolf Reinach (BRANDIST, 2002).

⁴ A grafia dos nomes pode variar. Adotamos 'Bakhtin', 'Volochinov' e 'Medvedev', exceto quando está diferente em uma obra citada. Assim, Volochinov pode aparecer grafado como Volochínov, Voloshinov, Vološinov etc.; Medvedev como Medviédov ou Medvediév. O nome de Mikhail Bakhtin aparece distinto apenas quando citado em espanhol: Mijaíl Bajtín.

Esses escritos, a maioria deles publicados apenas após a morte de Bakhtin, possuem importantes diferenças com relação aos trabalhos posteriores. Podemos mencionar “Arte e Responsabilidade”, “Autor e herói na atividade estética”, mas o destaque é “Para uma filosofia do ato” (BAKHTIN, 1999), texto que apresenta terminologia própria, estranha a uma primeira leitura. Porém, suas concepções centrais e alguns de seus termos acompanham todo o restante da obra (HOLQUIST, 2002). O seu cerne diz respeito a uma concepção de que toda ação humana deva ser compreendida no que tem de singular.

A filosofia primeira de Bakhtin tornou-se conhecida como arquitetônica da respondividade ou responsividade (*answerability*). Pontua Souza (2002, p. 29):

Esse projeto de buscar no acontecimento real os fundamentos de sua teoria já embute uma reflexão em torno da relação eu/outro na esfera de uma arquitetônica do valor, ou uma ‘arquitetônica apreciativa’. Nessa arquitetônica, o homem, a sua consciência, é um centro concreto de valores. Sendo assim, o estético se complementa com o extra-estético, o verbal com o extra-verbal, na unidade do homem que experiencia a vida, a ciência e a arte.

Os autores mais conhecidos aos quais Bakhtin se associa são: Valentin Volochinov (1895/96-1936), linguista, musicólogo e poeta; Pavel Nikolaiévitch Medvedev (1893-1938), jornalista, escritor e produtor cultural. O Círculo incluiria ainda o filósofo e biólogo Ivan Ivanovich Kanaev (1893-1983). Em 1924, Bakhtin se muda para Leningrado e, entre 1926 e 1929, o Círculo conhece seu período mais produtivo: podemos destacar a publicação de “O vitalismo contemporâneo” (1926), “O discurso na vida e o discurso na arte” (1926), “Freudismo” (1927), “O método formal nos estudos literários” (1928) e “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1929). O período termina com a primeira publicação da obra de Bakhtin sobre Dostoievsky, em 1929, ofuscada pela perseguição que principiara a sofrer por parte do regime estalinista.

Nesse período, as obras do Círculo se voltaram ao marxismo, em busca de estabelecer um estudo sociológico da linguagem, ou uma poética sociológica (BRANDIST, 2002; SOUZA, 2002). As principais obras disputadas pertencem a esse momento e mantêm diálogo estreito com o materialismo histórico-dialético, como em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” e “O Freudismo”, atribuídos a Volochínov, e “O Método Formal nos Estudos Literários”, atribuído a Medvedev.

A linguagem fora definitivamente tomada pelo Círculo como o lugar da luta por excelência para a compreensão do homem e para o estabelecimento de um pensamento dialógico (HOLQUIST, 2002; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012a). A proposta de um método sociológico para pensar a linguagem e a consciência não é novidade criada por eles, nem mesmo a concepção de dialogismo. Os seus desenvolvimentos é que levarão essas concepções a terem importância central para os estudos em linguagem, literatura, psicologia, entre outros.

Essa proposição se opunha a o que o Círculo considerava como as duas grandes linhas de pensamento em linguística e estudos literários, então em voga: ao objetivismo abstrato, que vê a linguagem como sistema de leis que se encontra acima das individualidades, e que seria o objeto da linguística saussuriana (HOLQUIST, 2002); do outro lado, o subjetivismo individualista, que busca nas intenções do autor a origem da construção de toda obra. Uma poética sociológica se volta à compreensão do discurso em relação com o contexto que permite sua produção – preocupando-se com o todo extraverbal que o constrói e dá sentido (VOLOSHINOV/BAJTÍN, 1997).

Outra polêmica importante desse período é do Círculo com o formalismo russo, escola literária então predominante e que primava por um determinismo social das formas literárias, preocupada em estabelecer relações rígidas entre classes sociais e gêneros literários, prendendo-se aos aspectos formais da linguagem (MEDVIÉDEV, 2012). Esse movimento perdeu força ao final da década de 1930, com o advento da escola oficial do Partido Comunista para a linguística e teoria literária, fundada por Nikolai Marr e que ficou conhecida como marrismo.

Quanto à psicanálise, grosso modo podemos dizer que o Círculo criticou, à luz de seu método sociológico, muito do que Freud havia escrito até então. O inconsciente, na leitura de Volochínov/Bakhtin a Freud, diria respeito a níveis da linguagem (ou das construções ideológicas) menos organizados, a ponto de passarem despercebidos ou inexplicáveis para a consciência (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012b).

Essas obras são centrais no pensamento legado pelo Círculo e possuem a peculiaridade de terem a sua autoria disputada. Clark e Holquist (2008) defendem que todas as obras sejam de autoria de Bakhtin, que, em razão de seu gosto pelas máscaras sociais e pelos jogos carnavalescos de confusão de papéis, teria cedido a autoria a seus confrades.

Roman Jakobson (2012), em prefácio a “Marxismo e filosofia da linguagem”, reitera a autoria de Bakhtin para essa obra e para “Freudismo”. Segundo o renomado linguista, Bakhtin teria encontrado dificuldades para publicar seus trabalhos por causa de sua participação em grupos considerados suspeitos pelo poder soviético, por sua relação com setores da Igreja Ortodoxa Russa. Todorov (1997) afirma que “fontes oficiais”, ou seja, soviéticas, revelaram, em 1973, que tais obras e artigos mencionados eram todos de autoria de Bakhtin.

Por outro lado, Bota (2014) defende a autoria de Volochínov em “Discurso na vida e discurso na arte”, “Marxismo...” e “Freudismo”, apontando diferenças epistemológicas e de estilo. O próprio Bakhtin, em entrevista concedida em 1973 a Viktor Duvakin, ao falar sobre “Marxismo e filosofia da linguagem”, afirma que se trata de obra de Volochínov, que atribuem a ele (BAKHTIN; DUVAKIN, 2012). Clark e Holquist (2008), defensores da autoria de Bakhtin para as obras que compõem o que hoje conhecemos como o *corpus* do círculo, afirmam que Bakhtin nunca fez defesa veemente da autoria dessa obra específica. Segundo eles, isso poderia ser fruto do caráter fleumático e moldável às circunstâncias das conversações que caracterizava Bakhtin.

O texto “O vitalismo contemporâneo”, que versa sobre questões filosóficas concernentes a biologia, tem sido atribuído a Kanaev, pela distância que possui com relação aos demais trabalhos do Círculo, ainda que se encontrem aí elementos importantes que reaparecerão posteriormente, como uma aproximação ao conceito de dialogismo e de cronotopia (SOBRAL, 2015).

A disputa de autoria possui longa e acidentada história que não cabe reproduzirmos aqui. Importa a nós levarmos isso em conta, sobretudo ao nos referirmos a obras de autoria em disputa, quando empregaremos a forma que se encontra na obra por nós utilizada.

Medviédev e Medviédeva⁵ (2014, p. 28) defendem a denominação “Círculo Bakhtin – Medviédev – Volóchinov” por eles constituírem um “coletivo pensante”. Compreensão bastante condizente às concepções do próprio Círculo, particularmente no que diz respeito ao dialogismo (que abordaremos adiante); não é exagero supor que, parte da confusão em torno da autoria das obras do período em que os três estiveram próximos, possa ter sido provocada pelos próprios. A autoria

⁵ São filho e nora de Pável Medvedev.

se dilui quando pensamos na produção intelectual constante e intensa que surge da proximidade entre os colaboradores, seus projetos de trabalho e suas construções conceituais. Das reuniões noturnas, dos momentos em que compartilhavam chá e cigarros, das correspondências que mantinham com outros pensadores, surgiram as obras que compõem parte da produção do Círculo, principalmente até 1929.

A palavra própria, escrita por si mesmo, é também uma palavra do outro, comenta Ponzio (2012) a respeito da polêmica sobre a autoria. Como a confrontar a “propriedade privada da palavra”, as obras desse período mantiveram a confusão de autoria, mesmo quando Bakhtin foi diretamente perguntado a respeito. A defesa do princípio do dialogismo e das múltiplas vozes presentes na obra se traduz na estreita relação entre os livros e os conceitos dos membros do Círculo, levando a relativizar a posição da autoria centrada em uma única pessoa.

Quanto à atribuição a Bakhtin do papel de liderança do Círculo, essa tampouco atinge consenso entre pesquisadores de sua história e obra. Na década de 1920, quando do surgimento dos primeiros trabalhos proeminentes do Círculo, como “Marxismo...” e “O método formal...”, Mikhail Bakhtin não tinha atingido 30 anos de idade. Para Grillo (2012), parece pouco provável que alguém tão jovem liderasse um grupo de intelectuais.

O único texto dessa lista, que não padece de dúvidas quanto a sua autoria, é a primeira versão do livro sobre Dostoievsky, então intitulado “Problemas das obras criativas de Dostoievsky” (CLARK; HOLQUIST, 2008); o livro passa incólume ao mundo principalmente porque Bakhtin enfrenta um processo por parte da polícia política, por causa de seu envolvimento com grupos religiosos e com a filosofia ‘idealista’ – sob esse epíteto eram rotuladas todas as ideias e publicações que não estivessem em consonância estreita com as concepções do Partido Comunista, sob liderança de Stálin desde 1924.

Em 1930, Bakhtin e sua esposa são exilados para Kustanai. Daí até 1945, os Bakhtin viveriam ainda em Saransk e Savelovo, com o autor impedido de lecionar, exercendo cargos burocráticos e dando palestras ocasionais. Nesse meio tempo, o Círculo se dispersa, em parte em razão do expurgo ideológico estalinista.

Morre, em 1936, Volochínov, em decorrência de uma tuberculose; traduzia “Filosofia das formas simbólicas”, de Ernst Cassirer e exercia o cargo de pesquisador sênior no Instituto Estatal para a Cultura da Fala. Medvedev, então docente da Academia Militar de Tolmachev, é preso e fuzilado em 1938 (foi

‘reabilitado’, isto é, isento de culpa por oposição ao regime, em 1956). Ao fim da segunda guerra, restavam Iudina e Kanaev próximos a Bakhtin (CLARK; HOLQUIST, 2008).

Assombrado pela possibilidade concreta de ter o mesmo destino e com a piora de sua saúde, Bakhtin passa a se dedicar aos estudos literários e a retomar alguns problemas de sua filosofia primeira (BRANDIST, 2002). Ao longo da década de 1930 e início da década de 1940, ele escreveu textos que posteriormente foram organizados no volume “Teoria do Romance” (CLARK; HOLQUIST, 2008).

Passando por diversos estilos específicos do romance, da Idade Antiga até o início do século XX, Bakhtin estabelece novas possibilidades para a crítica literária e para a história da literatura, baseado na compreensão dialógica do discurso romanesco, em que elementos de classes e grupos sociais distintos são postos em confronto, trazendo suas próprias linguagens, compondo uma textura única entre todos os gêneros literários.

O romance aprende a usar todas as linguagens, maneiras, gêneros, força todos os universos caducantes e decrépitos, todos os universos social e ideologicamente estranhos e distantes a falarem de si mesmos em sua própria linguagem e com seu próprio estilo, mas o autor constrói sobre essas linguagens as suas intenções e os seus acentos, postos em combinação dialógica com elas. (BAKHTIN, 2015, p. 222).

É daí que surge o importante conceito de heteroglossia ou heterodiscursividade⁶. O autor, no romance, amalgama linguagens das mais variadas, tanto as reproduzindo simplesmente, como as empregando para traduzir sua própria visão ideológica. A linguajares doutos como o epistolar, o jurídico e o canônico juntam-se, ao longo de três milênios de evolução, a fala do campônio, do comerciante, do bufão.

A alteridade no discurso⁷, presente na prosa romanesca, inclui linguagens mais fugidias e menos estruturadas. Os jargões profissionais, as datas comemorativas, até os dias da semana e as horas possuem seu conjunto próprio de códigos, sua escolha de palavras e sua orientação axiológica. Ao tomar o romance como um de seus objetos de predileção, Bakhtin demonstra a pluralidade de linguagens que se encontra em nosso dia a dia e que são retratadas no romance.

⁶ Heteroglossia tornou-se de uso consagrado; heterodiscurso é tradução proposta por Bezerra em Bakhtin (2015).

⁷ *Otherness* em Holquist (2002).

Outro conceito importante e inovador, presente em “Teoria do Romance”, é o de cronotopo, cronotopos ou cronotopia. Foi elaborado com base nas proposições da teoria da relatividade de Albert Einstein e sob a influência que causou em Bakhtin, segundo o próprio, a palestra de Ujtomski sobre o cronotopo na biologia e sua relação com a estética (BAJTÍN, 1989). O cronotopo literário, como o nome sugere, é a interdependência entre tempo e espaço em uma obra ou em um gênero específico, que irá determinar suas características no que diz respeito à forma, estilo e temas.

Um dos exemplos que podemos tomar de Bakhtin é o dos romances em que um casal se apaixona e tem de enfrentar uma grande série de infortúnios antes de suas bodas acontecerem ao final da trama. Os diversos países e mares pelos quais o herói passa não têm história nem horizonte social; são retratados edifícios, objetos de arte e animais ‘exóticos’ com grande riqueza de detalhes, mas sem configurar uma introdução do leitor àquele país específico. As paisagens vão transcorrendo como mero pano de fundo para as aventuras do herói.

Muito do que aí acontece sucede por meio de encontros fortuitos, em que ‘de repente’ o herói se depara com a heroína e se apaixona, ‘subitamente’ ela é raptada por corsários, ‘providencialmente’ um misterioso ajudante aparece etc. A combinação perfeita do momento e do lugar é que torna possível o surgimento de novos incidentes na trajetória do herói, como pequenas peripécias.

Outro aspecto desse cronotopo específico é que o tempo não passa para os heróis. Ao final de todas as aventuras, ambos se casam sem ter envelhecido. Não há a noção de que o tempo transcorresse enquanto se cruzam mares e montanhas, o que vem de sua proximidade com o gênero épico, protagonizado por deuses e heróis cujo tempo e lugar são a eternidade.

Dessa nossa rápida síntese podemos depreender que o cronotopo literário diz respeito a todos os aspectos produzidos em uma obra considerando o espaço e o tempo que transcorre. Os efeitos sobre os personagens, sobre o encadeamento dos fatos, a caracterização do ambiente e a relação dos personagens com ele, são elementos que compõem um cronotopo específico em um estilo ou um gênero (BAJTÍN, 1989; HOLQUIST, 2002).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, que exigiu grandes sacrifícios da União Soviética, Bakhtin já passava a gozar de melhor reputação. Os serviços que prestou durante a guerra como professor foram considerados como compensação

de seu passado político e ele voltou a ganhar espaço. Foi a oportunidade para retomar uma tese que iniciara sobre a obra de François Rabelais e tentar alcançar o título de doutor. Entre 1946 e 1952 enfrentou a resistência da academia, que considerava sua análise excessivamente preocupada com os aspectos paródicos, sensuais e cropofílicos. Mesmo ao final desse processo, conseguiu apenas o título de candidato a doutor, algo semelhante ao nosso título de mestre.

Bakhtin (1984b) toma a obra de Rabelais, *Gargantua e Pantagruel*, para estudar a menipeia, gênero literário satírico em que os personagens e situações borram as convenções sociais. Nobres e servos se misturam, o padre se entrega aos prazeres da carne, o libertino assume o papel de religioso; trata-se do carnavalesco, em que papéis se confundem e os acontecimentos revelam o proibido. Dá-se espaço à gula, à luxúria, ao grotesco, aos excessos do vinho, à exposição do corpo com todas as suas manifestações íntimas ou desagradáveis. Em meio a todo esse festim profano, o sagrado é abordado de maneira bonachona, muitas vezes com tons escatológicos. O apocalipse parece iminente, e se o mundo está prestes a acabar, que nos valhamos dos prazeres da carne.

A carnavalização traz consigo a ideia de duplo; aplicando-se tal princípio à poética (mesmo prosaica), podemos depreender uma lógica que não se restringe a uma relação de oposição, em que o sentido é unívoco, devendo assumir esta ou aquela posição. O sagrado e o profano podem coabitar. Podemos falar em relação de simultaneidade, em que opostos não se excluem, produzindo sentidos que fogem daqueles estabelecidos pela Igreja ou pelo Estado-nação (KRISTEVA, 1997).

Em março de 1953 falece Stálin e com Khrushchev o cerco aos intelectuais é aliviado. Bakhtin assume postos acadêmicos e começam a cogitar a publicação de suas obras sobre Rabelais e Dostoiévsky. Nos estudos sobre o romance dostoievskiano ele desenvolve o conceito de polifonia.

A concepção de polifonia, uma metáfora retirada da música, traz a ideia de muitas vozes nas mesmas linhas de uma partitura. Seu surgimento se deu em contraposição ao canto uníssono ou monódico, característico da música sacra até o século XII. O uso de muitas vozes possibilitou variações melódicas e possibilidade de diversos conteúdos serem trabalhados simultaneamente, incluindo temas profanos, dando margem à carnavalização (ROMAN, 1993). Da mesma forma, os personagens de Dostoiévsky falam no romance juntamente com o autor, não estando presos à voz do narrador onisciente.

A obra do Círculo permaneceu pouco conhecida para o Ocidente até a década de 1960, quando os jovens acadêmicos russos que incentivaram a publicação dos trabalhos de Bakhtin, juntamente com Roman Jakobson, apresentam-na ao mundo. Em 1963 foi publicado o livro sobre Dostoievski e, em 1965, sobre Rabelais. Holquist (2002) relata ter conhecido seu trabalho em uma palestra com o próprio Jakobson, no início da década de 1960. Na França, Julia Kristeva apresenta “Problemas da poética de Dostoievski” e “A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais”, trazendo grandes contribuições para os estudos do discurso e influenciando pensadores como Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Com a projeção internacional que Bakhtin ganhava, surgia o interesse por mais trabalhos dele. Passa, então, a revisar manuscritos, e textos de sua juventude são descobertos em péssimo estado. Muito desse material tardio compôs os textos sobre sua arquitetura da responsividade, como mencionamos há pouco, e compõem também “Estética da Criação Verbal”, texto que empregaremos com bastante frequência em nosso estudo.

Contudo, já restava pouco tempo a Bakhtin. Em 1972, finalmente consegue acomodações confortáveis em Moscou, mas Elena já havia falecido e isso o deixara desalentado e dependente de enfermeiras para que cuidassem de sua saúde precária. Finalmente, falece em 1975, recebendo honras pela sua produção intelectual.

A diversidade de objetos abarcados pelas obras do Círculo demonstra a riqueza de suas propostas. São mais conhecidas pelo seu emprego nos estudos do discurso, possivelmente graças a Kristeva (1997), porém, não se restringem a esse campo.

O crescente interesse pela obra de Bakhtin, aliado aos trabalhos da própria Kristeva, de Clark e Holquist (2008) e de Todorov (1998), proporcionou a descoberta de outros aspectos de sua produção, além dos outros autores participantes do que pode ser intitulado Círculo Bakhtin – Medvedev – Volochínov.

Hoje sabemos que as obras do Círculo se doam sobre interesses que vão da filosofia (estética e ética, particularmente) à linguística e literatura, passando pela psicanálise, sociologia, entre outros. Diante desta imensa diversidade, muitas dificuldades se apresentam; as lacunas advindas das obras perdidas ou inacabadas contribuem para que uma visão sistemática da obra não seja fácil.

Característica importante é sua construção. Parte dela é composta apenas por anotações, sem que tenham constituído trabalhos acabados, o que contribui para que seu arcabouço teórico ficasse em aberto. Isso tem favorecido para que seja empregada em uma imensa gama de finalidades, podendo até, algumas vezes, levar seu nome e seus conceitos a figurarem em estudos bastante estranhos ao que geralmente se depreende de sua epistemologia e de sua ética (GARDINER, 2002).

Seus textos têm sido traduzidos e estudados mundialmente e constituem um campo de estudos amplo, que dialoga com as mais diversas disciplinas das ciências humanas. Trata-se de obra multifacetada tanto pela diversidade de objetos sobre os quais se desdobra como pelo sofisticado arranjo entre pensamento marxista e concepções fenomenológicas particularmente influentes para Bakhtin (CLARK; HOLQUIST, 2008; BRANDIST, 2002).

Para concluir nossa apresentação da história do Círculo, destacamos que a busca pela exegese dos conceitos do Círculo e de uma lista canônica de seus textos não cabe aqui. Concordamos com Gardiner (2002) de que vale mais aquilo que o pensamento de Bakhtin, Volochínov e Medvedev nos proporciona e as possibilidades de construção teórica que nos dão. O que se torna indispensável é deixar claro quais conceitos utilizamos e como os utilizamos, o que faremos a seguir.

1.2 O Dialogismo

Possivelmente, a maior contribuição do Círculo foi o desenvolvimento do conceito de dialogismo⁸ (KRISTEVA, 1997; TODOROV, 1998; HOLQUIST, 2002). Inseparável da concepção de enunciado concreto, o dialogismo está latente desde a filosofia primeira proposta por Bakhtin em “Para uma filosofia do ato” e perpassa toda a produção do Círculo, propondo uma visão singular para os estudos do discurso.

Não foram os pensadores do Círculo os primeiros a considerarem o dialogismo como ferramenta para compreensão da comunicação e linguagem. Holquist (2002) cita Gustave Tarde, Lev Yakubinsky e Jan Mukarovsky como estudiosos que deram destaque ao dialogismo, mas não o colocaram no centro de suas teorias; Vigotsky também é citado pela proximidade às concepções do Círculo

⁸ Bakhtin (1986) diferencia *dialógico* de *dialético*, afirmando que neste não há sujeito. O dialógico diz respeito ao ato concreto, enquanto o dialético, aos aspectos lógicos. Essa distinção mereceria amplo debate, mas isso nem o próprio Bakhtin o fez, como pontua Schnaiderman (2013).

– como o faz o trabalho de Freitas (1999). Foram Bakhtin, Medvedev e Volochínov que ampliaram sua compreensão, estendendo-a à ética e à estética, construindo uma sociologia e uma epistemologia de base dialógica (SOUZA, 2002).

Para pensarmos na amplitude da concepção dialógica, consideramos ser necessário retomarmos aspectos da filosofia do ato de Bakhtin. Cientes do longo percurso que a filosofia do ato abrange, desde o pensamento grego clássico, podemos tomar como ponto de partida um entendimento geral do ato como a execução de uma virtualidade, a consumação de algo que se encontrava como potência, com potencialidade a que viesse a ser executado.

Bakhtin (1999) volta sua atenção ao ato humano concreto, o que implica em uma série de considerações para a filosofia primeira do autor, que se encontram em todo o percurso teórico do Círculo.

O ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso. Uma ação pode ser uma impostura: não me responsabilizo por ela e não a assino. Ao contrário, escondo-me nela. O ato é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente pelo pensamento. (AMORIM, 2004, p. 23).

Sendo o ato de responsabilidade de um sujeito concreto em um dado contexto, é impossível de se repetir. As circunstâncias nunca serão idênticas e o sujeito nunca será idêntico a si mesmo, levando-se em consideração o perpétuo devir humano. São suas características intrínsecas, acompanhadas da valoração pertinente. Não se trata de comportamento qualquer, de ação impensada e sem sujeito.

Um ato deve ser compreendido em si mesmo; do contrário, corre-se o risco de buscar suas explicações para além ou para aquém do sujeito que o perpetra. O ato humano não se reduz a concepções sobre sua natureza biológica ou sobre uma interioridade subjetivista. Um exemplo, adaptado de Bakhtin (1999), é a busca por compreender o humano com base em sua constituição fisiológica. Na ação orgânica do ser humano existem aspectos que não podem ser desconsiderados por razões evidentes; num ato de fala, a ação do aparelho fonatório para a vocalização ou da musculatura para a escrita são partes desse todo, mas não podem ser tomados para explicá-lo como se deles dependesse o todo. Se tomarmos a construção desse ato

de fala com base em um psicofisiologismo que o explique, estamos a destilar apenas um elemento da concretude desse ato e fazendo dele uma abstração. O que ainda nos defronta com o esvaziamento valorativo do ato: tomá-lo pelos seus aspectos psicofisiológicos é desprovê-lo de intenção, de sentidos, levando-o à bizarra posição de ato sem sujeito.

Não podemos, tampouco, abrir mão de sua historicidade. Bakhtin (1999) enfatiza a ocorrência de cada ato em um tempo e em um lugar ao qual nenhum outro pertence. Um ato responde a outros atos, anteriores e posteriores; advém como resposta a outros, atuais ou virtuais. Esses atos que o circunvizinham, de outro tempo e lugar, situam o ato ao responder a ele.

Cada ato é uma totalidade acabada, já tem sua potência realizada e não pode fugir de seu acabamento. Ele é identificável como tal (em seu caráter único), mas somente enquanto resposta a outros atos, mesmo no diálogo com aqueles que suscita como atos responsivos, ou seja, carregados de responsividade⁹. Atos são sempre respostas e produzem novas respostas.

A arquitetônica da responsividade, como ficou conhecida a constituição de um ato para Bakhtin, tem como característica estruturar-se na relação eu – outro. Em todos os atos (éticos, estéticos e científicos) encontramos o eu e o outro como dois centros valorativos, diferentes, porém mutuamente dependentes, em torno dos quais toda construção concreta do Humano se arranja (BAKHTIN, 1999).

Ao empregar os termos *eu* e *outro*, o Círculo não se refere a uma interioridade ou personificação psíquica; o uso desses termos está a diferenciar o sujeito, autor do ato, de seu copartícipe no ato. Marková (2003) sugere os termos *Ego* e *Alter* para evitar-se a personificação psicologizante. A opção pela terminologia latina tem seu valor, mas optamos acompanhar Bakhtin no uso de termos coloquiais, mais próximos à concretude do mundo vivido (BAKHTIN, 1999; BAJTÍN, 2000).

A díade eu – outro apresenta polos distintos, que não se fundem; mas não se trata de uma relação binária, ou ainda, de antagonismo. Compõem um todo que é o centro de cada ato, não podendo haver dissociação sem que se perca de vista a concretude dessa relação. Os atos éticos, estéticos e enunciativos, existem dependentes desse conjunto. Pensar o ato sem levar em conta a simultaneidade do que o compõe é tirá-lo do plano da vivência e colocá-lo em sistemas de ideias que

⁹ *Answerability*, como Holquist (2002) legou em suas traduções.

podem até ter sua relevância para o conhecimento do mundo, mas empobrecem sua compreensão em seus diversos aspectos.

Tomar apenas um dos “centros valorativos” – o eu ou o outro – pode incorrer na primazia de um deles, em detrimento de seu complemento. A elevação do eu a uma categoria de explicação do vivido nos lança ao subjetivismo, ou a um pensamento idealista (SOUZA, 2002). Sua principal característica é tomar o subjetivo como o construtor do ato concreto. O sujeito passa a ser medida para tudo, incluindo-se aí os aspectos éticos. Cai-se em uma interioridade vazia, em que o outro é mero acessório, e o mundo, um teatro em que atuam personagens desprovidas de sua própria valoração, que meramente circundam e ecoam as vozes em torno desse eu que a tudo constituiria.

Por outro lado, o privilégio do outro como centro da vivência o coloca em termos de um mundo construído externamente ao sujeito, sem sua participação ativa. O objetivismo que possa decorrer dessa posição reduz a compreensão do ato a valores externos a ele, o que retira a autonomia dos sujeitos e não observa aquilo que há de intrínseco ao ato (como se toda sua constituição fosse alheia ao sujeito).

O eu e o outro são igualmente participativos no ato. Pensemos tomando por base o diálogo, palavra muito próxima a dialogismo não por coincidência; o diálogo é recorrentemente tomado como exemplo de teses nos textos do Círculo não por acaso, mesmo quando se refira à produção literária. Não se trata apenas do diálogo como se entende de maneira geral, com duas pessoas a conversar (como na ideologia do cotidiano e nos gêneros primários do discurso). O diálogo é o fundamento para todas as formas de comunicação, mesmo as mais elaboradas; até naquelas em que a resposta não é imediata ou não se faz visível (de forma escrita ou vocalizada, como na ideologia oficial e nos gêneros secundários do discurso: ciência, religião, imprensa, literatura, entre outros).

A concepção central é a necessidade de duas pessoas para que o diálogo seja possível. É simples sem ser simplista. O dialogismo se refere ao mundo humano, não sendo aplicável ao mundo natural. Dialogismo tampouco é movimento que se aplique às abstrações a respeito do fenômeno humano, que o retiram de sua concretude do ato, como no exemplo do psicofisiologismo. Não há diálogo entre duas entidades biológicas. Ele é encetado por pessoas concretas.

Em um diálogo existe produção de sentidos por meio da comunicação. Ao pensar no dialogismo, levamos em consideração essa característica e a ampliamos para toda ação humana. O que diferencia o humano do natural é o fato de que suas ações são dotadas de sentido. A relação eu-outro é caracterizada pelo sentido e pela valoração.

Quando Bakhtin (1999) afirma que o eu e o outro são os centros da valoração, parte de um princípio de que não exista ato isento de uma posição adotada pelo sujeito. Da mesma forma, não existe diálogo inócuo. Encontramo-nos sempre em uma determinada posição do tempo e do espaço e a valoração que parta dessa posição acompanha todos os nossos atos. Ao nos colocarmos diante de alguém, não estamos vendo um ser humano, ente abstrato das ciências naturais ou, até, das ciências sociais; vemos alguém com características específicas e estas características são carregadas de valor: baixo, gordo, belo, de má aparência, em andrajos.

Esse aspecto ético presente em “Filosofia do Ato” é amplamente discutido e retomado posteriormente por Bakhtin (BAKHTIN, 1986). A valoração presente em todo ato de fala produz seus efeitos ao recortar a realidade, ao atribuir valores aceitáveis e esconjurar os inaceitáveis (BOSI, 1977). A construção desses valores, como eles constroem os sentidos que o eu e o outro admitimos, aceitamos e reproduzimos, é melhor compreendido ao partirmos do dialogismo: todos esses elementos do ato são construídos pelo eu e pelo outro, em conjunto, na fala que um enuncia e na resposta que o outro emite; não é possível compreendê-lo apenas pela perspectiva do sujeito da enunciação – aquele que fala (KRISTEVA, 1997).

Como afirma Souza (2002, p. 29): “Esse projeto de buscar no acontecimento real os fundamentos de sua teoria já embute uma reflexão em torno da relação eu/outro na esfera de uma arquitetônica do valor, ou uma ‘arquitetônica apreciativa’”. O projeto de Bakhtin, e que se manteve ao longo das obras do Círculo, buscava a compreensão do mundo vivido dentro de suas relações concretas, entendendo essa concretude como a compreensão do espaço e do tempo em que se situa cada ato. Os elementos dessa arquitetônica da responsividade (*architectonics of answerability*) encontram-se externos ao eu (ao sujeito) e são partícipes da construção de um ato. Incluem-se aí, além do espaço e do tempo, os aspectos emocionais-volitivos e cognoscitivos. As relações lógicas, ou as abstrações

destiladas a partir do concreto, constituem apenas mais um elemento (BAKHTIN, 1999).

A concepção de arquitetônica faz parte do rol de conceitos inter-relacionados compostos pelo Círculo bakhtiniano. Segundo Holquist (2002, p. 28, tradução nossa), “arquitetônica é a ciência geral da organização das partes em um todo”¹⁰. Essa concepção implica compreendermos um conceito, uma ideia ou mesmo um enunciado em relação ao todo do qual faz parte. Sem a visão da construção em que se encontra, perde parte de sua potência em provocar o pensamento. Sua compreensão se torna difícil, para não dizer impossível.

Uma metáfora da própria arquitetura pode nos ajudar a compreender essa visão. O arco, em suas formas clássicas, é composto de pedras trabalhadas que deverão sustentar uma estrutura apenas com a força que umas fazem contra as outras. De forma que, se retirada uma das pedras, a estrutura fica comprometida.

Podemos, ainda, pensar a concepção de arquitetônica como a compreensão de que os elementos que compõem um enunciado, os enunciados que compõem uma obra, os conceitos que integram uma teoria, ou as pessoas que participam de um grupo, constituem uma totalidade integrada da qual os elementos, se separados, perdem parte de seus sentidos. Esse todo que um corpo teórico compõe possui sua coerência interna, e cada parte possui estreita relação com a outra.

Cada parte de uma arquitetônica possui sua razão de ser que não se dá de maneira isolada. Os elementos são pensados dentro de um conjunto, o que faz cada unidade ter sentido apenas em relação às outras partes (HOLQUIST, 2002).

Explorando a aproximação com a arquitetura, podemos pensar na elaboração de um projeto arquitetônico. Não se trata apenas da proposta de engenharia e estética para a edificação; envolve móveis, adereços etc. É necessário, ainda, pensar no espaço interno e externo. Em uma arquitetônica leva-se em consideração a finalidade com que todo o espaço foi construído. Desde os primeiros esboços, uma obra de arquitetura abriga uma finalidade. Constrói-se uma moradia, um museu, uma assembleia popular etc., não meras paredes e vãos. A composição arquitetônica colocará em relação a finalidade e a disposição dos elementos. Além disso, a valoração é o elemento que dará as características de efeito ético e estético, simultaneamente. A obra arquitetônica ocupa-se de um ideal estético em que pessoas

¹⁰ “*Dialogism is a form of architectonics, the general science of ordering parts into a whole.*”

vivem, transitam e trabalham; traduz, aí, qual concepção de Humanidade carrega consigo. Expressa essa concepção tanto em seu desenho interno quanto em sua relação com o mundo externo.

A construção arquitetônica não está isolada do mundo à sua volta. Ainda que constitua um sistema ou conjunto *per se*, necessariamente deriva das exigências que lhe são exteriores e com elas dialoga. Escolhemos pensar aqui na “Casa de Vidro” de Lina Bo Bardi (conferir Apêndice B), com parte de suas paredes translúcidas, que possibilitam a visão da realidade exterior e com ela dialoga intimamente, permitindo que a interdependência do mundo interno com o mundo externo se torne evidente.

A casa de Bo Bardi foi pensada como um mirante sobre a mata. Contudo, não se limita a ver os arredores a partir de uma interioridade fechada em si mesma; permite, intencionalmente, que o exterior invada e rompa a sacralidade da privacidade doméstica, fazendo com que, hoje, o exterior seja os limites do interior, com a mata pujante a cercar-lhe.

Para sermos mais precisos, a mata exterior determina os limites, por meio de paredes-janelas translúcidas, apenas nas partes públicas da Casa. As partes de maior privacidade possuem paredes comuns, opacas (OLIVEIRA, 2002), incluindo a cozinha, o lugar do preparo das refeições e das conversas mais familiares – visitas recebemos na sala; amigos, na cozinha.

A paisagem na qual a Casa de Vidro se encontra já existia, independente dela; mas, a partir do momento em que a casa é construída, nunca mais será a mesma. A Casa, complementarmente, é pensada juntamente com a paisagem e dela depende diretamente. Produz sua própria realidade interna, sendo tanto um reflexo do mundo à sua volta como renovação desse mundo a partir do momento em que o refrata, produzindo novas composições com esse grande fundo no qual sua figura se destaca (cf. CAMPELLO, 1998).

A Casa, pensada e habitada pelo casal Bardi até seu falecimento, tinha-os como seus habitantes e autores. Tomavam seu ato estético, concebido como um lugar para residir, mas que, simultaneamente, trazia ao nascente bairro do Morumbi (São Paulo), um princípio civilizador e sua integração ao ambiente natural intocado. Em seu diálogo com modernidade e tradição em arquitetura, a Casa de Vidro mostra-se como composição arquitetônica em que dentro e fora, privado e público, urbano e selvagem, dialogam e se evidenciam a cada passo (OLIVEIRA, 2002).

Para não nos estendermos nessa incursão pela arquitetura, aproveitemos para salientar o papel central da mútua constituição que o eu e o outro possuem na arquitetônica bakhtiniana, em que não se toma um elemento isolado sem que isso interfira na compreensão do todo. Ao conceber tal espaço, Bardi materializa o que chega a seu olhar para que o outro veja. Pensa, para cada passo naquela estrutura, em como o outro a verá.

Cada passo, em um espaço arquitetônico, na confecção de um texto, na compreensão do mundo, é um diálogo com o objeto produzido e também com seu autor. Este é um aspecto central na arquitetônica bakhtiniana para se pensar o ato, tanto estético, quanto ético e científico (BAKHTIN, 1990).

A Casa é construída para o outro virtual, logo, constitui esse outro. Espera-se, até, que esse outro possua algumas características: seja dotado do conhecimento estético para compreender a obra, tenha acesso ao local etc. Ao construir a casa, constitui-se também sua autora, que tal se torna em função de sua construção e do que o outro vê ali, a partir de sua (do outro) compreensão singular. A autora materializa sua visão, mas isso não é suficiente, pois depende da visão do outro para que o ato se realize.

Bakhtin concebeu um sistema de pensamento radicado na alteridade. O outro sempre será constitutivo do eu. É ele quem dá forma ao sujeito, completando-o naquilo que o eu não alcança, não pode enxergar por estar no centro de si mesmo. Eu não possuo a totalidade da visão sobre mim mesmo. Dependo do que o outro vê para completar essa visão. Completo-me por meio do olhar do outro (BAKHTIN, 1999; BAJTÍN, 2000).

O excedente de visão que o outro possui sobre mim, observando minha face, o que está atrás de mim, o meu entorno, aquilo que é inacessível ao meu olhar, define a mim. Não que o eu seja esmagado por essa visão do outro (essa *alteridade*); eu também possuo minha visão, que é distante da do outro. Vejo da perspectiva do sujeito de uma ação, mas essa perspectiva se torna possível apenas pela existência do outro que define seus limites, que ‘enxerga’ seus contornos. Aquilo que não sou e que está à vista do outro pontua minha definição, assim como aquilo que não se vê também compõe o visto, expondo e impondo as fronteiras de cada coisa (BAJTÍN, 2000).

Ainda que consideremos o fato de que, na obra do jovem Bakhtin, em sua “filosofia do ato”, não se encontre ainda referência explícita ao dialogismo, podemos

compreendê-lo como inerente à arquitetura bakhtiniana, que se encontra subjacente ao longo dos trabalhos do Círculo. Mais do que uma proposta para a compreensão da linguagem, possui dimensão ontológica.

Na alteridade do dialogismo, não ocorre a anulação de um dos centros valorativos. Kristeva (1997) afirma que o dialogismo bakhtiniano rompe com o binarismo de apenas duas opções lógicas: zero e um; ligado e desligado. Ele permite, como na carnavalização (BAKHTIN, 1984b), a emergência da lógica do duplo, em que o binário se rompe para estabelecer-se uma relação em que não é necessário optar-se por um polo e obliterar-se completamente o outro.

O que jamais os torna idênticos ou fundidos. A diferença é fundamental; como já mencionamos, o outro nos dá forma, diz nossos limites com seu olhar. Somente a partir da exterioridade é que se completa o sujeito e a ação da dialogicidade; o eu fechado em si mesmo é inacessível e constituiria uma vedação da construção do ato. Dependemos da alteridade do outro, ou seja, de sua exterioridade para sermos o que somos (BAJTÍN, 2000).

Os dois centros, o eu e o outro, são diferentes e extrapostos entre si, mas jamais são excludentes; não se trata da diferença que impossibilita o diálogo, que produz oposição ou que elimina aquilo que não é espelhismo. É a diferença necessária para que a compreensão exista. Não se pode compreender senão da posição de alteridade. Ela completa o sujeito, oferecendo possibilidades de construção, acrescentando o que somente sua posição específica no tempo e no espaço pode oferecer (BAJTÍN, 2000).

A exterioridade do outro, seu excedente de visão ao meu respeito constitui a visão que tenho sobre o meu eu. Partindo de dentro de si mesmo, não consigo definir o eu; sempre haverá a incompletude de minha visão sobre mim mesmo. Ao definir um eu, que se traduz em uma voz na interação verbal, não se trata do próprio eu em sua totalidade. Essa totalidade sempre estará em devir, inacabada por ser inacessível a mim que a vejo incompleta e dada como concluída pelo outro que a vê externamente.

Sendo eu e o outro mutuamente dependentes, inevitavelmente precisamos pensar em como compreendemo-nos e quais atos executamos, ou seja, nos aspectos éticos da totalidade. A arquitetura é constituída pela responsividade (*answerability*) e, igualmente, pela responsabilidade (*responsability*). A responsabilidade é aspecto importante da ética dialógica bakhtiniana. Toda ação é valorativa em razão da

possibilidade de escolha de seu propósito. Essa escolha encontra-se dentro da arquitetônica da responsividade e não implica a supremacia do eu diante de determinantes sociais, históricos e políticos que participam da produção de um ato; da mesma forma, esses determinantes não o tolhem completamente de sua autonomia. Como já retomamos de Bakhtin anteriormente, não existe álibi para a existência. Deparamo-nos com a dialogicidade entre a autonomia do eu para a ação, sua relação com o outro e todos os determinantes que compõem o ato.

Essa é a caracterização do mundo vivido bakhtiniano. O próprio viver exige que, a todo momento, tenhamos uma direção axiológica, que assumamos posição valorativa em relação ao outro, ao mundo e ao que produzimos (BAKHTIN, 1990). Não há neutralidade nessa visão de mundo. A pretensa neutralidade de algumas categorias de relações lógicas, como o biológico e o cognitivo, tenta colocar o humano fora do vivido, produzindo abstrações que impossibilitam a plena compreensão da concretude do ser.

Por fim, o mundo vivido é também dotado de sentido, compreendendo *mundo vivido* por aquele em que os homens vivem e, conseqüentemente, dotam-no de sentido e valoração. A vida humana possui orientação semântica e axiológica (BAJTÍN, 2000). Fora dessa orientação, os aspectos humanos perdem-se em abstrações diversas. Toda atividade se dá dentro do vivido, de todos os valores e sentidos acumulados pelo Humano.

Os fundamentos da arquitetônica e do dialogismo, brevemente apresentados por nós, são necessários para a compreensão de outros conceitos-chave da obra do Círculo e que serão empregados em nossa pesquisa. Caracteriza uma ciência geral em que se pode organizar as partes dentro de um sistema de relações, dentro de um todo, sempre de modo que o devir seja possível (HOLQUIST, 2002).

Pensem no ato da comunicação. O eu na enunciação forja uma voz, a figura do locutor, baseado no excedente de visão fornecido pelo outro da enunciação. Aquele que está presente no texto, empregando a primeira pessoa verbal ou não, não coincide com o eu vivo e concreto do autor concreto. Não que o locutor não possua sua concretude; ele possui dentro do contexto específico do enunciado concreto. Ao dar uma aula, o eu do docente não está inteiramente ali; está o falante desse enunciado, com as características específicas que se espera dele nessa situação concreta específica (AMORIM, 2002).

Para maior exploração desse ponto, pensem na elaboração de um diário íntimo. Uma pessoa que escreva um texto, dia após dia, sem intenção nenhuma de

revelá-lo a quem quer que seja está a dirigir-se a quem? Podemos pensar nesse interlocutor virtual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012a), nesse eu que escuta a mim e que me é dado por todo o material que o outro me proveu e construiu o que sou.

1.3 Comunicação e Ideologia

A comunicação é a dimensão dialógica mais explorada pelo Círculo bakhtiniano. Em seus aspectos fenomenológicos, como debatemos a respeito dos textos filosóficos de Bakhtin, salienta-se a dimensão do espaço e do tempo na construção do enunciado. Um aspecto igualmente essencial é o conceito de ideologia, que traz os aspectos sociais para o centro das discussões do Círculo (BUBNOVA; BARONAS; TONELLI, 2011). Discutiremos sua conceituação agora, retomando sua história, fazendo o diálogo com a concepção marxista e estabelecendo a dimensão do signo para Bakhtin – Volochínov – Medvedev.

O termo *ideologia* vem do latim *idola*, empregado por Francis Bacon, no século XVII, na obra *Novum Organum*, em que o autor propõe questionamentos sobre formas de pensar, ou imagens, às quais nos curvamos e que distorcem nossa visão da realidade (BOSI, 2010). Tratava-se da proposta de uma análise de como as pré-concepções, ou preconceitos, se formam, produzindo distorções no acesso do Homem à Verdade.

Os ídolos e noções falsas que ora ocupam o intelecto humano e nele se acham implantados não somente o obstruem a ponto de ser difícil o acesso da verdade, como, mesmo depois de seu pórtico logrado e descerrado, poderão ressurgir como obstáculo à própria instauração das ciências, a não ser que os homens, já precavidos contra eles, se cuidem o mais que possam. (BACON, p. 13, aforismo XXXVIII, s/d).

Idola, ou ídolo, é termo de profundo sentido para o Homem da Renascença por sua origem bíblica. Remete aos falsos deuses perante os quais o povo escolhido não poderia se prostrar para adorar. Uma das formas de *idolatria* mais combatidas nos textos bíblicos canônicos era o culto a imagens de deuses dos países vizinhos ou invadidos pelos hebreus. Tais deuses eram produto das mãos humanas. Adorá-los era visto como promessa de glórias, riquezas e poder, mas corrompiam o espírito com exigências e valores contrários às leis do Deus hebreu. Quando Bacon lança mão do termo *ídolo*, para falar daquilo que dificulta o acesso do Homem à Verdade,

o faz ciente do peso dessa tradição. Ampliava seu sentido ao não mais se ater aos *falsos* deuses dos tempos bíblicos, afirmando que havia ídolos iludindo aos homens, produzidos pelos próprios homens, não mais como as imagens de madeira, de barro e de bronze, mas notadamente simbólicas. São palavras que perturbam o entendimento e produzem controvérsias fúteis (BOSI, 2010).

Quatro categorias de *ídola* são sugeridas por Bacon (s/d): os ídolos da tribo, distorções do mundo por causa da própria percepção humana; os ídolos da caverna, em referência a Platão, são as ilusões individuais, em razão da natureza de cada um; os ídolos do foro, criados pela comunicação e comércio entre os homens. “Com efeito, os homens se associam graças ao discurso, e as palavras são cunhadas pelo vulgo. E as palavras, impostas de maneira imprópria e inepta, bloqueiam espantosamente o intelecto.” (BACON, p. 14, aforismo XLIII, s/d). Por fim, existem os ídolos do teatro, forjados pelas ciências, pelas filosofias e pelas crenças.

Foi sob o Iluminismo que o termo *ideologia* propriamente dito surgiu. Conforme Bosi (2010), em 1801, o pensador francês Destutt de Tracy publicou a obra “*Idéologie*”, na qual defendia que as ideias se formavam com base nas sensações captadas de fora para dentro pelo sistema nervoso. Ideias mais sofisticadas e concepções morais eram produzidas pelos diferentes graus de complexidade dos movimentos captados pelos órgãos dos sentidos.

Ainda que essa concepção tenha seu lugar na história, não gozou de notoriedade. A ideologia estabelecerá sua importância como objeto do pensamento com Marx e Engels em *A ideologia alemã*, publicada em 1846 (MARX; ENGELS, 2010). O surgimento de sua obra se dá no momento de consolidação do capitalismo industrial inglês e da constatação das condições de trabalho extenuantes a que os operários eram submetidos na época. Sua obra vem na busca por se repensar o modo de produção que estava suplantando o feudal e questionar aquilo que se dizia para proteger e justificar a exploração proletária e o acúmulo de riquezas.

Alguns dispositivos construídos na França, logo após a era napoleônica, vão sustentar essa proteção. Não havia interesse em se retornar ao modelo aristocrático, com sua imobilidade social e sem o dinamismo que o capitalismo exigia. Tampouco era interessante uma igualdade de fato, como preconizada na Revolução Francesa. Um dos mecanismos mais eficientes e que se disseminou pelos países que se democratizavam foi o voto censitário, no qual podem eleger seus governantes apenas aqueles que possuam determinados bens, geralmente terras. Era uma

proteção contra o voto da massa popular que, conforme políticos e pensadores, seria ignorante, néscia, e não saberia eleger bem seus governantes (BOSI, 2010).

A ideologia, em sua concepção ‘clássica’, trataria daquilo que é construído para impedir ou dificultar o acesso à realidade social, promovendo e justificando a manutenção do poder das classes dominantes. Coloca os preconceitos de classe como ideais absolutos, que estariam acima das ações engendradas pelos próprios grupos que os ostentam, justificando-os como existentes e necessários *per se*. Os proletários e não possuidores de terras deveriam ser excluídos do voto pela sua brutalidade, vilania, ignorância etc.; interesses dos grupos dominantes são velados mediante o artifício de se desqualificar as classes dominadas.

Como resume Bosi (1977, p. 145, grifos do autor): “O papel mais saliente da ideologia é o de *cristalizar as divisões da sociedade*, fazendo-as passar por naturais”. Trata-se de uma “percepção historicamente determinada da vida” (BOSI, 1977, p. 118). Em sua relação estreita com um momento histórico e seus determinantes sociais, seus conflitos e lutas de classe, a ideologia produz a valoração da realidade e de seus objetos, obliterando ou até mesmo rejeitando aquilo que não seja condizente com esse sistema determinante de valores, mesmo quando se trate da produção literária ou da produção intelectual de maneira geral. Contudo, tal determinação histórica contém em si a pluralidade – “o tempo histórico é sempre plural” (BOSI, 1977, p. 120) –, pois todo modo de produção apresenta contradições internas, todo movimento da História se dá defronte – e em confronto – a seu oposto.

Gardiner (2002), em seu estudo sobre o conceito de ideologia nas obras do Círculo, aponta que é importante levar em consideração a concepção “clássica” de ideologia. Em momento algum, no conjunto de textos do Círculo, nega-se a luta de classes e a importância do modo de produção para a linguagem e a enunciação. Bakhtin/Volochínov (2012a) afirmam que o signo é uma unidade ideológica, sendo o campo de batalha da luta de classes. Esta luta constitui a própria semiose (produção de significados) constante na qual o homem vive, refletindo-a e refratando-a.

O Círculo vê o ideológico como constituinte da consciência (GARDINER, 2002). Diante da presença constante e indissociável do signo ideológico em todo o mundo vivido (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2012a) e da compreensão da constituição da consciência com base na realidade social concreta (MARX; ENGELS, 2010), o ideológico não seria tão somente o véu que cobre a realidade social para ocultar a luta de classes. É a substância mesma da consciência.

Em “A ideologia alemã”, Marx e Engels (2010) questionam a visão de mundo burguesa, tomando como objeto de análise o idealismo neo-hegeliano que predominava na filosofia alemã do século XIX. Grosso modo, esta escola de pensamento via a consciência como autônoma em relação à vida material e determinante das ações dos homens. Em sua crítica, Marx e Engels (2010) afirmam que ela toma o homem como “abstração”: “[...] não considera os humanos em sua conexão social dada, em suas condições reais de vida, que fizeram deles o que são; por isso, ela nunca chega até os homens que existem e agem” (MARX; ENGELS, 2010, p. 76).

A consciência não determina as ações dos homens; são estas que constroem a consciência. As formas estabelecidas para produção e manutenção do necessário aos homens e a organização do trabalho daí decorrente – aquilo que se denomina modo de produção – são as condições nas quais se constroem as infinitas relações sociais, em todos os seus graus de complexidade. Todo esse arcabouço constitui o terreno concreto em que se constrói a consciência dos homens. A consciência não preexiste às condições reais de vida; são tais condições que possibilitam o surgimento da consciência (MARX; ENGELS, 2010). Não falamos de peculiaridades intrapsíquicas ou fisiológicas que a determinam, nem de idiosincrasias de personalidade, mas de condições concretas (sociais, econômicas e políticas) que constroem a consciência. Quando pensamos com base no materialismo histórico-dialético, pensamos como a realidade social produz os fenômenos humanos e como o ser humano, ao produzir essa realidade social, também produz a si mesmo. São fatores concretos que dão movimento a essa dinâmica e não concepções abstratas de uma interioridade psíquica (ou de um idealismo). Podemos apresentar, dessa forma sintética, a proposição materialista de Marx e Engels para o problema da consciência humana.

Uma concepção precisa de ideologia não chega a ser realizada por Marx e Engels, possibilitando interpretações múltiplas, o que, aliás, de fato ocorreu e tem se revelado ainda campo fértil para debate (GARDINER, 2002). Podemos considerar que a riqueza de um conceito resida mais na capacidade de promover o pensamento e propiciar sempre novas e construtivas soluções para os problemas que se nos apresentam do que em uma exatidão à semelhança do monologismo das ciências da natureza. De qualquer forma, não cabe a nós entrarmos aqui em uma tentativa de exegese do texto marxista-engeliano, nem de enumerar as diversas concepções que alimentou. Interessa-nos resgatar a construção de sua concepção

tanto como véu que recobre a realidade social quanto a de matéria constitutiva da consciência para tomarmos como ponto de partida para o pensamento do Círculo bakhtiniano –seguindo, dessa forma, a linha adotada por Gardiner (2002).

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012a) encontramos a concepção de que todo signo é ideológico, não estando alheio à produção social e aos seus determinantes concretos. Na concepção clássica saussuriana, o signo é uma construção de dupla face, na qual uma delas é o significante, sua expressão material: o som produzido ao articularmos uma palavra com nosso aparelho fonatório, os traços sobre o papel na escrita etc. O significado é aquilo a que o signo remete, sua realidade simbólica, que não está presente de forma direta na materialidade do signo (SAUSSURE, 2006).

Quando se pronuncia a palavra ‘escola’, o aparelho fonatório humano produz vibrações das partículas do ar que chegarão aos ouvidos daquele que ouve – o significante. O significado é um sentido construído e que não está ali necessariamente, sendo evocado pelo emissor e pelo receptor.

A ênfase dada pelo Círculo à concepção de signo é seu caráter ideológico, compreendido aqui que ele, necessariamente, tem sua origem nos determinantes sociais. Se tal caráter não é negado por Saussure (2006), quando afirma que a linguagem é uma convenção social, para Bakhtin/Volochínov (2012a) trata-se da essência de sua definição. Todo signo é ideológico, pois todos são construções engendradas socialmente.

O signo é ideológico não por mascarar a realidade, mas por ser produto e produtor da realidade social. Nos termos em que se encontra na obra do Círculo, o signo reflete e refrata uma realidade que lhe é externa (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012a). Traz um conceito ou um objeto concreto que possui uma história, que traz em seu bojo vasta multiplicidade de significados e que se presta a uma série de finalidades.

Simultânea e intrinsecamente o signo produz refração dessa realidade. Se o reflexo trata de espelhismo na relação entre o semiótico e o concreto, a refração mencionada por Bakhtin/Volochínov (2012a) trata da produção de significados. Quando a luz é refratada ela se desdobra e se amplia para além de sua projeção original. O signo não apenas trará em si uma representação (reapresentação) da realidade como também irá produzir uma realidade.

O signo ‘escola’ não é mera representação da realidade que lhe é correlata. Participa da produção dessa realidade. Seus significados vão para muito além do ‘lugar para aprender’, ‘lugar que se ensina’, aportando um significado que não diz de um lugar *qualquer* para aprender. Poderia sê-lo a casa, a comunidade ou uma mesa de banquete platônica. Contudo, quando empregamos o termo *escola*, ainda que possua múltiplos significados, partimos da produção de um espaço e um momento da vida do indivíduo desde o Iluminismo, em que se submete a um aprendizado sistemático e caracterizado pela disciplina – nos termos em que a define Foucault (2002), por exemplo.

Atribuir o signo ‘escola’ a essa construção marcou-lhe com esses sentidos, ao menos nos últimos três séculos. Ao consolidar-se essa instituição, o signo entrou para afirmar-lhe o cariz e transmitir por toda a dinâmica social de que se trata. Porém, sem restringir-se a tais sentidos. Reflexo e refração caminham juntos no signo assim como significante e significado. Se empregarmos o termo ‘escola’ para dizer que ‘Bakhtin fez escola’, remetemos ao sentido razoavelmente estrito que o signo carrega, buscando outros que são seus desdobramentos (Bakhtin produziu uma linha de pensamento, um *modus operandi*, uma *Weltanschauung*) e podemos levar esse jogo a consequências curiosas, como dizer que Bakhtin fez escola no sentido de escola *de samba*, por seu conceito de *carnavalização*.

Estamos a fazer tais jogos semióticos o tempo todo – e isso não é de pouca importância, como bem expressa Moscovici (1979). A vida social é tecida pelos signos ideológicos. Ao salientar esse entendimento, pontua-se distanciamento da posição saussureana conhecida como estruturalista. Essa vertente, de inegável importância por consolidar a linguagem como campo específico de estudos, propõe-se a estudar os signos em seus aspectos formais. Saussure (2006), ao abordar a linguagem, a define como um conjunto de convenções arbitrárias, construídas socialmente, para estabelecer a comunicação. Divide seu estudo entre aquilo que diz respeito a *langue*, língua ou idioma, que obedece a um conjunto de regras estabelecidas; e a *parole*, o uso individual que se faz da língua, sujeito ao contexto e às idiossincrasias de quem fala. A opção de Saussure recai sobre a *langue* e a linguística torna-se, então, a ciência das estruturas da linguagem, preocupando-se em estabelecer taxonomias e a relação entre as unidades e os elementos textuais.

Com a linguística estruturalista (em sua forma inicial), a construção social do signo não entra em pauta. Ainda que Saussure discorra sobre o caráter social da

linguagem, os estudos a seu respeito esmeraram-se na construção de categorias que abarcassem seus fenômenos apenas enquanto produtos, restringindo-se a aspectos formais, sem levar em consideração sua produção sociológica em determinado momento histórico.

A ênfase do Círculo recai sobre o estudo sociológico das formas ideológicas, não se preocupando somente em estabelecer sua origem histórica, isto é, seu surgimento e consolidação através do tempo e das ações humanas que se acumulam ao longo de seu desenrolar. Não se encontra, nas obras do Círculo, simplesmente uma exegese dos textos que, notadamente, mais lhes interessam, como a obra de Dostoievsky. Tampouco há uma recorrente preocupação filológica, que busque estabelecer a exata origem de um termo e os desdobramentos de seus sentidos ao longo da história. Não que tais abordagens não tenham seu valor, mas o que mais importa é compreender a historicidade e o caráter sociológico do signo em um uso determinado, dentro de um enunciado concreto; não em um emprego abstrato, que perpassasse todos os possíveis usos, ou supostamente se encontre acima destes.

Ao conceituar o signo ideológico, o Círculo defendia que não há elemento comunicacional de qualquer espécie que não seja ligado diretamente às condições sociais que o engendram. Isso implica que todo signo tem um uso determinado, não está neutro ou isento com relação a qualquer posição, quando é tomado em sua concretude, não como formalidade ou estrutura.

Das condições sociais de que provém também participa. Uma das características do signo ideológico é sua ubiquidade, participando de todos os processos sociais. O signo é a matéria mesma com que são tecidos, e da realidade social participa não somente como produto, mas também como seu produtor. Quando o Círculo afirma a refração da realidade por parte do signo ideológico, aborda a produção de novos matizes com base no próprio signo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012a).

Podemos nos esforçar por estabelecer, de maneira precisa, a significação de *bullying*. Contudo, isso jamais prenderá esse signo em um conjunto fixo de sentidos, podendo adquirir uma gama de usos novos que ampliem o original. Com esses, as possibilidades de criação ou recriação da realidade social também aumentam, pois temos mais do que um novo nome para algo existente: teremos um objeto social novo (BERGER; LUCKMANN, 1985). As ações agressivas entre alunos, com suas

diferentes formas, existem desde que o modelo tradicional, moderno ou disciplinar, de escola, existe – podemos supor sem grandes receios. A novidade é o uso de um termo específico, que principiou nos estudos acadêmicos e ganha espaço aos poucos, tornando-se um novo objeto social.

O caráter ideológico do signo não está relacionado, tão somente, com o ocultar da realidade pelas classes dominantes. O termo aponta para o ideológico como presente em todo o mundo social, ou ainda, como produção inerente a todas as formas de organização social, às relações interpessoais, às comunicações, aos modos de produção. O ideológico é a produção de todos os signos, pois um signo nunca é neutro, sempre parte de alguém que o emprega para determinado fim e voltado para determinado interlocutor, sendo ambos pertencentes a lugares sociais específicos.

Contra um determinismo mecanicista em relação à constituição dos signos, o Círculo defende seu caráter bifronte, como o deus romano Jano. O signo não tem mera significação oriunda dos determinantes da infraestrutura de uma sociedade. Traz em si possibilidades dialéticas e dialógicas, refletindo e refratando as contradições inerentes aos processos sociais. As classes dominantes podem usar determinado signo com o propósito de dominação ou manutenção do *status quo*; contudo, os oprimidos podem subverter esse uso para fins transformadores. Não à toa, Bakhtin/Volochínov (2012a) aponta que em momentos revolucionários ou de comoção social essa bipolaridade do signo ideológico fica evidente, pois seu uso se desestabiliza e explicita a luta de classes que traz em seu bojo. Ao aludirmos a Jano, lembremos que, costumeiramente, o deus era representado com uma face barbada e hirsuta, a olhar o passado e a tradição, ao passo que a outra face é jovem e sem barba, voltada ao futuro e à transformação.

As condições materiais de determinado momento histórico produzem suas palavras, seus textos, seus gêneros discursivos, mas não meramente como efeitos dos modos de produção e da organização do trabalho dele decorrente. Na obra do Círculo não se encontra uma relação de submissão do ideológico e da linguagem à infraestrutura, ou daquelas como epifenômenos desta.

Não se trata de negar o papel central do modo de produção econômica na construção de uma sociedade. Os produtos ideológicos são diferentes dos meios de produção e de consumo. Não se submetem simplesmente às leis econômicas e

possuem sua realidade que lhes é própria, ainda que de seus efeitos não sejam independentes (MEDVIÉDEV, 2012)

Pensem no uso da palavra *bullying* por um professor para denominar algum comportamento de um aluno no ambiente escolar. A escola tem relação com a superestrutura social, como podemos ver na concepção de aparelho ideológico de Estado de Althusser (1980); é sustentada por discursos e práticas que a colocam como indispensável para o desenvolvimento da sociedade, mas que acaba por prestar-se à manutenção do poder capitalista. De toda forma, é ali na relação direta e simples do professor para com seu aluno que se constrói a materialidade dessa instituição, ou desse aparelho ideológico. Não se encontra um reflexo da dinâmica de dominação e manutenção da sociedade capitalista, pura e simplesmente, no uso do signo *bullying* por parte do educador. Outras questões podem estar presentes, até mesmo opostas a essa dominação quando, por exemplo, o educador usa esse termo para denunciar preconceitos de classe que um aluno esteja a expressar.

Para situar os estudos sobre signos e linguagem em um campo que não seja o da mera submissão à economia ou à política, Bakhtin/Volochínov (2012a) desenvolvem as concepções de ideologia oficial e de ideologia do cotidiano¹¹.

A ideologia do cotidiano está relacionada à infraestrutura da sociedade; ao passo que a ideologia oficial, à superestrutura. Expliquemo-nos: não se trata de um retorno às dicotomias.

A ideologia do cotidiano compreende todas as formas de comunicação corriqueiras, com uso dos signos ideológicos compreendidos em diferentes níveis de sofisticação. Ali, onde a vida material acontece, em que se dão as ações concretas entre indivíduos e grupos e as relações próximas nas quais as conversações ocorrem diretamente. A relação entre ideologia do cotidiano e infraestrutura se deve à proximidade entre os contatos cotidianos, em sua fugacidade, à produção do social de maneira concreta, em que a comunicação é intensa e constitui o próprio material que possibilita o funcionamento do modo de produção.

As conversações privadas ou familiares, os diálogos em eventos sociais diversos – Bakhtin/Volochínov (2012a) cita os encontros em concertos –, as piadas trocadas entre trabalhadores e as ordens e admoestações dos capatazes, a troca de

¹¹ Em Brandist (2002) e na tradução para o inglês de Matejka e Titunik (VOLOŠINOV, 1973), encontramos “life ideology”. A diferença é significativa; aqui, empregamos o termo de uso consagrado no Brasil. A compreensão dessa diferença de tradução poderá ser trabalhada em pesquisa futura.

impressões sobre a economia e a política entre comerciantes nas padarias pela manhã, são alguns exemplos da gama virtualmente infinita que poderíamos tomar para falar da conversação que produz a materialidade do social por estar próxima, ou até mesmo intrínseca, ao modo de produção sem, contudo, a ele limitar-se ou ficar a dever-lhe toda a riqueza de significações e temas que possa originar. O enunciado tem seus débitos para com o modo de produção, mas possui seu mundo próprio.

Outro aspecto que identifica a ideologia do cotidiano com a infraestrutura é que sua produção precede a da ideologia oficial, identificada com a superestrutura. Na História, a comunicação oral precede a comunicação escrita. Nos processos históricos e sociais em desenvolvimento, o caudal da comunicação cotidiana é imensuravelmente maior do que a produção de formas mais estáveis e formais. Existe mútua influência entre esses níveis, porém, a produção comunicativa cotidiana é a infraestrutura que sustenta linguagens e enunciados mais sofisticados, como a produção literária. Bakhtin (2015) o demonstra em “Teoria do Romance”, abordando o fato de que o romance moderno tem na representação das mais diversas linguagens cotidianas um de seus aspectos-chave.

É preciso compreender a ideologia do cotidiano em diferentes níveis. Em seus níveis inferiores, pode chegar às formas mais elementares de comunicação, como enunciados monolexemáticos de maneira geral – saudações, respostas simples – até murmúrios, resmungos, entre outros. Inclui, ainda, o conteúdo ideológico desorganizado, que não chega a efetivar-se, isto é, não se traduz plenamente para o outro, permanecendo restrito ao discurso interior – ou à plateia virtual que constitui nossa consciência (cf. VOLOCHÍNOV, 1998). De tal maneira pode ser informe a ponto de parecer estranho à própria consciência, como fala Bakhtin/Volochínov (2012b) sobre o inconsciente.

Em seus níveis superiores, a ideologia do cotidiano ganha contornos mais consistentes e enceta diálogo muito próximo com a ideologia oficial. Por ideologia oficial compreende-se toda forma estável de enunciação: a literatura, a ciência, a religião, a imprensa, as variadas formas de comunicação perenes e que traduzem uma posição virtualmente pública de um indivíduo, grupo, aparelho de Estado, governo, entre outros.

A ideologia oficial exerce contínua influência sobre a ideologia do cotidiano, podendo, não raramente, dar força à produção de hegemonia discursiva. Trata-se de

posição ou visão de mundo que se torna hegemônica em todos os níveis (mas nunca em todas as esferas sociais), refletindo as ações de grupos ou sistemas de pensamento que lutam pela manutenção do poder (MIOTELLO, 2001). A ideologia do cotidiano também alimenta a ideologia oficial, em um intercâmbio contínuo, ainda que em suas formas oficiais a ideologia tenha mais disseminação em virtude da presença massiva de seus meios de propagação (as mídias).

Passemos ao elemento que o Círculo considera como a unidade da comunicação: o enunciado concreto.

1.4 O Enunciado Concreto

A linguística saussuriana, conhecida como uma das escolas de pensamento a dar forma ao paradigma estruturalista, tem como um de seus objetos o estudo do signo e da linguagem enquanto sistema estável e submetido a regras analisáveis e demonstráveis por métodos e procedimentos sistemáticos que permitiriam encontrar as semelhanças e diferenças entre línguas de diferentes lugares e épocas. Tais estudos têm sua relevância e não cabe a nós debatê-la aqui. Nosso intuito é trazer o contraponto feito pelo Círculo, para quem a linguística estuda apenas a parte lógica ou formal dos fenômenos da comunicação, permanecendo alheia ao mais importante: seu contexto, sua dinâmica própria de produção em cada situação real, concreta e específica, sem deixar de lado os conteúdos elaborados.

Frases e orações constituem a unidade de estudo para algumas linhas da linguística, enquanto o Círculo opta pelo que se pode chamar de enunciados, enunciados concretos ou enunciação. Tal estudo não é sua exclusividade, sendo objeto de preocupação de outros(as) importantes pensadores(as), como Jakobson, Benveniste, Foucault, Deleuze e Guattari. Cada um(a) construiu seus próprios conceitos de enunciado e/ou enunciação, tendo sua importância para os estudos sobre linguagem, comunicação e semiótica. Pensamos que seria desnecessariamente moroso para nosso trabalho entrarmos nos conceitos e aspectos concernentes a essas diversas teorias.

O Círculo debruça-se sobre o enunciado em diversos momentos ao longo dos textos que compõem sua obra, apresentando conceituação que dialoga com vários outros conceitos seus, fazendo com que não seja possível isolá-lo sem que perca

parte significativa de sua capacidade de elucidar aspectos da realidade ou de produzir possibilidades de compreensão ou, até mesmo, reinvenção dos fenômenos comunicacionais. O pensamento do Círculo, por mais acidentado, fragmentário e lacunar que seja (em razão de sua história permeada de execuções e perseguições políticas, textos com trechos perdidos ou com autoria em disputa), possui uma totalidade em que uma peça não pode sustentar-se sem a outra, tal qual um arco arquitetônico.

As denominações aqui mencionadas – enunciado, enunciação e enunciado concreto – podem ser encontradas ao longo das obras traduzidas para o português. A questão do seu uso nas traduções foi debatida por Souza (2002), que enfatiza dois aspectos: o grande uso que os estudiosos brasileiros do Círculo fazem de traduções indiretas (especialmente pautadas no inglês e no francês) e a possibilidade de as diferenças se darem por opção dos diferentes tradutores. Souza (2002) faz a opção pelo termo *enunciado concreto* desde o título de sua obra, “Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin – Volochinov - Medvedev”. Temos acompanhado e continuaremos a acompanhar de perto esse estudo ao longo de nosso texto; nossa posição comunga dessa concepção, que não é solitária nos estudos bakhtinianos. Bubnova (2011), pesquisadora e tradutora para o espanhol de obras do Círculo, afirma que o termo em russo, *viskázivanie*, não distingue enunciado de enunciação. Tal distinção viria da interpretação francesa iniciada por Kristeva (1997). Brait e Melo (2012) consideram as diferenças entre Kristeva e outros autores dos estudos discursivos e pontuam que, para os estudos bakhtinianos, a diferença entre os termos não seja relevante. Por fim, Bezerra (2015, p. 246), em glossário que acompanha sua tradução de *Teoria do romance I: a estilística*, também segue esse raciocínio, afirmando que a diferença se deva à interpretação do tradutor: “[...] Bakhtin nunca faz nenhuma distinção entre o produto do discurso e o ato de sua produção”.

Como o uso de diferentes palavras para determinar um mesmo fenômeno pode ser desconfortável, podemos pensar em uma diferenciação que acompanha o uso razoavelmente disseminado entre as teorias do discurso. Enunciação, pela própria composição léxica do termo, sugere a ação de construir o enunciado; ao passo que este sugere apenas aquilo que foi comunicado. O termo enunciado concreto engloba todos esses aspectos e permite que empregemos outros mais recorrentes no Círculo para denominar fenômenos que lhe são pertinentes. Quanto

ao material comunicado, é comum encontrarmos a denominação texto. De qualquer forma, ao empregarmos diferentes termos tentaremos fazê-lo de forma a deixar claro a que nos referimos. Empregaremos predominantemente o termo enunciado concreto, sem, contudo, deixar de lado a riqueza semântica que o uso das demais expressões possa proporcionar ao nosso trabalho.

Tomar o enunciado concreto como unidade da comunicação diferencia o pensamento do Círculo da linguística e da teoria da comunicação, de maneira geral. A frase ou oração é uma unidade linguística neutra, que, em sua formalidade, não diz nada sobre a vivência real da situação em que exista comunicação. Trata-se de um conjunto que pouco tem a dizer sobre os envolvidos nos processos comunicacionais. Frases e orações não têm autores específicos (não têm sujeito), ao contrário do enunciado. O enunciado não as toma como baliza, tendo seus limites claramente relacionados à vivência concreta da comunicação.

Recordemos o que discutimos sobre o que caracteriza o ato na obra do jovem Bakhtin (1999): é uma totalidade situada em um tempo e espaço e dotada de valores, engendrada entre eu e o outro. A opção pela palavra ou pela frase como unidade de estudo da comunicação volta-se apenas aos aspectos lógicos (formais) do enunciado. O estudo do enunciado concreto o compreende como ato, envolvendo o eu e o outro, os sujeitos envolvidos em um ato vivido; e não se limita ao científico (seus aspectos lógicos, formais), mas é também ético e estético.

Como totalidade, é dotado de sua própria realidade interna. O enunciado tem seus limites (e são claros, como veremos a seguir), sua finalidade e sua conclusão. Pensando-o como ato, trata-se de realidade acabada, que tem sua finitude e seu propósito em si mesmo, não sendo confundido com o mundo vivido, ainda que dele faça parte e dele dependa.

O enunciado concreto, pensado como totalidade, como um ato, é único, não reiterável. Pode apresentar muitas semelhanças com outros enunciados, mas sempre será impossível de se repetir. As circunstâncias sociais e históricas em que é engendrado não se repetem; o ponto em que autor e leitor se encontram espacial e temporalmente não se repete. Sua unicidade é absoluta, mesmo que os vocábulos em um dado enunciado sejam idênticos a outro. Uma frase, ou uma palavra, tomadas em seus aspectos formais (linguísticos, abstratos), podem ser repetidas e empregadas à exaustão. Dentro de um enunciado concreto, elas possuem autoria,

são revestidas de valoração por quem as emprega e por quem as ouvem e passam a carregar sentidos que estão completos apenas na relação com o todo do enunciado (BAKHTIN, 1986).

Aspectos que delineiam o conceito de enunciado concreto podem ser encontrados em diferentes obras do Círculo. Serão apresentados de maneira mais arquitetônica, evidenciando sua inter-relação e dependência. Antes, apresentemos uma lista do que encontramos nos textos de Bakhtin e Volochínov, de forma esquemática, que não foi acompanhada à risca na discussão, mais orgânica, elaborada a seguir. São **características** do enunciado concreto: a alternância dos sujeitos falantes (que determina as fronteiras do enunciado); o acabamento do enunciado (o tratamento exaustivo de um tema, que suscita uma atitude responsiva); e o intuito do autor (BAKHTIN, 1986).

São os elementos do enunciado que refletem a sua **participação em uma esfera de atividade**, conforme Bakhtin (1986): o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Os elementos que organizam a **forma do enunciado** são: a entonação (timbre da palavra); a escolha lexical; e a disposição do léxico no interior do enunciado (VOLOSHINOV, 1998).

Por fim, os **aspectos subentendidos**, que formam a parte extraverbal do enunciado. Segundo Voloshinov (1998; VOLOSHINOV/BAJTÍN, 1997), são compostos pelo horizonte espacial comum dos interlocutores; pela compreensão da situação; e pela valoração dada ao objeto pelos interlocutores.

A comunicação, presente em toda a realidade social, faz-se real com as trocas constantes entre sujeitos concretos que as produzem. As abstrações (seus aspectos lógicos, linguísticos, estatísticos etc.) são indispensáveis para a compreensão de alguns de seus aspectos, mas não apreendem sua totalidade. Não traduzem o vivido de um enunciado concreto (BAKHTIN, 1986; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012a).

O mundo social concreto em que se tecem os enunciados é essencialmente marcado pelas interações, pelas trocas, pelas respostas mútuas entre pessoas, grupos, instituições, veículos de comunicação. Para a compreensão do enunciado é preciso levar em conta o incessante dialogismo em que vivemos.

Todo enunciado é resposta a outros enunciados. Nenhum parte do silêncio absoluto para fazer-se verbo; todos participam da cadeia sofisticada de enunciados. Não é possível pensar em um enunciado construído por um locutor adâmico que diz

a primeira palavra sobre qualquer objeto, como afirma Bakhtin (1986). O enunciado concreto traz resposta a enunciados que lhe sejam anteriores. Ao afirmarmos que traz resposta, não necessariamente responde a uma pergunta. Seu surgimento é provocado por enunciados anteriores (envolve uma atitude responsiva ativa). Determinado enunciado também provoca enunciados posteriores. Eclode respostas sob diversas formas, alimentando a ininterrupta cadeia da comunicação.

Sendo os enunciados elos das infinitas correntes enunciativas, encontram-se indissociavelmente entrelaçados. Uma de suas características que melhor estabelece um limite para cada enunciado único é a alternância dos sujeitos falantes.

As fronteiras do enunciado são claramente delimitadas pela alternância do sujeito que o engendra. Principia quando alguém fala e se encerra na alternância do falante (BAKHTIN, 1986). Essa característica, que Bakhtin afirma e demonstra ser concreta, é comum a todos os enunciados concretos, ainda que sua construção varie conforme os gêneros do discurso e as esferas em que os enunciados são constituídos (abordaremos esses conceitos adiante).

Ao longo do processo de enunciação, os interlocutores compreendem, por meio de regras explícitas ou não, mais formais ou menos, que a fala está chegando ao fim. Sabemos, e empenhamos nossa vida em sabê-lo, quando muda a vez de alguém no jogo da conversação. Essa troca concreta é que determina as fronteiras do enunciado. A fonte da determinação dessa troca e também dos elementos gerais do enunciado encontram-se nos gêneros do discurso que lhe dão forma.

O ato se dá pautado por uma infinidade de fatores (extraverbais, inclusive) que conduzem ao desenvolvimento, término e finalidade de sua construção. O extraverbal é tão importante quanto o verbal para determinar a troca daquele que fala (e para todos os outros processos envolvidos no enunciado concreto), e está intimamente relacionado à construção do conteúdo verbal do enunciado conforme um gênero discursivo, que determina seu estilo e os temas pertinentes a ele.

Para a linguística, a concepção clássica da unidade mínima da comunicação a coloca nos termos do binômio emissor-receptor de maneira que o ouvinte (receptor) se encontra no polo passivo do diálogo; o locutor (emissor), em seu polo ativo.

Voloshínov (1998) aborda essa questão, afirmando que a relação na enunciação é bifacial. A presença do falante e de seu ouvinte são condições

necessárias e indissociáveis. A constatação mais evidente é que, sem alguém que receba a mensagem, não há comunicação. O importante a salientar é a participação do ouvinte no enunciado, conforme o Círculo. Não se trata simplesmente de alguém que emite algo a comunicar para um receptor passivo. O enunciado concreto é construído em função de um ou muitos ouvintes específicos. O locutor sabe a quem se dirige em cada situação concreta – e sabe a quem se dirige dentro de determinado gênero discursivo, pois os destinatários de um discurso pertencem a uma esfera específica da atividade humana (leigos não leem *journals*, salvo exceções sempre possíveis). Aquele que emite a mensagem a formula para determinado fim e o faz em função do outro.

A proposta de estudo dos enunciados concretos se volta à participação dos sujeitos envolvidos. São diferenciáveis em seus papéis de falante e ouvinte (autor/leitor; emissor/destinatário), mas da sua participação concreta a construção do enunciado é diretamente dependente. De acordo com o Círculo, a linguística é definida como uma construção lógica, necessária e válida, mas que se restringe ao uso da linguagem, sem autoria e sem a preocupação efetiva com o interlocutor (BAKHTIN, 1986; MEDVEDIÉV, 2012).

Na comunicação, o falante construirá seu texto conforme a leitura que faz do ouvinte e da realidade social a que ambos pertençam. No dia a dia isso é bastante evidente, a ponto de ser parte significativa de nossa formação a compreensão das diferentes maneiras para se dirigir a diferentes pessoas. Na Rússia revolucionária de Volochínov, Medvedev e Bakhtin, os escombros ainda quentes do czarismo tornavam esse fator ainda mais saliente, com todas as sutilezas das formas de tratamento conforme a posição social da pessoa com que se entabulasse uma conversa. Por exemplo, a obra *O Idiota*, de Dostoievsky (2002), retrata com genialidade as confusões em torno da figura do Príncipe Míchkin, o ‘neofidalgo’ que passou a juventude fora da Rússia e pouco compreende de sua pompa e circunstância.

O outro a que o falante se dirige pode ser atual, estando diante dele e possibilitando que se conheça melhor suas características. Ou virtual, isto é, a possibilidade mais plausível dentre uma série de possibilidades, a potência mais próxima a efetivar-se em ato (LÉVY, 2003). Aquele que nos escuta é perpétua virtualidade de uma atitude responsiva: sempre será possível que ele responda a nós. Afirmo Voloshínov (1998) que todo enunciado será criado em razão da possível compreensão e resposta do ouvinte. Mesmo que pensemos em uma palestra como

a que Voloshínov se refere, em que o auditório não pode interromper o palestrante com perguntas, a possibilidade de resposta encontra-se presente. Se não se torna uma resposta vocalizada ou redigida, essa prontidão para possíveis interlocuções, conhecida como *atitude responsiva*, poderá traduzir-se ao menos como a resposta encetada em pensamento. Bakhtin (1997, p. 291) discorre, ainda, sobre a “compreensão responsiva de ação retardada”, na qual os ouvintes compreendem o que foi dito e não emitem sua resposta imediatamente, por razões diversas (a leitura seria o exemplo mais amplo para isso).

O ato de fala compreende, assim, o texto construído pelo locutor e a virtualidade de respostas do ouvinte; o texto do locutor é construído em virtude dessas possíveis respostas.

A mútua dependência dos interlocutores e sua participação se completam com a participação do objeto do enunciado. O eu e o outro, o locutor e seu copartícipe, formam uma tríade com o objeto da enunciação. Ao construir um enunciado levando-se em conta expectativas e possibilidades de resposta do outro, o objeto está a participar desse diálogo. E não como mero polo passivo, pois a construção depende de quem o aborda e para quem. Estabelecido o diálogo, o objeto está ali, participando do rumo das trocas efetuadas (MARKOVÁ, 2003).

Bakhtin (1986, 1990), em alguns momentos, denomina esse elemento da relação do enunciado como herói. Essa escolha remete ao protagonista de uma obra de ficção. É o principal personagem da ação, cujos feitos prendem o leitor ao texto, pela atração ou pela repulsa que promove. Quando estamos tomados pela leitura de uma boa obra, falamos ao personagem, admoestamo-lo, repreendemo-lo, aplaudimos, encetamos ações que dão substância ao herói, permitindo que ele dialogue conosco.

O autor também trava esse diálogo com o herói – indubitavelmente, de forma mais dramática e intensa. Quando Bakhtin (1984a; BAJTÍN, 2000) fala da polifonia do romance dostoiévskiano, da alteridade estabelecida entre autor e herói, isso fica bastante claro. O protagonista parece ganhar sua independência perante o autor, tomando seus próprios rumos, não raro contrariando aquele que segura a pena.

Esse clima de independência passa o herói de objeto do escritor (ou da escrita) para o papel de o outro que habita o texto. Em Cortázar (2013) isso fica bastante evidente, quando descreve a “objetivação” de seus personagens, a ponto

de levá-los para o oposto extremo da ponte em relação ao qual o autor se encontra. Transcrevemos um trecho do contista argentino descrevendo esse processo:

[...] quando escrevo um conto busco instintivamente que ele seja de algum modo alheio a mim enquanto demiurgo, que se ponha a viver com uma vida independente, e que o leitor tenha ou possa ter a sensação de que de certo modo está lendo algo que nasceu por si mesmo, em si mesmo e até de si mesmo, em todo caso com a mediação mas jamais com a presença manifesta do demiurgo. Lembrei que sempre me irritaram as narrativas onde as personagens têm de ficar como que à margem, enquanto o narrador explica por sua conta (embora essa conta seja a mera explicação e não suponha interferência demiúrgica) detalhes ou passagens de uma situação a outra. O indício de um grande conto está para mim no que poderíamos chamar a sua autarquia, o fato de que a narrativa se tenha desprendido do autor como uma bolha de sabão do pito de gesso. (CORTÁZAR, 2013, p. 229).

O autor constrói o herói e tece a narrativa (texto = tecido, textura) e lhe outorga independência. O texto, uma vez no mundo, já não pertence mais ao autor, e se põe sujeito à compreensão do outro. O herói ganha sua própria voz e compõe a polifonia do texto, o diálogo de muitas vozes que caracteriza a literatura moderna.

Pontuemos algumas questões.

Existe a intenção do autor para que o herói alcance essa autarquia de que fala Cortázar. Por meio do estilo, da entonação, dos temas, é construído um texto que permita explicitamente a compreensão desse diálogo herói – autor – leitor; sempre mantendo em vista a perspectiva dialógica, isto é, o diálogo se dá de igual para igual, em uma constituição e dependência mútua. Há gêneros literários, como o épico, que são predominantemente monológicos (BAKHTIN, 1984a). O romance, ao longo de seu desenvolvimento, apresenta evoluções crescentes de seu dialogismo, até chegar à sua forma moderna (BAKHTIN, 2015). Convém lembrarmos que existem níveis de dialogismo em cada gênero e enunciado (AMORIM, 2004).

Ao recusar o lugar de demiurgo no conto breve, Cortázar (2013) desvia-se da posição de onipotência e onisciência que poderia se supor que esteja nas mãos do autor. Melhor dizendo, admite que tal posição seja inexistente. O herói e a narrativa engendrada não são criações cuja origem se encontre exclusivamente na mente ou na subjetividade do autor. A beleza da crítica escrita por Cortázar reside, a nosso ver, na clareza com que ele vê o autor como um outro na narrativa, aliada à alteridade do próprio herói.

O autor tece a narrativa empregando fios que traz de seu espaço e tempo vividos e de sua posição na sociedade (seu fundo ideológico). São personagens que

conheceu, vozes que ouviu, situações que vivenciou, elaboradas sobre o pano de fundo da sociedade em que vive, com sua história, suas lutas, sua política, economia: toda a trama do mundo vivido se faz presente na voz daquele que fala. Com sua sensibilidade, percebe que o conto não se trata de um produto concebido isoladamente, dentro de sua mente (ou pior: no cérebro). Ele é construído na alteridade, no contato com o outro, na errância pelo mundo, nas trocas comunicacionais constantes. O dialogismo do enunciado concreto está aí presente e visível; os elementos que citamos, entre outros que possamos pensar, formam um movimento constitutivo da narrativa e do herói, mesmo sendo externos ao autor e ao destinatário (ainda que constitutivos de sua consciência, como defende Bakhtin/Volochínov, 2012b).

Passemos a outra característica do enunciado concreto, que é seu acabamento específico, subdividido em três elementos: o tratamento exaustivo do objeto (seu tema); o intuito do autor; as formas típicas de estruturação do gênero.

O enunciado apresenta tratamento exaustivo do tema que aborda. Podemos pensar em uma obra que alcança seu bastante, em uma arquitetônica que contemplamos e nos parece suficiente. A forma como o trabalha é suficiente em sua totalidade.

Nos diferentes gêneros discursivos com os quais temos contato constantemente, sabemos identificar quando um enunciado concreto está por se exaurir e estranhamos quando esse ‘ponto ótimo’ já chegou, mas o falante ainda insiste em sustentar seu texto. Sabemos dizer, sem necessidade de profundo conhecimento crítico, quando um filme poderia ter terminado. Ou quando um diálogo é enfadonho pela insistência em prolongar-se por parte de um entusiasmado interlocutor.

O tratamento exaustivo é reconhecido por suscitar uma atitude responsiva, isto é, enceta uma resposta ativa por parte do interlocutor, mesmo que essa não seja acompanhada por vocalização – no caso de uma conversa cotidiana, talvez um breve franzir do cenho, um ligeiro suspiro, o ‘parar para pensar a respeito’, já seja suficiente para que a ação de resposta tenha se estabelecido.

Nos gêneros científicos do discurso, o tratamento exaustivo não pode ser compreendido como apresentação de tudo a respeito do objeto de estudo. Novos aspectos sobre um objeto de estudo sempre podem ser abordados. É característica indispensável das ciências. O tratamento exaustivo a que Bakhtin (1986) se refere

diz respeito à construção interna do enunciado e sua relação com o gênero do discurso que lhe dá forma. Tais elementos devem ser arquitetados de modo a suscitar a compreensão responsiva, início de toda resposta de fato (BAKHTIN, 1986).

Em um texto científico, aquele ou aqueles que o escrevem concluem-no com suas considerações finais, redigindo ‘à guisa de conclusão’, ou alguma outra forma que o objeto de estudo, a área de pesquisa ou a elegância acadêmica exija. De qualquer forma, dá-se por acabado o pronunciamento dos autores sobre o assunto. Sabe-se que, em ciência, um assunto jamais está terminado, e um enunciado suscita novos enunciados. Aquele enunciado concreto alcançou o seu bastante, concluiu o raciocínio que pretendia expor, e abre para a réplica de virtuais leitores, debatedores, comentaristas, polemistas, entre outros, que queiram tomá-lo como ponto de partida para novos enunciados. Mesmo o leitor silencioso que não pretenda empenhar-se a replicar uma pesquisa sobre dito assunto, nem escrever algo a respeito, enceta uma resposta silenciosa a dito enunciado.

Outro elemento do acabamento específico do enunciado concreto é o intuito do autor (BAKHTIN, 1986). Mesmo no enunciado científico, captamos o querer-dizer do autor; medimos o acabamento do enunciado levando em consideração esse querer-dizer.

Teoricamente, o objeto é inesgotável, porém, quando se torna tema de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor. (BAKHTIN, 1997, p. 300).

O intuito discursivo, o querer-dizer do autor, determina a escolha do objeto, seu tratamento e opção pelo gênero discursivo que estruturará o enunciado (BAKHTIN, 1986). O mais importante para que captemos o intuito do autor é essa escolha.

O intuito do autor é um elemento subjetivo, como o próprio Bakhtin (1986) aponta, mas sua compreensão não depende de uma ‘interioridade’ do sujeito. Lembremos que o Círculo não preza pelo estudo da ‘subjetividade do autor’ para compreender sua obra, dando preferência às circunstâncias sociais objetivas que participam da construção do enunciado. A história individual do autor é uma circunstância social objetiva e tem sua relevância; o que pretendemos evitar é uma

busca de relações entre temas de preferência de um autor e seus dramas pessoais ou ‘dilemas interiores’. A trama de relações sociais, circunstâncias econômicas, incidentes políticos etc., leva o autor a ser o que é (o que não o tolhe de ser um indivíduo com relativa autonomia) e a adotar uma posição e selecionar determinado gênero discursivo, voltado a uma intenção específica para o tema sobre o qual se dispõe a escrever sobre. Se Chalita (2008) opta pela redação de um livro sobre *bullying* voltado ao público leigo, não procuremos a razão para isso nos desvãos de sua interioridade, o que daria a essa ‘interioridade’ um caráter de tal independência com relação ao sujeito autoral que estaríamos diante de uma interioridade sem sujeito, sem aquele que engendra a ação com intencionalidade razoavelmente clara, dentro de circunstâncias sociais concretas e que se efetiva em uma obra. Cabe, finalmente, destacar que o intuito do autor em um enunciado está intimamente ligado ao ouvinte a que ele se dirige.

A participação em uma esfera de atividade diz respeito às formas típicas de estruturação do gênero do discurso ao qual pertence.

Para a compreensão deste aspecto, partamos da concepção de discurso para o Círculo, dada como a produção verbal desprovida de autor. O enunciado concreto não prescinde da participação de autor e leitor, identificáveis enquanto sujeitos da enunciação. Traz, ainda, as marcas da unicidade, pelo tempo e espaço em que se dá sua construção e pela abordagem do tema sobre o qual se dobra.

O discurso é produção coletiva, ao passo que o enunciado concreto traz as marcas da individualidade. Ainda que possamos pensar em um coletivo de autores e em um coletivo de leitores, o enunciado concreto é caracterizado pela sua singularidade. Um discurso é caracterizado pela sua generalidade, e está diretamente vinculado a uma esfera de comunicação. Nele, a linguagem se encontra em seu estado de uso por um coletivo, uma classe social, um grupo profissional, entre infinitos outros; o discurso diz respeito ao uso da linguagem que alcançou relativa estabilidade, podendo ser identificado para finalidades específicas.

A heterogeneidade dos usos discursivos não tem limites, pois o uso da linguagem não tem limites, participando de toda atividade humana (BAKHITIN/VOLOCHÍNOV, 2012a). Podemos pensar nas falas breves e altamente sistematizadas, como a ordem militar; na comunicação padronizada de atendentes de *telemarketing* e de redes de lanchonetes; o bordão de um vendedor no metrô; as

saudações entre colegas de trabalho; as ciências; a literatura; a imprensa; as notificações em uma *timeline* de *Facebook*.

Diante de tamanha diversidade, o conceito pode se tornar inútil – um conceito que ‘tudo’ abarca, ao fim, não diz nada. Bakhtin (1986) aborda esse problema e o considera como central para os estudos da linguagem em suas diversas formas. O desafio, ao se aproximar de um discurso específico, é caracterizá-lo e delimitar suas fronteiras e sua participação social. Para tanto, propõe uma definição de gênero do discurso e sua divisão entre gêneros primários e secundários.

Os discursos podem ser organizados em infinitos gêneros, compreendendo que o termo *gênero* diz respeito tanto a grupos e conjuntos que partilham de características comuns quanto a gerar, engendrar, fazer nascer. Um gênero do discurso é uma “forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 1997, p. 301), possuindo função normativa. O gênero do discurso prescreve ‘como’ nos comunicamos; são conjuntos de regras relativamente estáveis em determinado momento histórico e circunscritas a alguma esfera da atividade humana. “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifos do autor)¹².

Quando um autor almeja abordar um objeto opta por um gênero e dele extrai os elementos para que seu intuito seja alcançado. Ao falar sobre *bullying*, por exemplo, um acadêmico pode optar por um texto voltado ao público leigo, um artigo com algum avanço que ele tenha alcançado relativo a esse objeto, ou um estudo teórico altamente especializado que abarque o seu estado da arte. Não se opta por um gênero discursivo ao acaso, pois é ele quem dá forma ao enunciado.

Nos gêneros pertinentes às ciências, parte de suas regras está explícita em manuais de elaboração de projetos de pesquisa, modelos de relatórios, regras para redação de dissertações e teses, normas de publicação em congressos e revistas científicas, sem esquecer o uso culto do idioma e outras exigências formais; parte se encontra implícita ou subentendida, e só o dia a dia dos corredores de

¹² Bakhtin (1986), “Speech genres and other later essays”, contém os mesmos textos de Bakhtin (1997), “Estética da criação verbal”, com exceção do texto “O autor e o herói na atividade estética”. Quando julgamos pertinente uma citação direta de Bakhtin, empregamos a tradução indireta da publicação brasileira. Para sermos fiéis à riqueza do pensamento bakhtiniano, convém comentar sobre algumas minúcias de tradução. Bezerra (2015) afirma que *slovo* tanto quer dizer discurso quanto palavra. A primeira está consagrada e foi empregada pelo tradutor. Nas traduções estadunidenses, emprega-se *speech*, que pode significar discurso ou fala.

departamentos nos ensina – como sugere Rabinow (1999). Os discursos científicos estão entre os de maior sofisticação e de maior complexidade no tocante aos seus códigos de estilo e tema.

Além desses aspectos formais, de laborioso aprendizado para todo acadêmico, mas de fácil compreensão (pelo seu caráter explícito), existe a ‘medida áurea’ de um estudo ao abordar um objeto. Dizer que um trabalho deva apresentar ‘resultados’ não basta para afirmarmos que essa seja a simples boa medida da abordagem de um dado fenômeno.

Os gêneros do discurso podem ser divididos entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos) (BAKHTIN, 1986). Os gêneros primários estão relacionados às formas casuais de comunicação, diretamente vinculadas à vida cotidiana, com suas estruturas simples, ainda que possam ser regidas por complexas relações de submissão e poder, parentesco e familiaridade, servilismo ou impostura. Como uma conversa de corredor, o desenrolar de sua construção se dá sobre ‘regras imanentes’, de relativa clareza para os envolvidos, mas que não são explicitadas com frequência.

Os gêneros secundários, por sua vez, englobam todas as formas de comunicação formal, cujas regras sigam delimitações ideológicas oficiais, isto é, institucionalmente estabelecidas. Primordialmente compostos por textos escritos, envolvem literatura, ciência, jornalismo – as formas que compõem a ideologia oficial.

As formas secundárias de discurso não fazem parte da vida cotidiana; compõem um ato específico que remete à grande temporalidade. Bakhtin (1986) cita o romance (*novel*) como um evento artístico-literário. Perdem sua relação imediata com a realidade cotidiana para entrar em uma temporalidade mais perene; seu alcance é de maior duração, sua estabilidade está razoavelmente garantida (como num livro impresso) e seu uso pode se disseminar por meio de diversas esferas de atividade (como uma notícia de jornal). Nesses gêneros, as regras para elaboração de um enunciado concreto geralmente são mais explícitas. Pudemos, há pouco, enumerar alguns desses aspectos quanto aos enunciados científicos. Na escrita científica as variações não são muitas. Pensando-se essa questão nas ciências naturais, fica ainda mais evidente.

Ambos os níveis dos gêneros do discurso são interdependentes e alimentam-se reciprocamente com elementos que participam de incessante intercâmbio. As leituras de jornal alimentam as discussões de uma reunião, que poderão fomentar

comentários na *Internet* e assim ao infinito. Essas relações se dão mais pelas diálogos temáticos que estabelecem, pois cada gênero tem seus critérios próprios de validação de um enunciado.

Relação destacada por Bakhtin (1986) entre diferentes gênero é a presença de gêneros primários no romance (*novel*), como cartas, conversas corriqueiras, entre outras formas. Ao serem absorvidos pelo romance, perdem seu caráter cotidiano e participam do ato artístico-literário, mas trazem seus elementos e sua vivacidade do dia a dia. Por outro lado, os gêneros secundários continuamente participam dos gêneros primários. Apenas para não ficarmos sem exemplos, visto serem virtualmente infinitos, pensemos que um texto se faz presente no dia a dia quando falamos a seu respeito, quando citamos alguma fala como um chavão (“Ser ou não ser...”), e assim por diante.

Um dos pontos referentes ao acabamento específico de um enunciado concreto consiste no formato que um gênero do discurso lhe dá. Podemos dizer, ainda, que o gênero do discurso é uma virtualidade comunicacional que se atualiza no enunciado concreto. Existe uma relação de reciprocidade em que a dependência é mútua. Um autor (coletivo ou não) jamais inventa um gênero do discurso, sendo dependente da escolha de um gênero específico para a construção de um enunciado; mas, participa na cadeia de transformações que poderá produzir a metamorfose de um gênero em outro.

A grande aventura da aprendizagem da linguagem talvez não seja o domínio de fonemas e sílabas, mas o seu uso em diferentes gêneros do discurso. Cada um traz suas peculiaridades, suas exigências e impõe suas próprias regras. Isso leva, por exemplo, o aprendizado de um idioma, descolado da sua aplicação específica em gêneros reais, a se tornar uma abstração penosa para o aprendiz (HOLQUIST, 2002).

Isso está relacionado à relação do enunciado com o falante e com os outros parceiros da comunicação. Ao propor-se construir um enunciado concreto, o falante o faz baseado em um papel ativo na esfera de comunicação pertinente. Para tanto, escolhe um objeto de sentido (seu tema); sua escolha não é meramente acidental e está relacionado à sua atividade em um grupo, um setor da sociedade, um coletivo, uma classe profissional.

Essa escolha traz consigo exigências inerentes à esfera de atividade pertinente. Os recursos linguísticos, que incluem o estilo e a entonação, são ditados pela seleção de um gênero do discurso que dê condições para o tratamento adequado e suficiente do tema.

O tratamento adequado do tema é ditado pela expressividade do autor com relação a ele, entendendo expressividade como a “relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 315).

Ao escolher o *bullying* como objeto de sua atenção, um autor estabelece uma relação valorativa com este tema; quando falamos de valor, com o Círculo, referimo-nos a uma vivência, a relações concretas que passam pelo âmbito ético. Dessa relação dependerá a construção do enunciado concreto, desde sua opção por um gênero específico até a extensão com que será elaborado.

A relação com os parceiros da comunicação diz respeito aos virtuais receptores de um enunciado e às possíveis respostas que podem encetar; as quais são supostas pelo locutor, que elabora seu enunciado aguardando reações dentre um rol de opções permitidas pelo gênero do discurso escolhido.

Como sintetiza Bakhtin (1997, p. 284):

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

A participação do enunciado concreto em uma esfera da atividade humana, com seu gênero, seus objetos específicos e sua utilidade, reflete-se nos elementos do enunciado, que abordaremos agora: o tema, o estilo e a construção composicional.

O tema de um enunciado concreto é aspecto que abordamos aqui e ali ao longo do nosso texto (levando-se em consideração a mútua dependência dos conceitos do Círculo, é difícil apresentá-los de forma compartimentada). Para o Círculo, o tema é o objeto de sentido do enunciado concreto. É aquilo de que se fala: “o enunciado concebido como um todo de sentido” (BAKHTIN, 1997, p. 351). O enunciado tem seu centro em um objeto de sentido, constrói-se com base nele e por ele; comunica algo concreto, que possui sua singularidade dentro dele.

Sendo estreitamente relacionado ao enunciado concreto, que é irreproduzível (BAKHTIN, 1986), o tema é único e não se repete. Cada enunciado concreto trará

um tema que não se repete em nenhum outro enunciado. As circunstâncias em que o tema é apresentado, os sujeitos da enunciação, a construção do enunciado – em resumo, tudo o que compõe o enunciado concreto – jamais se repetem de forma idêntica; o tema é de mesmo cunho.

O terceiro elemento na tríade dialógica é aquilo de que se fala (BAKHTIN, 1986). A relação encetada entre eu, o outro e o tema é de mútua constituição. Sabe-se de que se vai falar e para quem; fala-se para alguém sobre algo, sabendo das possibilidades de atos responsivos que este venha a apresentar. Quando nos vemos em uma conversação com uma autoridade, por exemplo, sabemos que temas evitar. Se estamos em uma conversa íntima, os temas disponíveis são outros também.

A elaboração que se dá de um assunto, de um objeto, de um recorte da realidade, é única dentro do enunciado concreto; a relação dialógica entre enunciados permite a correlação entre seus temas. É nesse plano, das relações entre os objetos de sentido dos enunciados, que se processa a mais profunda proximidade entre eles, por ser dialógica por excelência.

O enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com os outros enunciados (uma relação que não se costuma procurar no plano verbal, estilístico-composicional, mas no plano do objeto do sentido). (BAKHTIN, 1997, p. 319).

Em cada enunciado o tema é único e não se repetirá, sendo apresentado em um enunciado e tratado por ele à exaustão. Não que um enunciado concreto possa suprir tudo que se tem a dizer sobre um objeto ou um recorte da realidade; isso jamais estará concluído, e a construção de novos enunciados sobre um tema perde-se no passado e abre-se ao futuro (HOLQUIST, 2002). Não se trata do caráter único do objeto abordado, mas da abordagem única que se dá a ele. Exaure-se um tema quando se alcança o seu bastante em um enunciado concreto específico.

Tema está relacionado ao conceito de significação, não podendo ser dissociado um do outro. Significação diz respeito aos sentidos estáveis de um enunciado, naquilo que diz respeito à história do léxico empregado e da composição engendrada. No exemplo do próprio autor, a pergunta “Que horas são?” tem significação facilmente identificável em nossa cultura. O tema diz respeito ao caráter que assume em um enunciado concreto, em seu contexto específico, sob a intenção

do autor, dentro de um gênero dado: o professor pergunta aos seus alunos “Que horas são?”. Aqui os sentidos da interrogação não estão fixos simplesmente em saber as horas, ampliando-se para as possíveis expectativas de um personagem em um contexto. A significação é estável historicamente, podendo ser reconhecida em determinado coletivo, ainda que se renove em cada enunciado concreto. O tema tem suas especificidades e diz respeito a uma enunciação específica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012a).

“Escolhemos a palavra de acordo com sua significação que, por si só, não é expressiva e pode ou não corresponder ao nosso objetivo expressivo em relação com as outras palavras, isto é, em relação ao todo de nosso enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 311). Existe a significação lexicográfica que permite que identifiquemos a palavra, mas no enunciado ela é imbuída de expressividade. Os significados dizem respeito às palavras em “estado de dicionário”, sem autoria, sem a relação de valor que um sujeito estabelece com elas. Quando escolhemos uma palavra e empregamo-la em um enunciado concreto, estamos a revesti-la de valor, ou seja, dar-lhe expressividade. “Ao escolher a palavra, partimos das intenções que presidem ao todo de nosso enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 311).

As palavras vão carregar suas significações e receber sentidos ao participar da totalidade, de sua organização ou disposição interna em um enunciado concreto, sendo partícipes da construção do tema, ou seja, do objeto de sentido do enunciado.

O segundo elemento do enunciado ligado à esfera em que se encontra é seu estilo.

O estilo é definido por Bakhtin (1986) como a escolha das palavras, frases e recursos gramaticais a serem empregados em um enunciado concreto e está relacionada ao gênero discursivo, que depende diretamente da esfera de atividade relacionada.

O léxico em uma esfera de atividade é sempre valorizado; preconiza relações de poder e de conhecimento dentro de determinada atividade. O jargão profissional talvez seja o melhor exemplo disso, mas as gírias em determinados grupos também vão dizer da pertença ou não de um membro, podendo “cair no ridículo” aquele que desconheça os termos de surgimento mais recente. Os recursos gramaticais empregados acompanham pela mesma lógica; talvez o exemplo mais evidente (de um e de outro ponto) seja o discurso jurídico, com sua construção frasal característica.

Os elementos linguísticos não podem fugir do esperado em uma esfera de atividade, sob pena de o enunciado não ser compreendido ou simplesmente padecer de inadequação linguística, isto é, soar deslocado do contexto.

As escolhas pertinentes ao estilo dizem respeito também à relação estabelecida entre os participantes do enunciado, como diferenças hierárquicas, papéis familiares, entre outros. Os estilos são assim classificados, acompanhando os papéis sociais atribuídos e as diferenças de classes sociais: o estilo familiar (pessoal, informal), o estilo íntimo (em que há proximidade entre locutor e ouvinte) e o estilo objetivo ou neutro, em que há tentativa ou subestimação da relação falante-ouvinte, colocando o autor/falante em relação suposta apenas com o tema do enunciado concreto, presumindo que o destinatário comungue ou aceite tacitamente a posição do locutor; os melhores exemplos talvez sejam o discurso científico e o discurso jurídico (SOUZA, 2002; BAKHTIN, 1986). O discurso jornalístico também usa desse recurso, como afirma Moscovici (1979).

O terceiro elemento é a construção composicional de um enunciado concreto. A construção composicional de um enunciado diz respeito à sua estrutura. Como ele é tecido; seu princípio, desenvolvimento e conclusão. Ao pensarmos em um artigo científico, a estrutura é familiar àqueles que já tenham dado ao menos os primeiros passos na carreira científica. Trata-se do roteiro básico: introdução, objetivo, desenvolvimento (resultados), considerações finais (conclusões). Evidentemente, isso pode apresentar variações entre as ciências humanas e as ciências exatas, ou de um artigo para outro, mas trata-se de uma composição bem conhecida e, muitas vezes, explicitamente recomendada nas normas de revistas (*journals*) ou de anais de eventos.

O formato depende diretamente da finalidade a que se destina o enunciado e a relação que estabelece com a esfera de atividade, em sua realidade social e histórica (que nos valha a insistência, nunca é menos lembrar a inter-relação social e intraenunciativa do enunciado concreto). Para o desenvolvimento científico a respeito do *bullying* enquanto fenômeno de nossa realidade social é preciso observar o momento de publicar em anais de um evento, quando nossos pares poderão dialogar conosco face a face na apresentação oral de nossas pesquisas (os anais e a comunicação oral são enunciados concretos diferentes, mas de dependência mútua estreitíssima); sua posterior publicação em revistas científicas

(*journals*) já o submete a outras especificidades, dada a relevância de tais textos e a espera prolongada pela ação responsiva dos leitores.

Ao escrever um texto sobre *bullying* para o público leigo, a escolha das palavras e dos recursos de linguagem empregados deverá levar em conta a formação diversa que tal público possui, uma vez que não são especialistas em educação, psicologia ou qualquer área afim. Não é temerário supô-lo; é parte de nosso próprio conhecimento (de nossa vivência) na esfera de atividade pertinente. Quando nossa intenção é escrever a leigos, assumimos a missão de nos fazer entender a não especialistas, e nosso léxico deve ser adequado a isso. São elementos subentendidos na construção do enunciado concreto (VOLOSHÍNOV, 1998; VOLOSHINOV/BAJTÍN, 1997).

Tomemos do próprio Voloshínov um conto breve para falarmos do mundo extraverbal que compõe o enunciado concreto.

Duas pessoas encontram-se em uma sala. Ao fundo, por uma janela, se vê a neve a cair. Uma delas diz: – Bem¹³.

Como em um conto de Dalton Trevisan, essa cena imaginada por Voloshínov (1998) nos coloca diante de um mundo de possibilidades. Os poucos elementos apresentados são suficientes para atizar nossa imaginação. O uso rotineiro do vocábulo “bem” é amplamente conhecido. Sabemos de seu emprego como espécie de pausa enfática nas mais variadas situações. O texto do Círculo acrescenta a entoação de indignação e reprovação moderada, o que confere um pouco mais de contornos.

São elementos extraverbais que farão toda a diferença na compreensão do enunciado, na construção da cena que ele nos apresenta. Não depende apenas ou diretamente do conteúdo verbal utilizado – uma interjeição que, tomada apenas em sua expressão sígnica, em seu uso léxico e construção frasal, pode nos apontar muitos sentidos. O pouco que se apresenta do extraverbal é o que dá corpo ao enunciado, e se trata aqui de duas pessoas a contemplar por uma janela a chegada da neve.

Compreender a dimensão extraverbal extrapola, ainda, o contexto em que a cena acontece. Um ponto para pensarmos esse aspecto é o espaço geográfico ao qual Voloshinov faz referência, tomando, provavelmente, a Rússia onde habitava,

¹³ Na tradução para o espanhol, em Voloshínov (1998), o vocábulo russo *tak* foi interpretado como *vaya*.

como cenário para a pequena narrativa que criou. Os invernos longos e rigorosos que açoitam o país são aborrecedores, limitam a vida de seus habitantes e os confinam a suas casas a maior parte do tempo. Pensando no período politicamente turbulento em que viveu o autor, podemos cogitar as dificuldades econômicas por que passavam a fim de garantir a calefação.

Para a compreensão do enunciado concreto, pensamos em seus aspectos internos ao texto e no momento histórico em que é construído, com seus determinantes sociais, políticos e econômicos. Existe autonomia por parte dos sujeitos da enunciação, não sendo eles esmagados por tais determinantes. Contudo, tampouco escapam ilesos a eles. Todos os elementos do enunciado concreto devem ser igualmente considerados.

Esse exemplo elaborado pelo Círculo tem sua proximidade, a nosso ver, com os enunciados científicos ao abordar a compreensão responsiva ativa silenciosa. Os falantes não esperam resposta, ao menos não diretamente, de forma explícita (declarativa, verbalizada), mas ela existe. O silêncio que a acompanha é uma resposta (um ato responsivo) e traz postura do interlocutor (é ativa). Como todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, essa resposta é aguardada por aquele que fala. O sujeito que diz “bem” para seu silencioso interlocutor e o acadêmico que produz um artigo sabem que do outro lado aguarda-lhes um silêncio de superfície, mas que possui uma resposta engendrada, que poderá ganhar corpo verbal em um artigo que lhe faça referência, seja com qual finalidade for. Mesmo que essa possibilidade permaneça no campo do virtual, o leitor do artigo científico (espera-se) nunca receberá tal enunciado de maneira completamente passiva, a ponto de não encetar respostas, ao menos em seu discurso interior, para sua plateia virtual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012a).

Os entediados participantes do microconto elaborado por Voloshínov (1998) não precisam explicitamente estabelecer que o enfarado “bem” vocalizado por um deles contém em si o bastante para que uma mensagem acabada se estabeleça. É o suficiente para compreender todo o aborrecimento pela neve que torna a cair – levando-se em conta os prolongados frios da Eurásia em que os membros do Círculo viviam. O enunciado, baseado em uma oração monolexêmica, traduz aquele estabelecimento de uma relação dialógica em que nos comunicamos pela necessidade irrevogável de nos comunicarmos, nem que seja apenas para reafirmarmos mutuamente o desgosto com uma dada situação.

Os aspectos subentendidos que constituem o contexto extraverbal do enunciado podem ser sintetizados da seguinte forma: o espaço e o tempo do evento, o horizonte espacial comum que os interlocutores dividem – a casa em que se encontram, a vista da janela etc (VOLOSHÍNOV, 1998).

É subentendido também *de que* se fala, o *tema* do enunciado concreto. Com poucas palavras, o contexto permite que se entenda do que se está a falar. Os interlocutores compreendem a situação em que se encontram, com suas sutilezas e possibilidades. A valoração dos interlocutores com relação ao enunciado também é subentendida e está relacionada à posição social de cada um, ao momento histórico que vivem, à formação política a qual pertencem. Trata-se da avaliação comum da situação, da posição dos interlocutores diante do fato.

Definidos os diversos aspectos de um enunciado concreto, ainda que de forma não exaustiva, convém dialogarmos com o que o Círculo nos legou a respeito das construções discursivas nas ciências humanas, o que preparará o terreno para o método e desenvolvimento de nossa pesquisa.

2 PENSANDO A CIÊNCIA: TEXTO E MÉTODO

A opção por um corpo teórico para abordar um problema envolve número não desprezível de questões, todas elas relevantes para o desenvolvimento de uma pesquisa. Trata-se de adotar uma visão de mundo. Nossa concepção e compreensão do Humano encontram reflexo nas escolhas epistemológicas que fazemos. Encontram, também, possibilidades de refração, isto é, de se ampliarem, de se renovarem, adquirindo novos matizes e, sempre que possível, sendo transformadas para melhor.

São construções ideológicas; partem do lugar único no tempo e no espaço que ocupamos. A partir daí, é possível não somente reproduzir nossa perspectiva única, mas ampliá-la ao máximo, superando os limites de nossa visão, para que contribua com outro, oferecendo-lhe o excedente de nosso olhar que a perspectiva científica e filosófica, pautada na ética, permite-nos ter.

O que impede um trabalho científico de ser um relato puramente idiossincrático, que não permita sua generalização e utilidade para o outro, é seu método. Solidamente baseado em uma teoria cujo conhecimento seja virtualmente disponível a quem quiser, o método permite que não fiquemos presos a nosso tempo e espaço, a nossa própria história e consciência. Possibilita que superemos o nível puramente individual para alcançarmos o que possa ser universalizável, pois o método, adequadamente estabelecido, pode ser retomado por outrem.

Ao estabelecermos um sistema de pensamento, acompanhado de procedimentos que possam ser retomados por outros, não impomos nossas verdades. Abrimo-nos para a possibilidade de corroborarem ou refutarem nosso trabalho.

Assim, partimos de uma perspectiva que é única, mantendo os olhos no universal. Buscamos a produção que nos precede, e já foi ratificada por tantos, para estabelecer nossa pedra fundamental. Daí buscamos dialogar com o mundo, aprendendo o que ele tem a nos dizer e levando nossa modesta contribuição. Estamos o tempo todo envoltos no dialogismo entre o que foi feito e o novo que fazemos, entre o dito e o que ainda precisa de alguém que o diga, entre nossa posição e a posição do outro.

Escolher a obra do Círculo Bakhtin – Volochínov – Medvedev para abordar nosso problema tem um primeiro aspecto evidente. Estamos a tomar a produção

científica brasileira sobre *bullying* em seus aspectos discursivos, primordialmente. Compreendemos que a ciência se faz não somente ao levantar hipóteses, submetê-las à prova, analisar dados etc.; ela se faz ao se construírem enunciados concretos para expressar suas verdades. A ciência é produção humana, de sujeitos concretos, em situações sociais específicas. Tomaremos, então, o que os sujeitos da ciência têm a dizer sobre o *bullying*, não de maneira acrítica, mas fertilizando possibilidades e sentidos que contribuam para a compreensão do problema.

Bakhtin (1986) afirma que existe uma relação dialógica do sujeito com o objeto nas ciências humanas, ao passo que nas ciências naturais essa relação é monológica. O objeto das ciências humanas é o próprio Homem e ele não é mudo; produz sentidos, manifesta-se, entabula uma relação de responsividade. Nas ciências naturais o objeto não produz sentido, não é dotado de responsividade, não fala; nas ciências humanas, o objeto não somente fala, como também é bastante loquaz.

É possível tomar o homem como objeto sem voz, como o faz a biologia – exemplo tomado do próprio Bakhtin (1986). Poderíamos multiplicar exemplos em que o homem é tomado como objeto desprovido de sentido; todo discurso científico que toma o homem como objeto natural o despe de sua capacidade de produzir sentido – de sua humanidade. O torna irresponsivo, se podemos nos permitir um neologismo com base em outro.

Submeter o homem a leis supostamente inequívocas pode silenciá-lo. Quando a Economia é reduzida à pretensão de ciência exata, por exemplo. Burocratas da economia reduzem milhões de seres humanos à condição de autômatos a seguir leis de mercado, tão abstratas (distantes da vida concreta) que nem os economistas conseguem se entender sobre o que seja melhor para nós. Para continentes inteiros.

Quando tomamos a saúde do ser humano – na Psicologia, na Medicina, em qualquer Ciência da Saúde – como um conjunto de ações e reações, como ente a ser submetido a procedimentos exatos, estamos a excluir o ser humano de sua humanidade. O monologismo não espera resposta. Quando o ser humano é relegado ao silêncio, passa à categoria de coisa. A afirmação do sujeito do conhecimento passa a ser a verdadeira, a única aceita, a verdade definitiva sobre o Homem.

Para Bakhtin (1986), a compreensão cognoscente do Homem, isto é, sua compreensão no que diz respeito aos aspectos lógicos, é característica das ciências. Não se trata de condenar essa postura; a compreensão lógica do ser humano responde a muitas necessidades. O problema é restringir-se a esse aspecto; Bakhtin nos convoca a voltarmos-nos à completude do ato e compreendermos a participação dialógica do ser humano na produção de seu próprio fenômeno e de todos os fenômenos que podemos denominar humanos.

O monologismo pode chegar a recusar ao outro seu lugar de uma consciência capaz de responder e com direito a este ato. Quando nos deparamos com essa postura em uma ciência, ela está a considerar o outro como objeto da consciência e não como outra consciência.

Estamos a caminhar em terreno propenso a mal-entendidos. A proposta de Bakhtin (1986) não trata de tirar o mérito das ciências naturais, mas de lembrar as ciências humanas de se voltarem para o ser humano concreto.

A compreensão de um fenômeno cognoscitivamente, ou seja, sua apreensão intelectual dentro de um sistema racional e científico visa destacar seus aspectos imutáveis. As ciências defendem verdades provisórias, sempre suscetíveis a serem superadas. A imutabilidade a que aspira diz respeito às generalizações que impõe sobre os fenômenos, estabelecendo-lhes leis e constituindo formulações teóricas. O que se coloca é o problema de o ser humano estar em perpétuo movimento. O mundo humanizado, não natural, dotado de sentidos pelo próprio ser humano é dialógico e está sempre em transformação movida pela intencionalidade, para a qual existe uma autoria, mesmo quando não se admite. Existindo autoria, há um sujeito responsivo presente, e não um objeto natural, mudo e irresponsivo, que não pode produzir seus próprios sentidos.

Compreendemos que as ciências humanas abordam um 'objeto' responsivo; que não é indiferente ao pesquisador que dele se aproxima, que responde e reage à situação concreta de pesquisa, que vê diante de si um pesquisador de tal ou qual posição social, com toda a valoração que isso acarreta. Se o sujeito participante da pesquisa silencia, é porque a construção da pesquisa o silenciou. Não há novidade nesse aspecto que apresentamos; algumas teorias, ao menos em Psicologia e Educação, consideram esse aspecto já há algum tempo.

Um ponto é a participação direta do sujeito em um trabalho científico, seja na coautoria, seja cedendo entrevistas. Outro é o contato com os sentidos que o sujeito produziu, mesmo que ele esteja distante espacial ou temporalmente, como na teoria da literatura ou na revisão de uma teoria científica. De qualquer forma, estamos a dialogar com o sujeito de um enunciado concreto.

As ciências humanas buscam compreender o que o Homem expressa, ou seja, a valoração que atribui ao mundo, atualizada no que fala, nos enunciados que constrói. Para tanto, segundo Bakhtin (1986), o objeto das ciências humanas deve ser o texto. Mais especificamente, deve ter nele seu ponto de partida.

As ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas. (BAKHTIN, 1997, p. 334).

O texto pode ser tomado como uma “unidade linguístico-composicional” (SOBRAL, 2008). Bakhtin (1986) o define, em um sentido geral, como qualquer conjunto coerente de signos. O texto não se confunde com os sujeitos da enunciação (locutor, ouvinte e objeto de sentido); tampouco com o subentendido (o extraverbal do enunciado concreto), ainda que sua plena realização se dê na relação com esses elementos do enunciado concreto.

Trata-se de um objeto que promove a materialidade da produção de sentidos (SOBRAL, 2008). Esse material pode ser escrito, verbal ou gestual; pode, ainda, ser uma produção artística (pictórica, fotográfica, musical, entre outras). A concepção de texto empregada por Bakhtin alcança toda produção semiótica (CAVALCANTE FILHO; TORGA, 2011).

O texto é a realidade de onde emerge as ciências humanas por ser o instrumento de mediação do ser humano para expressar seu pensamento e suas experiências (CAVALCANTE FILHO; TORGA, 2011). No texto, encontramos a organização, em forma de linguagem, do Homem e seus sentidos, nas infinitas relações com os outros, com os objetos de sentido e consigo mesmos.

Para diferenciar o conceito de texto do de enunciado, é preciso compreender que todo enunciado depende de um texto; mas nem todo texto é um enunciado. Uma sentença, como um conjunto organizado de grafismos pode ser idêntica à outra; um

enunciado concreto nunca é idêntico a outro. O texto empregado pode ser reproduzido de diversas formas, citado diretamente, copiado etc.; mas seu uso em um enunciado dará a ele um caráter único. Podemos citar *ipsis litteris* um trecho do texto de *Hamlet*, de W. Shakespeare. A diferença se encontra no uso que dele fazemos.

Primeiramente, para que o texto seja um enunciado, é indispensável que tenha um autor, ou seja, um sujeito responsável e responsivamente ativo a tecê-lo. Cabe aqui lembrarmos que *texto* está relacionado à *textura*, a *tecido*. O autor *tece a trama* que confeccionará o seu texto, o resultado final a que almeja. Ele imbui o texto de seu plano ou intenção e a efetiva realização desse plano é que faz um texto passível de ser reconhecido como tal (BAKHTIN, 1986).

Além desses aspectos, o texto apresenta dois polos: um sistema convencional e de compreensão geral de signos, que permite a sua organização enquanto unidade semiótica. Nesse polo, o texto pode ser entendido pela linguística (como Bakhtin a caracteriza), tomando o estudo a partir de seu léxico, composição etc. O que se encontra expresso aí são as convenções gerais que regem a construção de um texto em dado gênero discursivo. No outro polo encontramos a singularidade do texto, revelada apenas em uma situação particular (seu contexto) e em relação dialógica com uma ou várias correntes de textos. Um texto sempre cumpre sua função se, e somente se, em relação com outros textos.

Para Bakhtin (1986), um texto se revela somente a outros textos, em relações dialógicas. Para compreendermos um texto, é preciso que conheçamos os textos com os quais ele dialoga, aproximarmo-nos dessa conversação e estabelecer uma nova conversação valendo-nos dos sentidos que construímos. Quando estabelecemos o diálogo entre enunciados estamos em uma ordem dialógica. Podemos, também, estabelecer as relações de sentido internas em um enunciado e estas, segundo Bakhtin (1986), são de ordem factual-lógica, não havendo preocupação com o destinatário do enunciado.

Por fim, as ciências humanas constituem-se de “discursos sobre discursos” (AMORIM, 2002), falando sobre o falado, produzindo textos sobre os textos produzidos. Seu objeto não é natural, reiteramos, é a produção de sentidos pelo homem mediada pelos textos. Para este intento, as ciências humanas produzem seus próprios textos, num movimento dialógico e nunca concluído da busca pela compreensão do homem pelo próprio homem.

Ao tomarmos textos científicos para estudarmos o que dizem sobre um fenômeno humano específico, buscamos dialogar com os sentidos produzidos sobre ele. Simultaneamente, é preciso conhecer as circunstâncias sociais e históricas em que foram produzidos. As conceituações do Círculo nos dão o ponto de partida para tal empreita. Tomando, inicialmente, seus aspectos no tocante à sua organização textual e enunciativa, ganhamos elementos para falar de suas condições de produção e qual sua importância para nossa realidade social.

Voloshínov (1998) afirma que as relações de comunicação das ciências são ideológicas *stricto sensu*. Pertencentes à ideologia oficial, trazem proposições ratificadas pelas regras da validação científica e pela proeminência social de que gozam. O que um enunciado científico postula acaba por ser tomado como representação da postura oficial da ciência com relação a determinado objeto.

Na relação dialógica encetada na esfera de atividade científica, existe um *sobredestinatário* (ou supradestinatário), um interlocutor acima de todos os interlocutores, que é a própria Ciência. Com suas regras, com seus sistemas de validação de um postulado ou de uma pesquisa, pressupõe-se que a Ciência seja a grande interlocutora dos enunciados científicos e que possua a “compreensão responsiva absolutamente exata” (BAKHTIN, 1997, p. 356).

Sabemos que as ciências apresentam verdades provisórias e que uma de suas características é sua permanente abertura a questionar o que hoje se tem como aceito para aprimorá-lo e, possivelmente, substituí-lo futuramente. O que se coloca aqui é que as regras estão postas para que se dê essa permanente renovação das ciências. A validade de um texto como científico está condicionada a um conjunto de regras que dizem respeito à sua construção enquanto enunciado concreto como um todo, passando por todos os elementos que enumeramos nas páginas anteriores. Não é de menor importância nesse funcionamento seus subentendidos, seus condicionantes extraverbais para validação de um enunciado (VOLOSHINOV/BAJTÍN, 1997).

Sendo a Ciência o sobredestinatário de um enunciado científico, poderemos afirmar que isso o configura como monológico? Em termos ontológicos, o dialogismo é inerente a todos os enunciados, mesmo aqueles que contam com responsividade silenciosa ou retardada por parte de seus interlocutores. A Ciência, com suas regras, manifesta-se concretamente na ação responsiva dos receptores de uma obra científica: pareceristas, avaliadores, agências de fomento, entre outros.

Por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível. (BAKHTIN, 1997, p. 318).

Nas ciências sempre se presume que o texto chegará aos seus pares, quer o aprovem ou não, quer esse texto suscite respostas visíveis ou não. Bakhtin (1997) denomina de *ressonância dialógica* o fato de que o enunciado sempre se constrói tanto em função dos enunciados que o antecedem quanto dos que o sucederão.

A diferença com relação a outros gêneros discursivos pode ser encontrada na expectativa quanto ao sujeito do ato responsivo. Por meio do que Voloshínov (1998) descreve como *malabarismos verbais*, a individualidade do enunciado nas ciências é diminuído às raias de um mero epifenômeno da produção científica (BAKHTIN, 1986). O autor possui, sim, ideia de quem sejam seus destinatários, mas não há individuação nem em um polo, nem no outro.

De qualquer forma, a expressividade em um enunciado científico é reduzida. A valoração que os sujeitos atribuem ao tema (o objeto) e ao todo do enunciado é diminuída ou mascarada ao máximo, chegando a ponto de haver uma proposta de identificação entre destinatário e locutor. É como se ambos compartilhassem a concordância tácita de que, ao se elaborar um texto científico, uma série de regras e artifícios já teria sido respeitada, de modo a minorar a subjetividade de ambos. O foco está no objeto, em nenhum momento (ao menos publicamente) nas pessoas ou coletivos que compõem o eu-e-o-outro da enunciação.

Bakhtin (1997) sintetiza, então, o estilo objetivo-neutro da ciência da seguinte forma: exposição centrada no objeto (no tema); compreensão sobre os possíveis destinatários e sobre a Ciência enquanto sobredestinatária; expressividade reduzida (a valoração do objeto é secundária, ao menos idealmente); proposta de identificação entre o falante e o destinatário.

Como gênero discursivo secundário, os enunciados relacionados às ciências geralmente possuem mais estabilidade quanto ao estilo e à construção composicional: não se espera de textos científicos inovações estilísticas, como nas artes; mesmo a criação de termos, para satisfazer às exigências de um novo conceito, frequentemente caminha em direção ao uso de raízes latinas e gregas. As formas textuais são altamente codificadas, seguindo manuais e conjuntos de regras

estabelecidos por órgãos e entidades competentes, além de o uso da variante idiomática formal ser pré-requisito tácito.

Temas e o tratamento que recebem primam pela busca de diferentes pontos de vista sobre um objeto. O questionamento de posições estabelecidas é intencional e ativo, abrindo-se a novas possibilidades de compreensão. O pensamento dogmático não deve guiar a apresentação do pensamento científico evitando-se, assim, o discurso autoritário (BAKHTIN, 2015).

A complexidade na escolha e tratamento dos temas mantém distância da elaboração realizada nas conversas cotidianas ou, até mesmo, do discurso jornalístico. A distância entre o pensamento científico e o senso comum está entre as questões epistemológicas mais amplamente debatidas; aceite-se ou refute-se essa distância, o embate entre essas duas dimensões do conhecimento é permanentemente presente, como pano de fundo na construção discursiva científica.

Como terceiro componente, em indissociável relação com os outros dois, está o prestígio de que goza o texto científico sobre os enunciados ligados a outras esferas de atividade. Um texto científico, mesmo sendo a declaração isolada de um acadêmico, goza da reputação de ser ‘a verdade’ com relação a qualquer tema. Até mesmo a autoria sem rosto, como na expressão ‘cientistas afirmam’ e semelhantes, dá pretenso peso de autoridade a um texto qualquer.

Bakhtin (1997) distingue três gêneros discursivos ligados às ciências: o gênero de divulgação científica; textos que tratam de conhecimentos especializados; obras de pesquisas especializadas. A diferença entre estes se deve à expectativa do falante quanto aos conhecimentos especializados de seu público. “O estilo depende do modo que o locutor percebe e compreende seu destinatário, e do modo que ele presume uma compreensão responsiva ativa” (BAKHTIN, 1997, p. 324).

A diminuição da proeminência do falante e do destinatário no enunciado concreto científico (a impessoalidade do texto científico) não o torna desprovido de seu caráter dialógico, o qual se encontrará em outros níveis.

No exame de seu histórico, qualquer problema científico (quer seja tratado de modo autônomo, quer faça parte de um conjunto de pesquisas sobre o problema em questão) enseja uma confrontação dialógica (de enunciados, de opiniões, de pontos de vista) entre os enunciados de cientistas que podem nada saber uns dos outros, e nada podiam saber uns dos outros. O problema comum provocou uma relação dialógica. (BAKHTIN, 1997, p. 354).

Quem pratica o ato de compreensão do enunciado passa a fazer parte do diálogo, entendendo o ato de compreensão como a adoção de uma postura responsiva ativa (ainda que virtualmente). Assim, o dialogismo nas ciências se dá mais pelas relações de sentido do que pela estrutura do enunciado.

Podemos, com Amorim (2002), pensar em ao menos dois níveis de monologismo e dialogismo em um enunciado científico. O primeiro deles denominado histórico-orgânico, em que ele se encontra em resposta a enunciados passados e enunciados futuros; nesse nível ele é dialógico por definição. O segundo nível é o composicional, em que se observa a tendência do texto em direção a dar espaço ou não a outras vozes. O melhor exemplo de voz monológica talvez se encontre no discurso dogmático, em que não há espaço para questionamentos, devendo ser aceito pela fé ou pela força. No discurso científico podem-se verificar momentos em que predomina o dialogismo e outros em que predomina o monologismo.

O dialogismo não é, apenas, um processo estético ou de construção de alguns gêneros literários específicos – como defendia Kristeva (KRISTEVA, 1997). Todo enunciado apresenta diferentes níveis de dialogismo (AMORIM, 2004). Para a compreensão de um conjunto de textos referentes a um assunto específico, como em nosso caso, colocaremos os textos para dialogar. O pressuposto que desenvolvemos até aqui é o de que não há um sentido em si (BAJTÍN, 2000). Ele é sempre uma resposta a sentidos que lhe são anteriores e coloca-se como antecipação de possibilidades. Enquanto o significado diz respeito à restituição de recordações dos possíveis usos da língua, os sentidos produzidos são únicos e abertos à compreensão do outro. Ainda que abertos, trazem em si algumas possibilidades que podem ser exploradas, não estando à mercê do absoluto *laissez-faire* da interpretação, o que seria a ausência de compreensão do texto. Um enunciado concreto tem seu intuito, é dirigido a um ouvinte específico, em um contexto (subentendido) etc., o que delimita as fronteiras de possibilidades de compreensão. A total liberdade para interpretação, calcada em algo como a defesa de que todo sentido do enunciado dependerá do receptor que o interprete, é submeter o texto à tirania do outro e fadá-lo ao silêncio.

Os sentidos em um enunciado vêm à tona à medida que dialogamos, e não simplesmente impomos nossa interpretação. Não se trata, jamais, de que qualquer leitor possa interpretar uma obra como bem queira. Essa seria uma postura monológica. A postura dialógica exige que falemos e escutemos ao texto, implicando

em procurar compreender seus constituintes e construir juntos os novos sentidos possíveis (AMORIM, 2004). O sentido irá revelar-se em toda sua profundidade e riqueza quando se permite que estabeleça autêntico contato bilateral com outros sentidos, o que desperta riquezas que não enxergávamos, em ambos os polos, e pode forjar novas elaborações para os sentidos originais (BAJTÍN, 2000).

Ao propor que os textos dialoguem entre si, estamos a nos colocar em diálogo com eles. Não se trata da sua descrição pretensamente neutra e objetiva. Quando o fazemos, assumimos nosso lugar de diferença, compreendemos que estamos a relacioná-los a um contexto diferente do de sua produção e estamos a pensá-los produzindo, dialogicamente, um novo texto (AMORIM, 2004). Falamos de um espaço e de um tempo diferentes daqueles dos enunciados concretos que abordamos; não nos colocamos na posição de alheamento absoluto, em que somos totalmente estranhos à obra. Nossa posição é da diferença que dialoga, que produz compreensão por olhar do lugar de uma alteridade que não é despótica (HOLQUIST, 2002).

O que é decisivo é o fazer trabalhar a diferença de lugar entre o texto estudado e o texto que estuda, incluir a obra estudada num contexto que não é o seu [...]. Uma cultura, assim como um texto, só se revela na sua completude pelo olhar de uma outra cultura. Quando a interrogamos, o fazemos com nossas questões e somente assim novos sentidos podem se produzir. (AMORIM, 2004, p. 191).

Pensamos caber aqui alguns alertas de Voloshinov/Bajtín (1997), voltados à compreensão da obra poética, mas que julgamos úteis para balizar nosso trabalho. O autor aponta dois problemas no estudo de um enunciado: a fetichização da obra, como se ela tivesse todas as respostas sobre si mesma e seu estudo por si só bastasse (como nos aspectos da linguística criticados pelo Círculo); nesse ponto, a obra como fetiche encontra-se divorciada do falante e do ouvinte, impossibilitando sua compreensão e, conseqüentemente, dando-lhe caráter monológico (como tomar a obra de um teórico enquanto verdade absoluta, desligada do contexto em que surgiu e do contexto em que é lida).

Outro problema apontado é se restringir à investigação da psicologia do falante e do ouvinte; aí as características de um e de outro substituem ou suplantam a própria obra (como afirmar que determinado autor escreveu suas obras em virtude da sua infância). Tal aspecto não nos parece difícil de evitar; tem pouca serventia,

para nosso problema, a ‘psicologia individual’ dos autores dos artigos e livros estudados por nós nesse trabalho.

Quanto ao primeiro aspecto, está ligado à própria compreensão de signo ideológico e enunciado concreto. Valem aqui algumas considerações sobre o estudo do signo nessa perspectiva, em Bakhtin/Volochínov (2012a), que reproduziremos:

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da ‘consciência’ ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de base material* (infra-estrutura). (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012a, p. 45, grifos do autor).

Essas três negativas nos alertam para cuidados a serem tomados em nossos estudos. No primeiro aspecto, o Círculo defende a relação indissociável entre signo e ideologia, evitando que esta recaia em definições abstratas. A proposta sociológica de Bakhtin/Volochínov é claramente concreta quanto a isso e não admite posições que coloquem o ideológico apartado da ubiquidade social do signo.

No segundo aspecto é preciso sempre considerar o signo em um uso específico, concreto, que fora desse uso será mero objeto material, como no uso do termo *bullying*: ele nunca é neutro se usado como signo – toda palavra é palavra de alguém, nos diz Bajtín (2000). É sempre empregado em um dado sistema de comunicação, perdendo seus sentidos se tomado isoladamente (ainda que possa manter suas significações). Podemos ampliar o sentido desse apontamento na direção de compreender o signo em sua realidade material, isto é, compreender o meio em que a mensagem é veiculada. Se foi por intermédio de livro, podemos pensar na diagramação da capa, na distribuição dos capítulos etc.

Quanto ao terceiro aspecto, cabe retomar o que já expusemos, que a comunicação se dá em um contexto com seus determinantes sociais, políticos, econômicos etc.

Continuando a percorrer as trilhas do Círculo para pautar nosso ato de pesquisa, encontramos – retomando Brait (2006) – a seguinte orientação metodológica em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012a, p. 124, grifos do autor): “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*, não só no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no

psiquismo individual dos falantes”. Reitera-se, aqui, a postura de se compreender na concretude social o fenômeno da comunicação. Prosseguindo:

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012a, p. 124).

A proposta aqui continua a insistir na busca pela compreensão de cada enunciado em seu contexto, das formas típicas em que se realiza em determinada esfera (seus gêneros discursivos) para, então, passar-se a uma análise linguística.

De que análise linguística o Círculo fala? Na tradução brasileira de *Problemas da poética de Dostoiévsky*, empregada por Brait (2006), encontramos ‘metalinguística’. Na tradução para o espanhol por Tatiana Bubnova (BAJTÍN, 2003), *translinguística*. De toda forma, o que se salienta em todos esses apontamentos metodológicos é que não se restrinja ao texto enquanto objeto de estudo, mas que se compreendam as relações que estabelece com outros textos, as relações entre interlocutores e o meio extraverbal ao qual está relacionado.

Em *Teoria do romance I*, Bakhtin (2015) também expõe essa preocupação em se superar os aspectos formais (linguísticos) do estudo literário. No caso específico do romance contemporâneo, cuja principal característica é a pluralidade de vozes presentes na obra, não é suficiente o conhecimento linguístico que permita distinguir o estilo de cada linguagem presente. Cada voz possui sua orientação ideológica dentro de um momento histórico e procedente de uma classe social determinada. As relações que essa classe estabelece com outras, seu desenvolvimento sócio-histórico e os usos que faz de sua linguagem peculiar é que dão a verdadeira consistência a ela e precisam ser conhecidas pelo pesquisador que se preste a compreendê-la.

Dessa base verbal e ideológica se tecem os enunciados, respondendo às exigências de cada esfera de atividade, em conformidade com o gênero discursivo pertinente. Voltamo-nos, agora, à apresentação das ações que desempenhamos para o desenvolvimento de nosso trabalho.

2.1 Procedimentos Metodológicos

Discorrermos sobre método bakhtiniano tem suas dificuldades inerentes às características do corpo teórico e do conjunto da obra do Círculo. O que não quer dizer que não haja uma proposta metodológica presente em seus textos. Um dos principais eixos para pensarmos na construção de um plano de trabalho é o dialogismo, como orientam os comentadores pioneiros da obra do Círculo (KRISTEVA, 1997; TODOROV, 1998; HOLQUIST, 2002). Seleccionamos, também, orientações sistematizadas por comentadores contemporâneos (AMORIM, 2002; AMORIM, 2004; FERREIRA, 2002; LIMA; MIOTO, 2007; BRAIT, 2006; SOBRAL, 2008). Por fim, colhemos ao longo das leituras do Círculo indicações úteis para nossa investigação. Apresentaremos esse *corpus* selecionado da maneira mais orgânica possível, considerando também que a exposição que realizamos sobre os conceitos bakhtinianos *per se* já constitui indicação dos caminhos que percorreremos para nos aproximarmos de nosso objetivo. Assim, nossas instruções, nessa passagem do texto, são menos abrangentes e tomam em consideração a discussão previamente realizada sobre os conceitos do Círculo.

Cabe ressaltar que realizamos leituras panorâmicas sobre *bullying* e temas correlatos, como violência escolar, dificuldades de aprendizagem, entre outras, antes do processo de confecção deste trabalho. Elas foram imprescindíveis para delinear nossa pesquisa.

É preciso também mencionar o processo de se repensar método e procedimentos conforme o desenvolvimento do trabalho. A proposta inicial ampla – descrever o panorama da inserção do conceito de *bullying* no Brasil – foi mantida como nosso ‘norte’, o pano de fundo de toda a ação de pesquisa. Com os elementos que surgiram ao longo da primeira leitura dos artigos científicos mais relevantes sobre o tema (explicaremos adiante qual critério de relevância adotamos), pudemos delinear elementos importantes para nos aproximarmos de nosso objetivo.

Assim, a construção de um método foi artesanal, com idas e vindas, partindo-se de um objetivo geral e amplo, sem contornos precisos para sua execução; estes foram surgindo ao longo do próprio trabalho. Conforme conhecíamos melhor a cadeia de enunciados e de objetos de sentido estabelecida, pudemos determinar ações que estivessem de acordo com suas peculiaridades, sem perder de vista as

generalizações necessárias para o conhecimento científico (AMORIM, 2004; BAJTÍN, 2000).

O primeiro procedimento sistemático foi o levantamento da produção bibliográfica, em artigos científicos, sobre *bullying*. Os procedimentos metodológicos adotados acompanham propostas familiares ao referencial por nós escolhido e ao objeto de estudo em questão.

Nesse ponto do trabalho, buscamos um mapeamento crítico da produção acadêmica. Por mapeamento crítico compreendemos organizar uma relação de textos pertinentes e discutir quais relações estabelecem enquanto enunciados concretos. Nossa opção é por uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo”, nas palavras de Ferreira (2002, p. 265). Buscamos estabelecer um inventário ou catálogo, ou, em outras palavras, uma reunião de artigos comentados sobre o assunto (ECO, 2012). Será apresentada a problematização sobre o conjunto levantado e incluímos, no Apêndice A, um breve comentário sobre cada texto.

Para explicar o que nos move, citamos diretamente Ferreira (2002, p. 258-259): “A sensação que parece invadir essas pesquisas é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo”.

Não temos pretensão de abarcar a totalidade, mas buscamos delinear o que se tem dito e produzido a respeito do fenômeno intitulado *bullying*.

Para tanto, a pesquisa bibliográfica necessita adotar procedimentos de forma ordenada e sistemática, não podendo ser aleatória. Precisamos adotar parâmetros: a) “parâmetro temático”: nosso trabalho deve se circunscrever a um tema específico, evitando desvios ou a compulsão por incluir temas correlatos, o que pode promover a dispersão do que se está construindo; b) “parâmetro linguístico”: estabelecer termos-chave para as buscas dos textos; c) “principais fontes”: quais serão as fontes, como elas se caracterizam e o porquê das escolhas feitas; d) “parâmetro cronológico”: qual período de tempo será abarcado pela pesquisa e por quê (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Não podemos simplesmente estudar os textos ‘que nos caem às mãos’, como acontece quando se faz buscas em instrumentos eletrônicos sem parâmetros sobre quais textos devemos considerar para nosso *corpus*. Quando se toma como base esse tipo de busca, pode-se cair no erro de não diferenciar as publicações por área, ou ainda, por sua relevância acadêmica.

Como parâmetro de *relevância acadêmica*, tomamos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) a classificação que adota para as revistas científicas, conhecida como QualisCapes. Pode se discutir sobre a validade dessa classificação, o que é importante, mas não cabe entrarmos em tais questões nesse momento. Adotamos a classificação do QualisCapes como parâmetro por tratar-se de um ordenamento das revistas totalmente independente de nós; ainda que se deva discutir sobre seus critérios, para nosso trabalho toma a forma de um delineamento objetivo, por nos ser externo e alheio à nossa influência. Além disso, a classificação realizada pela CAPES pode ser acessada por qualquer pesquisador interessado em checar nossos procedimentos ou, até mesmo, refazer nossos passos.

Selecionamos as revistas classificadas no QualisCapes nas áreas de avaliação “Psicologia” e “Educação”, nos estratos “A1” e “A2” de ambas as áreas, tomando 2014 como ano-base. Pensamos que essas áreas possam apresentar maior concentração de estudos com alguma relação ou algum uso do termo *bullying*. Evidentemente, essa afirmação é mero delineador metodológico, não podendo sequer ser tomada a título de hipótese, pois demandaria estudos quantitativos envolvendo todas as áreas para sua averiguação, o que não é nosso escopo. Essa amostra também pode ser intitulada de amostra por conveniência, visto se tratar das áreas nas quais temos maior trânsito.

Quanto aos estratos, tratam-se daqueles que concentram as revistas de maior relevância acadêmica, ao menos segundo os critérios adotados pela CAPES. Limitarmo-nos a dois estratos gera vantagens práticas, por reduzir o volume de textos a serem estudados. Além disso, restringimo-nos às produções que, virtualmente, possuam maior influência sobre a esfera científica.

Postos esses critérios, selecionamos revistas brasileiras. Os estratos contam com considerável número de revistas estrangeiras; contudo, um dos aspectos que julgamos relevante para nosso problema é o uso do termo *bullying* no Brasil e suas nuances de sentido. Logo, não há porque incluirmos as revistas do exterior. Ainda que possuam influência sobre a produção acadêmica brasileira, o uso que venham a fazer do termo *bullying* tem suas próprias conotações, conforme o idioma adotado em cada texto.

Quanto ao período, selecionamos textos publicados até 31 de dezembro de 2013, por razões práticas, a fim de permitir tempo razoável para seu estudo. Não impusemos uma data de início. Há indícios de que a produção acadêmica sobre *bullying* no Brasil tenha se iniciado não muito distante da data estabelecida para corte. Em busca realizada na ferramenta *Google Acadêmico*, em 14/01/2015, encontramos as primeiras referências a textos brasileiros somente em 2002 (esse fato será abordado em outro momento de nosso trabalho).

Utilizamos-nos das ferramentas eletrônicas de busca das próprias revistas ou da *Scielo*, primeiramente com o termo *bullying* e, posteriormente, com o termo *violência escolar*. Esse segundo passo se justifica pela possibilidade de textos abordarem o que pode ser caracterizado comumente como *bullying* sem utilizar o termo. Para que o artigo fosse objeto de nossa análise, bastaria estar presente o termo em algum ponto do texto ou que abordasse o tema, mesmo se não o utilizasse.

Os artigos compilados foram submetidos à dupla leitura e retornamos a alguns deles sempre que necessário para esclarecimento de dúvidas ou levantamento de novas informações relevantes.

O estrato “A1” da área “Educação” foi escolhido ao acaso como o primeiro a ser estudado; na primeira vez em que o abordamos, fizemos de forma assistemática, como um ensaio, com o intuito de apreender as possibilidades de organização e sistematização de todos os estratos. Com as leituras desse primeiro grupo de textos, pudemos estabelecer categorias que nortearam nossas leituras seguintes. Foi dessas primeiras leituras, então, que surgiu a divisão dos textos, dentro de cada estrato, em três grandes grupos:

- 1) **Textos que têm o *bullying* como tema central.** São aqueles em que o bullying foi o principal objeto de estudo, seja em pesquisas empíricas, seja em discussões teóricas, seja em levantamento bibliográfico. Nessa categoria, buscamos mais informações sobre cada texto: ano de publicação; local da pesquisa ou o local apontado na identificação dos pesquisadores; revista de publicação; método (quantitativo, qualitativo, misto ou não identificado); teoria de base ou referencial teórico que norteou a pesquisa; sujeitos da pesquisa (quando cabível, isto é, quando não se trata de revisão ou pesquisa bibliográfica); local de

pesquisa (qual instituição); referencial do qual foi tomada a definição de *bullying*; tema da pesquisa.

- 2) **Textos que apresentam o *bullying* como tema secundário.** Para esta categoria, é necessário que *bullying* seja objeto da discussão em algum momento, mas não constitua o objeto central da pesquisa, seja qual for sua natureza. As informações buscadas aqui foram: ano de publicação; local da pesquisa ou o local apontado na identificação dos pesquisadores; revista de publicação; referencial do qual foi tomada a definição de *bullying*.
- 3) **Textos que apenas citam o termo *bullying*:** inclui textos em que o termo se encontra como se fosse uma palavra já de uso corriqueiro, sem dedicar nenhuma explanação ou envolvimento com ele. Podem ser textos em que o marcador linguístico está presente, mas não traz diferença significativa ao todo do enunciado concreto em questão, como presença em título de obras citadas nas referências. Inclui também textos em que *bullying* está relacionado a assédio moral; nossa opção, para voltar maior atenção, é por aqueles em que o uso original feito por Olweus, em diversos momentos, seja respeitado. Finalmente, incluímos textos em outros idiomas, para os quais não cabe a discussão sobre o uso do termo *bullying* no Brasil. Nessa categoria, apenas diferenciamos qual a situação de cada texto.

Em todo momento nos preocupamos em manter o diálogo com os enunciados e destes entre si, procurando, assim, não perder de vista a estrutura dialógica que os guia. Não se trata de textos estanques, fechados em si mesmos e que rompem um suposto silêncio adâmico (BAKHTIN, 1986). A pura e simples análise da frequência de determinadas palavras pouco diz se não nos mantivermos atentos aos processos presentes na enunciação. Evidentemente, nossa busca por isso jamais será exaustiva, pois a unicidade de um enunciado sempre permite que ele promova novos diálogos com outros enunciados. Trata-se de enxergar algumas linhas gerais do que se está sendo dito sobre nosso objeto ou, em outros termos, como se está tomando esse objeto, como se está fazendo objeto de uma série de enunciados.

Tomadas essas precauções, o prosseguimento do trabalho para outros gêneros textuais já não se mostrou tão árido.

Nosso segundo passo foi estudarmos o conjunto de resumos de dissertações e teses disponível na página de Internet da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES), respeitando as diferenças textuais e o uso que se faz desse gênero. Para isso, mantivemos os mesmos critérios adotados para os artigos científicos, inclusive na opção pelas áreas “psicologia” e “educação”.

Mediante a constatação da recorrente referência a obras e autores específicos, buscamos os estudos de: Olweus (1993), *Bullying at school: what we know and what we can do*, que não dispõe de tradução para o português; Lopes Neto e Saavedra (2003), *Diga não para o Bullying – Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*; Fante (2005), *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*.

Duas obras não aparecem com frequência significativa nos artigos consultados, mas sabemos de sua relevância pela disseminação junto ao público leigo: Silva (2010b) e Chalita (2008); serão objeto de análise em alguns de seus aspectos.

Por fim, antes que comecemos a debater sobre o que encontramos até aqui, cabe retomar um pequeno alerta do Círculo: prevenir-se de “uma análise abstrata totalmente exaustiva” (BAKHTIN, 1997, p. 335). Sentidos poderão ser criados nos diálogos entre diferentes textos e o que propomos aqui é o que nos parece mais próximo à compreensão de uma produção social – o conceito de *bullying* – construída com base em nossos referenciais. Não gostaríamos de ser interpretados como ‘juízes’ dos textos e dos autores e autoras citados. Nossa palavra não é um veredito; apenas mais um elo na infinita corrente dialógica.

2.2 Primeiras Considerações

Nosso trabalho pode ser designado metáfora, como Amorim (2004) nomeia, ao fazermos falar os textos científicos de outrem. A escrita é um lugar de construção de conhecimentos, com suas especificidades, e não mero espelho. Ela reflete e também refrata. Nossa compreensão responsiva ativa busca o diálogo previamente estabelecido e tenta renová-lo estabelecendo novas conexões e situando-o em uma posição valorativa distinta da original. Ainda que distinta, o resgate da relação com a grande temporalidade do enunciado científico, que o leva a transcender o contexto imediato para situá-lo na grande corrente dialógica dos enunciados, é necessário, ao mesmo tempo em que situamos um novo lugar para sua compreensão com base em nosso próprio texto.

Como gêneros discursivos secundários, os enunciados relacionados às ciências geralmente possuem mais estabilidade quanto ao estilo e construção composicional; maior complexidade quanto aos temas e sua apresentação; e razoável prestígio sobre outras esferas de atividade.

O gênero discursivo do artigo científico ou *paper* pode ser caracterizado como altamente especializado e voltado, basicamente, a alimentar bases de dados disponíveis para pesquisadores de diversos níveis. Geralmente, apresentam os avanços mais recentes em um debate com relação a um objeto de pesquisa, ou a uma disciplina ou ciência. É sempre breve, de linguagem técnica e formato estritamente padronizado (conforme cada periódico ou revista científica). Não podemos deixar de citar que se presta, também, a atender critérios de produtividade acadêmica; isto é, publicar artigos científicos é obrigação do intelectual profissional – mesmo quando não tem o que dizer.

Consideradas essas características e as necessidades apresentadas no capítulo anterior, agrupamos vinte artigos que têm o *bullying* como seu tópico principal. Tomando por base essas publicações, elencamos autores e autoras mais citados, a fim de compreendermos com quem se dá o diálogo mais frequente para a definição de *bullying* e quais os objetos de sentido que daí emergem.

O trabalho de organização das informações foi realizado duas vezes e disposto em tamanho grande, de modo a facilitar visualmente a identificação de possíveis relações.

Uma categorização que compreendemos dos artigos científicos selecionados para nosso estudo coloca as nuances da composição desses enunciados.

O grupo mais numeroso que reunimos foi o dos trabalhos experimentais. No que estudamos, são sempre pesquisas envolvendo pessoas ligadas a uma instituição educacional (escolas, com exceção de um estudo em instituição de medidas socioeducativas). Predominam os trabalhos demográficos, marcados por métodos quantitativos, em que grandezas estatísticas são atribuídas, expressando a frequência de respostas dos sujeitos, geralmente a questionários com perguntas de múltipla escolha, escalas de 1 a 5 ou simplesmente de resposta positiva-negativa. O segundo subgrupo é das pesquisas crítico-descritivas, em que métodos qualitativos ou mistos são presentes e, assim, a fala dos sujeitos envolvidos no *bullying* se ouve.

Além disso, caracterizam-se por debater o tema e não simplesmente demonstrar sua ocorrência em um contexto social escolhido.

Encontramos artigos de revisão bibliográfica, que buscam atualizar e organizar os conhecimentos sobre o objeto. Podemos dividir esse grupo em dois: revisões sistemáticas, com o objetivo de organizar o que há publicado a respeito do objeto, seguindo um método bem delineado para levantamento e seleção de textos. Há também revisões não sistemáticas, que apresentam o objeto como novidade e abordam textos sem levar em conta características como relevância, referencial teórico, área de especialidade etc. Basta abordar o objeto para que seja incluído.

Por fim, deparamo-nos com o grupo que compreendemos como caracterizado pela crítica ou ‘polêmica’, em que se destacam os textos que questionam o uso do termo *bullying* e sua disseminação, textos sobre o fenômeno ou sua própria existência.

Outra possibilidade de compreensão dos textos foi dividi-los pelos seus temas, em quatro grandes grupos, aproximando-os pelas relações que podem ser estabelecidas entre si. Nossa compreensão é mais um diálogo a ser tecido com eles; a compreensão que nosso leitor e outros pesquisadores que se debrucem sobre eles possam fazer, possivelmente, venha a destacar outros elementos, novas nuances, estabelecendo outros sentidos que enriqueçam o debate sobre o fenômeno em questão.

Dessa forma, compomos quatro grandes grupos: 1) Textos que se voltam a teorizar sobre o *bullying*; 2) textos que abordam a relação dos atores escolares com o *bullying*; 3) caracterização demográfica do *bullying*; 4) a relação entre o *bullying* e a sobredotação. O debate sobre cada um desses grupos encontra-se ao longo de todo o trabalho de análise. Essa espécie de categorização que estabelecemos nos dá a compreensão geral da preocupação com o *bullying* na produção acadêmica brasileira: a tentativa de lhe dar alguma sustentação teórica, conhecer suas formas de ocorrência e disseminação, incluindo sua relação com circunstâncias específicas. Contudo, não é a única que estabelecemos, nem nos prendemos a ela como condutora de nossa análise.

A busca por estabelecer fundamentos teóricos para o *bullying* está presente em dez dos artigos selecionados, ou seja, metade de nossa amostra. Constatamos a

necessidade de se compreender o fenômeno em questão, o que já se reflete desde as tentativas de tradução do termo e de estabelecer a que o conceito se refere.

Deste grupo, quatro textos são de debate conceitual, com a resenha sobre o livro de Silva (2010b), a crítica ao uso do termo *bullying*, uma revisão bibliográfica geral e um texto abordando o *ciberbullying*.

Importante elemento, vindo dessa revisão bibliográfica sistemática que realizamos em periódicos científicos, foi o rol de autores com os quais o diálogo era mais frequente. Mais precisamente, quais autores foram mais citados ao tentar se conceituar *bullying*.

As obras de Lopes Neto (2005), Fante (2005) e textos de Olweus, são os mais empregados para se definir *bullying* e também para contribuir com sua discussão em diversos pontos. Vários outros autores são citados isoladamente; contudo, a importância desses três nomes para compreendermos o estabelecimento do conceito de *bullying* é inegável.

Passemos, então, ao percurso histórico e conceitual do objeto em questão. Ele incluirá o estudo mais pormenorizado de algumas obras capitais para sua compreensão e o debate de conceitos pertinentes.

3 CHEGADA E CONSOLIDAÇÃO DO TERMO *BULLYING* NO BRASIL

A obra de Olweus é reconhecida pelo seu pioneirismo no estudo do *bullying*. Olweus (1993) relata que seus primeiros estudos a respeito do *bullying* foram realizados no início dos anos 1970. Havia forte interesse da sociedade escandinava a respeito do tema desde o final dos 60, mas a mobilização das autoridades educacionais veio somente em 1982, com o suicídio de três garotos, com idades entre 10 e 14 anos, no norte da Noruega. Esse incidente possuía fortes indícios de estar relacionado ao *bullying*. O ministério da educação norueguês lança, então, um programa nacional a respeito do tema em 1983.

Todas as escolas da Noruega foram convidadas a participar da pesquisa. Aproximadamente 85% das escolas participaram, ou seja, 830, sendo considerados dados úteis para pesquisa aqueles obtidos em 715 delas, compreendendo aproximadamente 130.000 alunos, com idades entre 8 e 16 anos. Paralelamente, uma pesquisa foi conduzida na Suécia, em três cidades, com 17.000 estudantes. Uma terceira pesquisa, intitulada pelo autor de “Bergen study”, acompanhou 2.500 crianças durante dois anos e meio, entrevistando também 1.000 pais e cerca de 400 professores.

Essas informações estão na introdução à obra *Bullying at school* (OLWEUS, 1993). Ela é dividida em quatro partes: 1. “O que nós sabemos sobre *bullying*”; 2. “O que nós podemos fazer a respeito do *bullying*”; 3. “Efeitos do programa de intervenção”; 4. “Avisos práticos adicionais e um programa central”.

O método proposto por Olweus envolve a aplicação de um questionário para conhecer o problema, acompanhado de programas interventivos nas escolas. Em linhas gerais, é o modelo seguido ou sugerido por outros estudos (LOPES; SAAVEDRA, 2003; FANTE, 2005). O questionário deve apresentar definição clara de *bullying*, possuindo muitas perguntas com respostas bastante específicas, como “uma vez por semana”, “várias vezes por semana” (OLWEUS, 1993, p. 11, tradução nossa) e incluir como os estudantes veem as reações de outras pessoas às situações de *bullying*.

Os resultados apresentados por Olweus revelaram que um em cada sete estudantes esteve envolvido em *bullying*, seja como vítima, seja como agressor, em 1983. Quinze por cento dos estudantes noruegueses de escolas primárias e *junior high schools* (cujo equivalente mais próximo no Brasil seria os anos finais do Ensino

Fundamental, 6º ao 9º ano) estiveram envolvidos em *bullying*, como vítimas ou como agressores, *now and then* (de quando em quando). As vítimas somam 9%, e os agressores, 7%; 1,6% são vítimas/agressores. Pormenores estatísticos não são revelados na obra. Em estudo posterior, Olweus (2003) afirma que esse percentual crescerá 50%.

Uma vez por semana, 3% dos entrevistados sofreram *bullying*, ao passo que 2% o praticaram. Envolvidos em problemas sérios somam 5%, seja como vítimas, seja como agressores. As porcentagens de vítimas decrescem com a idade, ou seja, os mais novos sofrem mais; já a porcentagem de agressores não sofre evolução clara.

O *bullying* é praticado tanto na escola quanto no caminho até ela, e é praticado tanto em cidades pequenas como em cidades grandes. Tampouco há correlação entre tamanho da escola ou da sala e sua ocorrência.

Na visão dos alunos, pais e professores poucas vezes tomam conhecimento do fato e/ou tomam alguma atitude a respeito. Já a presença dos educadores em momentos e espaços de recreação, como o intervalo, diminui a ocorrência de *bullying*.

Concluindo as descrições que resumimos aqui, Olweus (1993) defende que o problema do *bullying* diz respeito à atitude geral de nossa sociedade com relação à violência e opressão. Como se pode tolerar a indiferença ou apatia de pais e colegas, a convivência dos espectadores ou *henchmen*¹⁴? Olweus pergunta, ainda: qual visão de sociedade uma vítima construirá vendo seu tormento ser ignorado ou assistido passivamente? Perguntas fundamentais que a pesquisa responde com a necessidade de se combater concretamente o *bullying*. A primeira parte é concluída com um guia para identificação de possíveis vítimas e agressores.

A segunda parte da obra é “What We Can Do About Bullying” e apresenta o programa de intervenção proposto pelo autor. São seus pontos-chave: o envolvimento da escola; medidas em nível escolar: aplicação de um questionário, palestras, supervisão durante os intervalos, grupos com pais, entre outros. Nas salas de aula, as propostas abarcam aprendizagem cooperativa, regras explícitas contra o *bullying*, entre outras. Em nível individual, as medidas vão de conversas diretas com agressores e vítimas até mudança de classe ou escola para ambos. O primeiro

¹⁴ Colegas que não participam do *bullying* diretamente; possível tradução para *henchmen* é “capanga”.

grande passo é admitir que o problema existe. Olweus fala de educadores que fogem da questão, até evitando contato com alunos fora da sala de aula. Todos devem enfrentar o problema e buscar um consenso, tanto no enfrentamento, quanto nas atitudes a serem tomadas.

A terceira parte do livro é curta e intitula-se “Effects of the Intervention Program”. Traz informações sobre os resultados alcançados nas pesquisas realizadas na Escandinávia, no início dos anos 1980, pelo autor e sua equipe. Basicamente, relata sobre redução geral dos comportamentos antissociais e de melhor clima grupal.

A quarta parte, intitulada “Additional Practical Advice and a Core Program”, indica quais são os pontos principais do programa: apoio da gestão; envolvimento de todos, incluindo pais; formação de um grupo responsável pelo programa de combate ao *bullying*; realização da pesquisa e de palestras; supervisão nos intervalos; conversas entre estudantes e destes com os pais.

Por fim, Olweus (1993, p. 128, tradução nossa) deixa a seguinte nota de rodapé:

A literatura recente em inglês sobre problemas com agressores/vítimas abunda de sugestões de medidas contra esses problemas. Quase nenhuma das medidas propostas foi avaliada cientificamente e, conseqüentemente, é difícil saber quais são seus efeitos, se os houver.¹⁵

Em seu artigo de 2003, Olweus relata a ampla disseminação de seus estudos e que, em diversos países, o *bullying* se tornou objeto de pesquisas em diversas áreas, sob diversificados métodos. O autor se apresenta reticente quanto à validade dos resultados encontrados nesses estudos. De qualquer forma, são trabalhos realizados em contextos bastante diferentes da realidade social e econômica da Escandinávia. Ainda que ele afirme (OLWEUS, 1993) que o nível socioeconômico pouca influência tenha na ocorrência de *bullying*, não podemos menosprezar as significativas diferenças entre realidades regionais, sobretudo se tomamos como comparação Suécia, Dinamarca, Noruega e Brasil. Não se trata de afirmar que um seja melhor ou pior que o outro em quaisquer aspectos; as diferenças são grandes como, por exemplo, quanto ao nível de desenvolvimento em que o Estado de Bem-Estar Social lá se encontra e como se encontra aqui.

¹⁵ “The recent English literature on bully/victim problems in school abounds with suggestions about measures against these problems. Almost none of the proposed measures have been scientifically evaluated, however, and consequently it is difficult to know what their effects, if any, are likely to be”.

Vejamos o contexto do surgimento do termo no Brasil e alguns indicadores de sua propagação.

Para compreendermos o surgimento do *bullying* como problema que demanda pesquisa e intervenção, faz-se necessário situá-lo no percurso das pesquisas sobre violência escolar no Brasil. Sposito (2001) aponta a década de 1980 como o momento em que ganha visibilidade no meio acadêmico, com pesquisas voltadas às depredações, furtos e invasões, considerados, então, como os maiores problemas enfrentados pela escola.

Na década de 1990, o vandalismo permanece como um dos focos, acompanhado pelo tráfico de drogas no cotidiano escolar e pela entrada na escola da violência externa a ela (SPOSITO, 2001). As agressões interpessoais (seja aluno-aluno, seja aluno-professor) ganham destaque e, a partir de 2000, muitas pesquisas procuram compreender a relação dos atores institucionais com a agressividade, os atos e os comportamentos violentos. O cotidiano escolar passa a ser observado mais de perto, considerando-se os mecanismos institucionais e simbólicos que aí se encontram (PAREDES; SAUL; BIANCHI, 2006).

Candau, Lucinda e Nascimento, em estudo publicado em 2001, já apontavam as brigas e agressões entre alunos como um dos temas mais recorrentes nos relatos de professores. E vão além:

Roubos, insultos, brigas, exploração dos mais novos pelos mais velhos, são atos que, de tão freqüentes no cotidiano escolar, acabam por serem banalizados e/ou tidos como manifestações “normais” da idade e/ou da condição sociocultural e econômica do jovem. (CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 2001, p. 32).

Nesse ínterim, tem-se registro das primeiras pesquisas empregando o termo *bullying*: em 1997, por Canfield, na Universidade Federal de Santa Maria; entre 2000 e 2001, Figueira e Carlos Neto realizaram pesquisas sobre *bullying* em escolas do Rio de Janeiro (ROSSATO; ROSSATO, 2013). Um dos artigos selecionados por nós apresentava a referência a texto de Fante, publicado em 2002 na revista da UDEMO - Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (AZEVEDO; MIRANDA; SOUZA, 2012).

Nos anais da 25ª Reunião Nacional da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, de 2002, encontramos trabalho de Santo, da Universidade Federal de Minas Gerais. O texto relata brevemente a relevância que

vinha sendo dada ao *bullying* na Inglaterra e a inexistência de sua tradução para o francês (o referencial teórico empregado era de autores franceses). Afirma, naquele momento, não encontrar referências ao *bullying* na literatura especializada brasileira sobre violência escolar (SANTO, 2002).

Compilamos esses fatos para ilustrar como o termo *bullying* ainda ganhava espaço, acompanhando a crescente preocupação com o fenômeno da violência escolar em suas diversas facetas, particularmente naquelas protagonizadas por alunos. O problema já não estava somente na relação com o espaço físico interno nem com os problemas sociais de seu entorno.

Uma das grandes forças propulsoras para o desenvolvimento das pesquisas sobre violência escolar e da crescente atenção dada ao *bullying* parece-nos estar relacionada às ações da UNESCO no Brasil, voltadas à juventude e violência. Desde 1997, a entidade sustenta linha de pesquisa voltada a essas questões, mantendo parcerias com diversas instituições. A mais destacada delas pode ser considerada a estabelecida com a Universidade de Brasília que resultou na criação do Observatório de Violência nas Escolas, posteriormente agregando outras universidades (SASTRE, 2011).

Parte das ações se encontrava no âmbito da “Década internacional para a cultura de paz e da não-violência para as crianças do Mundo”, como a Organização das Nações Unidas denominou a primeira década do século XXI. Com a UNESCO à frente, foi lançado o *Manifesto 2000 para a cultura da paz e da não-violência*.

Suas propostas eram sintetizadas nos seguintes pontos: respeito à vida, prática da não-violência, dividir o tempo e os recursos materiais com outras pessoas, defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, promover o consumo responsável e contribuir para o desenvolvimento comunitário (UNESCO, 2000).

O governo brasileiro de então firmou parceria com a UNESCO, o que possibilitou a promoção de pesquisas e publicações. Assim, em 2000, é lançado o Programa Nacional Paz nas Escolas, pela Secretaria de Direitos Humanos e pelo Ministério da Justiça. Podemos considerar tais fatos como propulsores da intensificação das pesquisas na virada do milênio; seus efeitos puderam se sentir ao longo de toda a “década da paz” e ajudaram a estabelecer, definitivamente, a violência escolar como objeto de pesquisa na academia brasileira (SASTRE, 2011).

O ano de 2002 concentra a publicação de vários trabalhos apoiados e organizados pela entidade, como o *Mapa da Violência III – os jovens do Brasil*

(WASELFISZ, 2002) e *Drogas nas escolas* (ABRAMOVAY, 2005). Podemos salientar a publicação de duas obras organizadas por Éric Debarbieux, pesquisador francês, e Catherine Blaya, presidenta do Observatório Internacional de Violência nas Escolas. Uma se trata de coletânea de textos europeus sobre violência nas escolas, de cunho conceitual, acompanhado de levantamento do estado-da-arte (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a). A outra é composta por textos cujo escopo incide sobre as políticas públicas europeias (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002b). Já no ano seguinte, temos a publicação da pesquisa *Violência nas escolas*, de Abramovay e Rua, trazendo retrato abrangente do fenômeno da violência escolar, acompanhado de debate sólido. São trabalhos amplamente empregados até hoje.

Três aspectos são importantes para compreendermos esse momento-chave para nosso estudo: o impulso dado às pesquisas sobre o fenômeno; os debates terminológicos e conceituais; a violência perpetrada pelos próprios alunos.

Existem importantes trabalhos publicados nas décadas de 1980 e 1990, mas o crescimento quantitativo e qualitativo na década de 2000 é notável. De fato, parte significativa da bibliografia empregada por nós é deste século. A guinada para esta mudança pode ser apontada nesse momento crítico do início da década, em que houve grande impulso para pesquisas relacionadas à temática, especialmente graças ao apoio da UNESCO para a realização e publicação, com razoável divulgação, das obras que citamos acima. Vemos, nesse tocante, a necessidade de pesquisas que se aprofundem na compreensão desse processo.

Os debates sobre os termos a serem usados nas pesquisas também mereceriam estudo à parte. Constata-se o desconforto em se empregar o termo violência para abordar o fenômeno *na escola*. Essa escolha despendeu longos debates pelas suas consequências epistemológicas e políticas, e pelos impactos que o termo causa em sua divulgação pela grande imprensa (DEBARBIEUX, 2002). Falar de violência nas escolas perturba a representação social de escolas como lugar de segurança para crianças e adolescentes. Ao se afirmar que exista, está sendo colocada em xeque a segurança desses lugares e a capacidade de educadores e Estado em impedir que este tipo de violência continue a existir (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

A infância, vista como intocável, deveria permanecer em idílio. A escola seria um mundo à parte, em que crianças e adolescentes permaneceriam intocados pelas 'maldades' do mundo, alheios a todas as preocupações adultas. 'Violência' é termo

associado a manifestações extremas de destruição, ódio e agressividade; remete a conflitos urbanos, a criminalidade e atos desumanos.

O ambiente escolar seria lugar de disciplina, de ordem e de respeito, nunca de 'selvageria' que culmine em violência. Atos que contrariem seu sistema disciplinar não poderiam jamais ser taxados como (virtualmente) violentos, visto a suposta impossibilidade de que aí ocorram. Admite-se a existência de problemas disciplinares sérios e recorrentes, mas falar de violência parece exagerado.

Corria-se o risco de tomar uma definição tão ampla de violência que confundiria problemas menores com situações de evidente rompimento da ordem social. Com base na problematização suscitada pela UNESCO os estudos na área passam a incluir debates filosóficos, sociológicos, psicológicos – em suma, conceituais – para tentar evitar possíveis confusões e delimitar qual o alcance do fenômeno violência, distinguindo-o de outros que se lhe assemelham.

A indisciplina escolar é frequentemente abordada junto com a violência, pelos limites tênues entre uma e outra, a ponto de não ser distinguível em alguns momentos. O desrespeito às normas disciplinares da instituição escolar pode não ser sempre visto como violência, mas, algumas vezes, pode caracterizá-la e muita literatura existe na tentativa de se diferenciar uma de outra.

Existe, ainda, a diferenciação em termos de microviolências e incivildades, que diz respeito às pequenas agressões, pouco visíveis no dia a dia, consideradas de menor importância. Incluem-se aí a falta de polidez, o autoritarismo de educadores, a impaciência com crianças e adolescentes, as diversas formas e manifestações de preconceitos de todos contra todos. Sua repetição cotidiana gera o acúmulo de tensões entre os atores institucionais, o que pode gerar violência mais explícita. Contudo, o que se sublinha não é essa possibilidade, e sim, o crescente desalento produzido naqueles que sofrem tais microviolências (DEBARBIEUX, 2002).

A maior dificuldade está em se pensar quais ações estão sendo chamadas de violência. Escolher um termo para denominar um fenômeno é um ato que comporta sua construção ideológica e a orientação valorativa que se lhe dá.

Os debates giravam em torno da preocupação com o peso excessivo atribuído ao termo violência, aplicado de forma ampla e indiferenciada aos problemas do convívio escolar; por outro lado, a grande imprensa confere forte carga emocional, muitas vezes empregando o discurso sensacionalista, para tudo que diz respeito a atos violentos. Propor que tais atos ocorram em escolas seria dar

força para um discurso que apela para o medo e para a revolta meramente destrutiva.

O termo violência prevaleceu, mantendo em aberto o debate sobre sua conceituação e sobre quais ações dentro da escola podem ser caracterizadas como violência e quais são mera indisciplina. Contudo, o desconforto que isso provoca não foi superado e podemos cogitar que isso tenha sido mais um elemento a contribuir para a popularização do termo *bullying*.

O mais importante, a nosso ver, é que se estabelecia um deslocamento da preocupação com ações explícitas e físicas, como vandalismo e brigas, para aspectos menos visíveis das dificuldades da convivência na escola. Seus efeitos nos indivíduos passavam a ser objeto de estudo, bem como seu impacto nas relações, o que condiz com as linhas gerais da caracterização que costumeiramente se faz de *bullying*, isto é, um fenômeno mais centrado nas características individuais, nas relações interpessoais e atitudes que não necessariamente possam ser tipificadas como crimes.

Nesse contexto, temos o surgimento das pesquisas que são as mais citadas pelos artigos pesquisados por nós e que trouxeram de vez o *bullying* às reflexões de pesquisadores e educadores.

Em 2003 é lançada a publicação da brochura com as pesquisas da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), sob autoria de Lopes Neto e Saavedra (2003), intitulada *Diga NÃO para o Bullying! Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. A associação é definida pelos autores da seguinte forma: “[...] uma sociedade privada com fins públicos e reconhecida como de utilidade pública federal, estadual e municipal, cuja missão maior é a promoção e a defesa dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes [...]” (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003, 2003, p. 125).

A Abrapia foi fundada em 1988 por um grupo de profissionais envolvidos em ações voltadas a crianças e adolescentes, nas áreas de educação, saúde, direito e serviço social. Sediada no Rio de Janeiro, foi responsável pelo programa SOS Criança, que recebia denúncias relativas às violações dos direitos das crianças e adolescentes. Em 1997, foi convidada a coordenar o Sistema Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual Infanto-Juvenil (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003).

Em 2001, um de seus membros, Lauro Monteiro, teria trazido da Inglaterra o programa que viria a ser aplicado entre agosto de 2002 e outubro de 2003, em

parceria com a Petrobrás e o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003). A Abrapia encerrou suas atividades em 2007 por falta de recursos, entre outros motivos (MONTEIRO, 2007).

O programa foi aplicado em nove escolas municipais e duas privadas do Rio de Janeiro. O número de participantes foi de 5.482, abrangendo das quintas às oitavas séries. A ação consistia, basicamente, em três fases: 1) aplicação do questionário; 2) intervenção; 3) novo levantamento de dados.

O questionário foi uma adaptação de outra adaptação do questionário de Olweus. A primeira fase visava saber qual o conhecimento que os estudantes tinham sobre *bullying*. A pesquisa constatou que 57,5% eram testemunhas de *bullying*; 16,9% dos alunos foram alvo; 12,7% eram autores; 10,9% eram alvos e autores. Não foram divulgados pormenores estatísticos. Outras informações são elencadas como fruto do primeiro levantamento de dados, no intuito de caracterizar o quadro geral do fenômeno na amostra pesquisada.

A segunda fase envolvia intervenções elaboradas especificamente para a realidade de cada instituição; os autores defendem que cada instituição possua suas características próprias que deveriam ser respeitadas na elaboração e execução do programa. Outro aspecto era evitar a compreensão de que estavam a oferecer um conjunto de soluções preestabelecidas. O esquema geral básico das intervenções envolvia a escolha de um membro da escola para ser monitor, que realizava a ligação entre a escola e a coordenação do programa; era realizada uma reunião geral para conhecimento das propostas do programa e troca de experiências, na qual eram apresentados conceitos teóricos sobre o *bullying*; e materiais informativos eram elaborados para distribuição a todos os atores institucionais.

Na terceira fase, o programa procurou conhecer seus efeitos na população-alvo, empregando o questionário. Foram entrevistados 5.772 alunos do universo da pesquisa; 54,8% afirmaram saber o que é *bullying*; 25,1%, mais ou menos; 8,4% não sabiam o que era. Do total, 28,4% afirmaram que o *bullying* diminuiu e 22,9% disseram que não houve mudança, entre outras informações disponíveis no respectivo capítulo da brochura.

Essa pesquisa foi amplamente empregada por Lopes Neto, em 2005, para artigo publicado no *Jornal de Pediatria*, que se encontra entre as fontes bibliográficas mais citadas em nossa amostra de artigos.

A preocupação com o ‘novo’ problema ganhava espaço. A Editora Itália Nova publicou, em 2004, a obra *Bullying: como combatê-lo?*, do italiano Alessandro Constantini, psicólogo e pedagogo que trabalhara junto ao Ministério da Justiça de seu país. Nesse mesmo ano, era defendida aquela que possivelmente seja a primeira tese no Brasil sobre o tema: *Problematizando o “bullying” para a realidade brasileira*, de Nilza Catini, defendida junto ao programa de pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – informação reiterada por Amorim (2012). Já em 2004, Cheffer publicou trabalho em anais sobre o *bullying* em escola pública no norte do Paraná (ROSSATO; ROSSATO, 2013).

Sodré e Allipandrini (2012), afirmam que, entre 2000 e 2003, não houve publicação de teses e dissertações sobre o tema; tampouco houve em 2011. Entre 2004 e 2010, verificou-se aumento gradativo da produção. Os totais encontrados pelos autores foram de 45 dissertações e 9 teses na área de Educação.

No ano de 2005 foi publicada a obra de Fante, *Fenômeno bullying – como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*, que também consta entre as mais citadas em nosso levantamento bibliográfico. Vamos nos ater um pouco mais sobre esse texto.

O livro apresenta três capítulos: 1) Fenômeno *bullying*; 2) Estratégias de intervenção e prevenção – Programa Educar para a Paz; 3) Subsídios teóricos – As determinantes do comportamento agressivo/violento, velado ou explícito. São precedidos por prefácio, apresentação e introdução.

Cabe destaque à introdução, na qual a autora descreve casos de massacres escolares ou *school shootings*, ocasiões em que uma ou mais pessoas, geralmente alunos, entram em suas escolas cometendo homicídios, aparentemente a esmo e sem motivo. Ela relaciona tais ações com o *bullying* que os seus perpetradores sofreriam, salientando que nem toda pessoa que sofre *bullying* irá se tornar autor de um desses massacres.

A associação desses fatos, acompanhada de sua descrição que sempre nos deixa aturdidos, para dizer o mínimo, pode provocar no leitor um grande desconforto pela sensação de insegurança que isso gera. Sendo o *bullying* uma forma de violência comum nas escolas, sugere-se que seja possível que assassinos de estudantes surjam aos montes, caso não se tomem algumas medidas. O massacre de Columbine, ocorrido em 1999, nos Estados Unidos, e o incidente em Taiúva,

interior de São Paulo, que se deu em 2003, traziam perspectivas sombrias para a convivência nas escolas à época¹⁶.

A brochura de Lopes Neto e Saavedra (2003) tem aparência de relatório de pesquisa; já o livro de Fante (2005) parece ser mais palatável para os profissionais da educação e pais de estudantes não tão familiarizados com os protocolos dos gêneros discursivos científicos. Podemos considerar que sua propagação ocorreu na esteira da então crescente preocupação com a violência escolar e os episódios extremos dos massacres escolares; a linguagem mais acessível e o formato atraente do impresso impulsionaram o acesso a um público possivelmente ávido por respostas a fenômenos que balançavam sólidas crenças na segurança e inviolabilidade da escola.

O texto apresenta relatos, recurso que pode provocar identificação do leitor ou comoção pelas agressões sofridas. Estamos a falar de recursos potencialmente chamativos para um público leitor. A argumentação científica, geralmente árida para o não especialista, ganha contornos palatáveis por não restringir seu apelo aos aspectos racionais.

Não estamos a falar de demérito da obra, da autora ou da diagramação do impresso. A questão não se pontua de maneira simples, a colocar o texto na posição de ser 'menos' ou 'mais' científico. O que constatamos é: o enunciado concreto em questão emprega elementos de um apelo que não é racional. Os aspectos lógicos de uma obra sempre estão entremeados aos aspectos axiológicos (BAKHTIN, 1986). A valoração que seu potencial público atribui à obra não está calcada em seu rigor científico. O público não especializado, ainda que composto por profissionais da educação, busca respostas claras para situações razoavelmente delineadas, sejam concretas ou não.

Reiteramos que isso não necessariamente tem relação com falta de rigor científico da obra em estudo. O livro apresenta considerável literatura, incluindo diálogo com obras de Olweus, não se eximindo de discussões que possam ser pouco aprazíveis ao público não acadêmico, como a que se dá em torno do termo *bullying*.

¹⁶ Em 1999, dois alunos da Columbine High School atiraram contra colegas dentro da instituição, matando doze estudantes e um professor, além de ferir outras trinta pessoas (VIEIRA; MENDES; GUIMARÃES, 2009). Em Taiúva, um estudante abriu fogo em sua escola, ferindo seis alunos e dois funcionários, suicidando-se em seguida (ALBUQUERQUE; WILLIAMS; D'AFFONSECA, 2013).

Ao longo do capítulo 1, “Fenômeno *bullying*”, a autora apresenta quatro estudos realizados entre 2000 e 2003 em escolas de cidades do interior de São Paulo. As conclusões apresentadas em uma síntese apontam a ocorrência do *bullying* nas mais diversas escolas, independente de turno escolar, tamanho da cidade ou da escola.

No capítulo 2, “Estratégias de intervenção e prevenção – Programa Educar para a Paz”, a autora apresenta as diretrizes para um plano de ação de combate ao *bullying*. É dividido em duas grandes etapas. A primeira é “Conhecimento da realidade escolar”, em que são propostas reflexões sobre violência escolar e são escolhidos a comissão, o coordenador e o tutor do programa, seguida da investigação da realidade escolar, com uso de observações e questionários e sua posterior divulgação e realização de uma jornada sobre a violência escolar, em que um diagnóstico sobre a instituição é apresentado.

A segunda etapa é a “Modificação da realidade escolar”, em que são adotadas medidas para prevenção e combate ao *bullying*. Envolvem estratégias amplas, como supervisão e espaço para denúncias de agressões, abordagens individuais junto a vítimas e agressores, estratégias em sala de aula e encontros com familiares. Por fim, um novo diagnóstico da realidade escolar é realizado para avaliação da eficácia do programa e sua revisão e manutenção.

O capítulo III é intitulado “Subsídios teóricos. As determinantes do comportamento agressivo/violento, velado ou explícito”. A autora aborda teorias que possam explicar a construção do comportamento relacionado ao *bullying*, definindo conceitos como agressividade e violência, além de possíveis fatores externos e internos à escola que possam desencadear esses fenômenos.

A partir de 2005, apontam Ribeiro et al. (2011), as pesquisas sobre o tema aumentaram consideravelmente, ainda que seu total esteja muito distante da quantidade de publicações em língua inglesa. Na literatura não especializada e nos meios de comunicação em massa, o aumento da visibilidade do *bullying* também pode ser notado, embora existam poucos dados sobre a questão (MACHADO JÚNIOR, 2011).

Neme et al. (2008) realizaram estudo voltado ao levantamento bibliográfico sobre *bullying* entre 2000 e 2006. Segundo os próprios autores, “[...] foram encontrados sete artigos sobre bullying na área da psicologia, cruzando-se os termos bullying/humanos/psicologia e 27 artigos com o cruzamento dos termos

bullying/crianças” (NEME et al., 2008, p. 3). Dez textos realizavam revisões bibliográficas, entre os quais: cinco foram categorizados como propostas de prevenção ao *bullying* nas escolas; dois sobre os efeitos do *bullying* em crianças; dois como fatores de vulnerabilidade ao *bullying*; e um com profissionais da saúde. Treze textos foram agrupados na categoria pesquisas com crianças e/ou adolescentes.

Gomes e Rezende (2011) realizaram levantamento de artigos científicos publicados entre 2006 e 2011 sobre *bullying*. Encontraram 54 artigos e, diante dos critérios de exclusão (presença do marcador linguístico *bullying* no título e abordar a realidade brasileira), selecionaram dez textos para seu estudo. Empregando análise de conteúdo de Bardin, dividiram os resultados em duas categorias temáticas: Educação Inclusiva e Violência Escolar (GOMES; REZENDE, 2011).

Oliveira-Menegotto, Pasini e Levandowski (2013) pesquisaram o período entre 2009 e 2011, selecionando 37 artigos. Identificaram cinco grandes temas, sendo o primeiro deles a caracterização do *bullying* escolar, seguido de suas repercussões, identificação e políticas públicas, relação professor-aluno e análise social. A ampliação de publicações sobre o fenômeno se dá em quantidade e variedade de temas a seu respeito.

Em nosso próprio levantamento, pudemos observar o percurso da relevância dada ao *bullying* pelo crescimento do número de artigos publicados ao longo dos anos nas revistas que pesquisamos, lembrando que são as mais importantes no Brasil, conforme os critérios da CAPES. A evolução ocorre da seguinte forma: 2008 (1); 2009 (1); 2010 (4); 2011 (1); 2012 (3); 2013 (10). Não estabelecemos uma data de início para a inclusão de um artigo em nosso estudo; sendo assim, o primeiro artigo científico em periódico relevante na área de Psicologia e/ou de Educação, em português e que aborde o *bullying* na escola, foi publicado em 2008.

As primeiras publicações a respeito foram anteriores a 2008, mas a publicação em uma revista de reconhecida importância pode ser considerada um marco na admissão do *bullying* no universo de objetos de sentido aceitos para pesquisa na esfera científica.

Cabe dar destaque à publicação da obra de Gabriel Chalita, *Pedagogia da Amizade – Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores*, em 2008. O autor mantinha estreita relação com meios de comunicação católicos e foi secretário da

Educação do Estado de São Paulo entre 2003 e 2007. É o atual Secretário da Educação do município de São Paulo. Tais fatores proporcionaram à sua obra visibilidade e impulsionaram sua propagação.

Cabe lembrarmos, ainda, que a psiquiatra e escritora ‘best-seller’, Ana Beatriz Barbosa Silva, também deu sua contribuição em 2010, publicando “Mentes perigosas nas ESCOLAS – bullying. Como identificar e combater o preconceito, a violência e a covardia entre alunos”. No mesmo ano, publicou a cartilha “Bullying”, pelo programa Justiça na Escola, do Conselho Nacional de Justiça, voltado ao debate de temas nas escolas, ligados à infância e adolescência, com participação de juízes, educadores, entre outros (SILVA, 2010b).

A fim de conhecermos um pouco mais a respeito da disseminação das pesquisas sobre *bullying*, realizamos levantamento simplificado sobre as dissertações e teses constantes no acervo da CAPES, disponível na Internet. Ainda que o acervo disponível estivesse restrito ao período compreendido entre 2010 e 2012, é possível termos dimensão da importância que se tem dado ao *bullying* enquanto objeto de pesquisas. A busca por meio do termo *bullying*, no banco de teses e dissertações da CAPES, retornou 77 resultados (acessado em 19/02/2015). São 60 textos de mestrado acadêmico, 6 de mestrado profissional e 11 teses. Do total, 22 produções constam na área de conhecimento “educação” e 19 em “psicologia”. A distribuição geográfica é ampla, com destaque apenas para Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal de Minas Gerais, com cinco produções cada, e Universidade Federal de São Paulo com quatro produções.

De qualquer forma, não apresentaremos, aqui, a produção de teses e dissertações no Brasil sobre *bullying*. Será um recorte limitado, voltado apenas a um retrato sobre a importância que o objeto adquiriu em nosso País. Cabe ressaltar, ainda, que consultamos apenas os resumos das dissertações e teses, cientes das limitações que tal opção apresenta.

Na área de Educação, encontramos 16 resumos, dos quais sete foram publicados em 2011 e nove em 2012. As pesquisas se deram predominantemente em escolas, sendo quatro estaduais, duas públicas municipais, uma escola militar (em nove o critério não se aplica ou não consta). O método predominante é o qualitativo, com oito estudos, e um quantitativo (em quatro, o critério não se aplica). Quanto ao referencial teórico, encontramos grande diversidade: Norbert Elias;

Piaget; Vigotsky; Teoria das Representações Sociais; Teoria da Subjetividade de González-Rey; Bourdieu. Em onze resumos essa informação não constava. Os temas concentram-se da seguinte forma: ações contra o bullying (5); como os educadores ‘percebem’ o bullying (4); bullying e preconceitos (4); caracterização do bullying (2).

Quanto às dissertações e teses na área de Psicologia, localizamos 16 resumos, sendo quatro de 2011 e doze de 2012. Dessas pesquisas, cinco foram em escolas municipais, duas em escolas públicas e escolas privadas, uma somente em escola privada. Quatro pesquisas têm caráter quantitativo, três qualitativo e três qualitativo-quantitativo. O referencial teórico divide-se da seguinte forma: Não identificado (10); Vigotsky (2); fenomenologia (2); sociocognição; teoria das representações sociais. Quanto aos temas, agrupamos da seguinte forma: *bullying* e aspectos psicológicos (4); descrição do *bullying* em grupos específicos (3); *bullying* e consequências na vida adulta (3); como educadores ‘percebem’ o *bullying* (3); práticas contra o *bullying* (3).

Empregando apenas os resumos não é possível estabelecermos o diálogo entre os autores citados nas pesquisas. Quanto às relações entre os temas, ao juntarmos os grupos temáticos das duas áreas constatamos que as ações contra o *bullying* são objeto de oito trabalhos; como educadores percebem o *bullying* é objeto de sete deles.

Semelhante ao que encontramos nos artigos por nós pesquisados, os resumos que elencamos indicam doze pesquisas, de um total de 32, tendo como sujeitos apenas os alunos; dois com alunos, pais e professores; e um com todos os atores institucionais.

A dissertação de Mestrado de Amorim (2012) desenvolve a pesquisa sobre dissertações e teses brasileiras a respeito do *bullying* nas escolas entre 2000 e 2009. O autor selecionou 30 obras, sendo 27 dissertações e 3 teses. São elencadas em grupos definidos e estudadas individualmente segundo a abordagem (no entendimento do autor): abordagem sociológica, com quatro obras; abordagem psicossocial, com duas obras; abordagem psicológica, com nove obras.

A ênfase dada pelo autor em sua análise está na busca por elementos para a superação do *bullying* na escola. São estabelecidos três eixos abstraídos dos textos estudados: subjetividade, modelos de programas de intervenção e a necessidade de políticas públicas (AMORIM, 2012). A pesquisa de Amorim apresenta discussão

bastante próxima à nossa constatação de maior número de teses e dissertações voltadas às estratégias de prevenção e combate ao *bullying*. Isso pode ser indicativo de que, no campo das pesquisas de pós-graduação em Psicologia e em Educação no Brasil, haja maior ênfase em delinear ações contra o *bullying*, não se restringindo ao seu conhecimento ou revisão teórica a respeito.

A trajetória culmina com a publicação, em 6 de novembro de 2015, da lei federal nº 13.185, que “Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)” (BRASIL, 2015). Anteriormente, leis já haviam sido aprovadas em municípios e estados com o mesmo objetivo, que é o de prevenir a ocorrência do *bullying*, ou intimidação sistemática, especialmente em escolas. A lei federal inclui clubes e agremiações recreativas entre as instituições que passaram a ser obrigadas a contar com programas de combate ao problema, como está expresso no artigo 5º: “É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*).” (BRASIL, 2015).

O texto da lei atrai nossa curiosidade ao interpretar o sentido de *bullying* como sendo ‘intimidação sistemática’, o que é condizente com sua característica de ser constituído por ofensas que se repetem ao longo do tempo.

Por fim, o mais importante é que a promulgação dessa lei coroa a disseminação do termo no Brasil. Tentemos compreender os processos envolvidos.

4 O VOCÁBULO *BULLYING*

O esforço por definir o significado do vocábulo *bullying* e os seus sentidos pode ser considerado como elemento da construção composicional de textos sobre *bullying*, visto estar presente em todos os vinte artigos que elencamos e nos livros resenhados há pouco.

Geralmente, essa ação segue o seguinte roteiro: principia pela tentativa de traduzir o termo para o português, acompanhada da afirmação da dificuldade em fazê-lo. A seguir, traz a descrição das ações que o caracterizam e, por fim, a caracterização dos envolvidos.

Vamos discutir seu uso, por hora.

Uma breve observação de nosso cotidiano pode nos mostrar como tem sido frequente o surgimento de novos objetos, demandando denominações e proporcionando mudanças sociais. A adoção de um nome para um objeto que irrompe e assume lugar importante em nossa vida não é acidental. Diz respeito à relação que estabelecemos com ele. Isso está para além da utilidade prática ou concreta que se faça de algo. O signo ideológico que o acompanha vem radiante de valoração e sua refração nas diversas esferas da atividade humana promove novos valores, novas linguagens e novos comportamentos.

A intensidade e amplitude desse processo ganham características específicas no consumo incentivado pelo capitalismo da era publicitária. Cada nova mercadoria ganha espaço não apenas pela sua utilidade concreta. “Produtos de consumo” e “material ideológico” são essencialmente distintos, lembra-nos Medviédev (2012). A questão está na aquisição ideológica que se faz ao comprarmos um novo produto.

A mercadoria é apresentada exaustivamente pelas mais diversas formas de publicidade que assaltam nosso cotidiano, apelando para qualquer coisa, menos para a reflexão racional. É revestida de enorme carga ideológica, podemos afirmar sem incorrer no erro da confusão alertada por Medviédev (2012). O objeto por si só, em seu caráter de ferramenta, não adentrará nossa consciência. Os signos ideológicos que o acompanham, apresentam-no a nós e lhe dão valoração, é que farão toda a diferença na maneira como os incorporamos às nossas vidas.

Revestidos de tal aura, ganham o caráter de fetiche, isto é, objeto inanimado, mas considerado detentor de poderes mágicos, podendo, até mesmo, ter um deus a habitá-lo. Tomando as propostas de Marx (1999) sobre a compreensão da

mercadoria, do dinheiro e do capital como fetiches, podemos pensar na distância construída entre a materialidade da mercadoria, seu uso concreto, e o valor que lhe é atribuído. Aqui valor, *stricto sensu*, é variável concreta: a quantidade de tempo despendida para a produção da mercadoria. O que é importante nos atermos, para que não nos estendamos desnecessariamente, é que a produção da mercadoria não termina em sua confecção industrial, mas abarca o gigantesco dispêndio de tempo na sua publicidade sob as mais diversas formas. Tempo gasto da indústria publicitária e que ocupa o tempo vivido de nosso cotidiano e, assim, dilata o seu valor.

A publicidade abarca gêneros discursivos variados, e é muito persuasiva, seja pela repetição, pela presença cotidiana, ou pela simplicidade de seus enunciados, que visam à rápida compreensão, com o menor uso possível da racionalidade. Em suas estratégias, que vão de divulgação explícita e direta à presença sutil em enunciados sem relação próxima com o produto (como no *merchandising*), a publicidade vai produzindo a aura dos produtos que divulga e agrega-lhe valor.

Não se trata de 'valor subjetivo'. Os discursos são de natureza concreta e podem, na publicidade, ser usados para que em nossa consciência sejam construídas necessidades. Não compramos um objeto pelo seu uso puro e simples, nem pela possibilidade de valorização (valor de troca). Compramos porque fomos convencidos de sua importância para nossa existência por meio da propaganda. Utilizando-se de ideologia oficial e ideologia cotidiana, a necessidade da mercadoria passa a fazer parte de todo nosso mundo verboideológico e, assim, torna-se parte também de nossa consciência.

A mercadoria se apresenta indispensável a nós por vários aspectos: pelo signo de lugar social que representa, ou seja, o lugar de classe social que ocupamos para que possamos ostentar o signo ideológico cujo papel é feito por determinado objeto. Ou ainda, a mercadoria é importante para garantir a integridade física, o bem-estar e a segurança; mais que importante, ela passa a ser de aquisição urgente.

Para que a publicidade cumpra este papel um aspecto central é a escolha do nome da mercadoria que se pretende comercializar. Ele deve expressar mais do que a utilidade de um objeto; é preciso atrair o público, convencê-lo de sua importância pela possibilidade de que nossa vida será mais confortável, ou mais simples, ou mais emocionante etc., a partir da aquisição dele. Traz valores que remeterão ao bom, ao belo, ao desejável, ao 'moderno', ao *chique*.

Particularmente, na esfera tecnológica, nos últimos vinte anos, temos assistido ao crescimento vertiginoso da parafernália que faz parte de nossa vida. A televisão e o rádio eram predominantes na década de 1980, acompanhados, quando muito, por fornos micro-ondas, em casas abastadas. A presença crescente dos equipamentos de comunicação trazia a indústria cultural para dentro de casa, incluindo a publicidade, com seu mundo fantástico de novidades constantes. Uma, que foi das mais desejadas, era o *walkman*. O nome, ‘homem-que-anda’, alude ao seu uso, que abria um mundo novo de possibilidades com os eletrônicos que surgiriam a partir dali. Tratava-se de um equipamento leve, que podia ser preso à cintura, acompanhado de fones de ouvido, no qual se poderia ouvir a uma fita cassete (k-7) em seu pequeno universo individual. No tempo da popularização dos *videoclipes*, cada um poderia viver o seu *show* particular, sem ter de se preocupar com o gosto alheio (LIPOVETSKY, 1989).

Com a popularização do CD, ou *compact-disc*, o *walkman* dá lugar ao *diskman* na década de 1990. Pouco a pouco os PCs, *personal computers*, foram sendo incorporados ao nosso dia a dia. No século XXI, a lista de equipamentos e meios de comunicação eletrônicos, sobretudo de uso individual, se agiganta: a *Internet* se torna mais barata e passa a ser obrigatório possuir um *e-mail*, um *notebook*, um aparelho que reproduza *mp3*, um *tablet* etc.

Finalmente, é preciso constatar a veloz disseminação dos aparelhos de telefonia móvel dotados de múltiplos recursos, incluindo acesso a *Internet* via *wi-fi*, denominados *smartphones* (algo como ‘espertofone’). Aí se encontram nossas músicas prediletas, o acesso ao *e-mail*, o *e-book* que precisamos ler, o *software* para digitar nossos textos, atalhos para as mais diversas redes sociais eletrônicas, incluindo nossa *network*. Um universo na palma da mão que nos entretém boa parte de nossos dias. A individualidade do *walkman* era apenas o início para o que está acontecendo agora ao nosso redor e em nós mesmos.

Os recorrentes nomes em inglês têm apelo comercial; é a primeira coisa que salta aos olhos. São signos que denotam modernidade, novidade, algo que provém de um idioma e de um lugar que gozam de melhor *status* que o Brasil. São palavras da língua mais importante do mundo, falada no país que o domina, os Estados Unidos da América, símbolo máximo do desenvolvimento econômico, da pujança do consumismo e da valorização individual.

A escolha publicitária por manter o nome em inglês ao lançar o produto no Brasil é seu aspecto mais óbvio. Segundo aspecto, ainda familiar ao mundo da

economia, é a eterna criação de novidades/necessidades para que o consumo se mantenha em crescimento, e o mercado, em movimento. É preciso, contudo, não deixar passar despercebida a individualização que vem no bojo de todos esses *gadgets*. Esses pontos são importantes para compreendermos a criação de mercadorias, o aspecto de poder cultural em sua criação e na de seus nomes e a visão de mundo que está aí expressa, traduzindo, em forma verboideológica, os valores da cultura mais influente dos últimos 60 anos.

A nosso ver, não estamos cometendo um exagero ao principiarmos o estudo do termo *bullying* apresentando essa discussão.

A língua, na definição saussuriana (*langue*), é um sistema convencional de signos que traz um “princípio de classificação” à linguagem (SAUSSURE, 2006, p. 17), uma organização arbitrária resultante daquilo que se torna habitual em termos coletivos. Sendo convenção, está sempre submetida a alterações, podendo ser considerada como um organismo vivo cujo devir reside nas transformações que o coletivo a que esteja submetida produz. Muitas línguas vivas, como o português, são regidas por convenções de *experts* ou são formuladas por leis (no sentido jurídico do termo). Ainda assim, sempre são um conjunto aberto a ‘perdas’ e ‘aquisições’, podendo ter vocábulos lançados ao esquecimento e outros, incorporados.

Já Bakhtin/Volochínov (2012a) afirma que a língua não pode ser isolada da situação concreta que a constrói. Não se trata de entidade abstrata, alheia às ações humanas concretas, nem determinada por regras da consciência, como em uma concepção idealista, nem por determinismos biomecânicos. A língua deve ser considerada em sua participação na infinidade de enunciados concretos em que a sociedade está imersa e sobre a qual a sociedade se consolida, enquanto engendra a própria produção desses enunciados. Em contraposição a Saussure, o Círculo não vê a língua como sistema estável ao qual submetemos categorias linguísticas universais – o que é próprio da concepção estruturalista, que buscará analisar categorias e sistemas nas diferentes línguas. A língua precisa ser compreendida juntamente com seus aspectos ideológicos (sejam cotidianos, sejam formais), sem desligá-la de sua historicidade e sentidos socialmente construídos.

Exemplos de palavras estrangeiras incorporadas ao português não nos faltam. Isso é característico da vivacidade de uma língua. O que não podemos deixar de pensar a respeito é sobre o processo histórico subjacente à incorporação

de um termo. Quando vemos disseminar-se o uso de um anglicismo ou de um xenismo¹⁷ de origem anglófona, não podemos nos situar na ingênua posição de atribuir tal fato ao dinamismo da língua pura e simplesmente. Precisamos levar em conta a história de influência e dominação econômica por parte do Reino Unido e dos Estados Unidos da América e a aceitação do inglês como ‘idioma universal’.

Phillipson (2008) emprega o termo “imperialismo linguístico” para denominar a propagação do idioma inglês, particularmente a partir da Segunda Guerra. Mais do que possuir poderio militar e primazia econômica, trata-se de tecer sobre o mundo um liame cultural que tem os valores estadunidenses como baliza e o inglês ‘americano’ como língua. Com o neoliberalismo tal postura é assumida abertamente – Phillipson se esmera em extrair exemplos de textos governamentais – tendo o propósito de não meramente produzir influência cultural, mas de constituir novas culturas norteadas pelos ideais dos EUA.

Não se trata da ingênua adoção de um idioma para a comunicação universal, ou ainda, para o mundo dos negócios: “não é, meramente, um instrumento para comunicação” (PHILLIPSON, 2008, p. 4). Trata-se da adoção de uma visão-de-mundo, da entrada e/ou aceitação do mercado neoliberal, com a construção de sua postura ante o que se almeja para a sociedade (a meritocracia e o livre-mercado), para o Estado (sua redução ao mínimo e sua intervenção nos negócios apenas quando conveniente para sua manutenção) e para as pessoas (o individualismo, calcado em idealizações de cariz ‘proativo’, ‘resiliente’, ‘empreendedor’ etc.).

O uso de anglicismos merece análise atenta e extensa que não cabe aqui. Tangenciamos esse assunto por não podermos ignorá-lo, o que iria contra a proposição de se compreender ‘bullying’ não como termo isolado, amorfo e que nada diz, mas no uso dos enunciados concretos, em que se refletem e refratam sentidos e realidades. A vivacidade da língua, talvez até uma ‘criatividade’, uma ação ‘antropofágica’, podem ter seu papel na incorporação do termo. Contudo, os amplos processos de inculcação do idioma e da produção cultural dos EUA não podem ser ignorados.

Outro ponto a ponderar diz respeito ao poder brando ou ‘*soft power*’, que seria a busca por poderio sobre outros países sem empregar a força militar (‘*hard power*’). Por intermédio da indústria cultural, que inclui filmes, seriados, música, e outros

¹⁷ Estrangeirismo no qual a forma gráfica de origem é conservada (AZEREDO, 2008).

produtos para entretenimento, os EUA alcançaram poderio simbólico inigualável. Apresentam elementos de sua sociedade, como hábitos, datas comemorativas, alimentação, funcionamento das escolas, entre muitas outras coisas, de forma sedutora e que torna natural sua presença em culturas tão distintas como a nossa. A dominação simbólica diz respeito à credibilidade que um país tem diante dos outros, colocando-o como 'líder natural', que se encontra no mérito de estar à frente das nações (OURIVEIS, 2013).

Difícil sabermos até que ponto vai a ação deliberada dos Estados Unidos da América para exercer sua influência e como isso pode se refletir na escolha por manter um termo em inglês ao introduzir um novo conceito no Brasil. Não negamos a dificuldade de uma tradução 'exata' para o termo *bullying*; traduções 'exatas' são ideais de alcance difícil, visto uma língua refletir os hábitos, a história, a moral e o sistema social de um povo ou nação.

A literatura sobre *bullying* é quase unânime em afirmar que o termo seja de difícil tradução. Podemos até dizer que, com poucas exceções, é parte da construção composicional de um texto sobre *bullying* principiá-lo falando da dificuldade em se traduzir para o português os múltiplos sentidos que o termo abarca. Vamos examinar esse aspecto de perto.

Debruçaremos-nos sobre a palavra *bullying* para melhor compreender seus usos e dar mais elementos às análises que estamos a tecer aqui. Acompanharemos de perto os procedimentos adotados por Cereja (2012), e nos ocuparemos da etimologia da palavra e dos sentidos a ela relacionados em alguns dicionários, ou seja, sua significação.

Na síntese das pesquisas de Olweus (1993), considerado o primeiro pesquisador sobre *bullying*, não parece haver muitas dúvidas sobre o termo a ser escolhido. A definição que o autor apresenta de *bullying* remonta aos idiomas nórdicos em que se utiliza o termo "*mobbing*", na Dinamarca e na Noruega, e "*mobbning*" na Suécia e na Finlândia. A opção do autor é por um termo cotidiano, de fácil compreensão. Não que não tenha encontrado dificuldades também; ele afirma que o termo pode ter muitas conotações em situações e contextos diferentes. Contudo, considerou-o mais adequado para a compreensão do público anglófono do que a manutenção do original *mobbing*.

Uma tradução descuidada poderia resultar em associação à gíria estadunidense *mob*, que significa máfia, quadrilha (AYTO, 1998). Como obra que se prestava a amplo público, dificilmente o autor escolheria um termo que pudesse soar popularesco ou desconfortável a seus leitores – além de ser um termo informal (*slang*), a sugestão de crianças mafiosas não traz à mente uma boa imagem.

Outro motivo para a escolha de Olweus foi considerar importante que estivesse incluída a concepção de que a intimidação possa ser perpetrada por apenas um indivíduo, ao passo que “*mob*” traz a conotação de multidão difusa ou anônima. Cabe, ainda, ressaltar o uso do termo *victimization* por parte do autor, com sentido aproximado ao de *bullying*, como o próprio afirma à página 10 (OLWEUS, 1993). Esse termo pode ser traduzido por opressão.

Vejamos o que a etimologia da palavra pode nos oferecer.

O termo *bully* designava *brother* (irmão), *dear fellow* (caro companheiro), *lover* (amante), como descrito por Weekley (1921). O dicionário *on-line* Oxford aponta que, no século XVI, era empregado para designar alguém galante, admirável (*admirable, gallant, jolly*) (OXFORD, 2015).

Seu uso contemporâneo teria surgido no século XIX, significando atualmente “*A person Who uses strength or influence to harm or intimidate those who are weaker*” (OXFORD, 2015), pessoa que usa força ou influência para intimidar alguém mais fraco, em tradução nossa. Tem como sinônimos os vocábulos: intimidador, tirano, opressor, perseguidor, entre outros (OXFORD, 2015). Curiosamente, as fontes do dicionário Oxford assinalam que, na América do Norte, *bully* também pode ser empregado informalmente para designar algo muito bom (OXFORD, 2015).

O dicionário *on-line* Cambridge traz o seguinte sentido para o termo no inglês britânico contemporâneo: “machucar ou amedrontar alguém menor ou menos poderoso [menos forte] que você, muitas vezes forçando-o a fazer algo que não queira fazer” (CAMBRIDGE, 2012, tradução nossa)¹⁸. Para o inglês estadunidense, o sentido proposto é semelhante: “ameaçar de machucar alguém, muitas vezes forçando essa pessoa a fazer algo” (CAMBRIDGE, 2012, tradução nossa)¹⁹.

Segundo o dicionário Oxford, em sua versão *on-line*, *bullying* significa “*Use superior strength or influence to intimidate (someone), typically to force him or her to*

¹⁸ No original: “*to hurt or frighten someone who is smaller or less powerful than you, often forcing them to do something they do not want to do*”.

¹⁹ “*To threaten to hurt someone, often frightening that person into doing something*”.

do *what one wants*“, usar força superior ou influência para intimidar alguém, geralmente para forçá-lo(a) a fazer algo que o intimidador deseja (em tradução nossa).

O uso arcaico do termo, associado à beleza e ao amor, em algum momento deslocou-se para um fenômeno que, aparentemente, é seu oposto: a agressão e intimidação. Em sua significação, a palavra *bullying* carrega uma história de ambiguidade, em que se une o afeto com a violência, aquilo que é muito bom e admirável com a ação de forçar alguém a fazer algo que não quer. O uso contemporâneo, enquanto tema, já não faz referência a essas significações longínquas, a não ser no vago uso informal em que o termo designa algo muito bom.

Apenas à guisa de divagação, diante de algo que não se pode simplesmente ignorar, não podemos deixar de pensar na ambivalência dos sentimentos humanos, em que amor e ódio podem estar juntos. A admiração de hoje pode, num só golpe, transformar-se em rejeição amanhã, o que produz em nós a insegurança quanto à capacidade de sermos benquistos. Na luta por sanar essa inquietação, podemos nos tornar instáveis, levianos ou até brutais, como se a força nos amarrasse ao amor e à admiração de quem nos cerca.

No dicionário de bolso *Michaelis* (1989, p. 38), encontramos a seguinte tradução para *bully*: “brigão; valentão; tirano; cáften”. São adjetivos que denotam a diferença de poder ou força; em sua quarta forma, cáften ou cafetão, aborda ainda a exploração do corpo de outra pessoa. O verbo *to bully* aparece nesse dicionário de uso popular com o significado de “tiranizar; ameaçar; intimidar; maltratar”, sendo *bullying* seu gerúndio, implicando em uma ação de ameaçar, intimidar etc., que se mantém ao longo do tempo.

Antes de prosseguirmos, convém salientar que a importância dos estudos sobre o *bullying* não se pode negar. As pesquisas e a popularização do termo contribuíram para que se trouxesse à luz sofrimentos infligidos durante anos consecutivos, muitas vezes por toda a época escolar, às crianças e adolescentes que se viam silenciados pelo medo que sentiam e pela indiferença e, algumas vezes, convivência daqueles que os cercam.

Se a importância de se pesquisar o referido fenômeno parece ser unânime, o uso do termo amplamente divulgado encontra resistências. Macedo (2011), em artigo de jornal diário, afirma não ser necessário o uso do termo em inglês, o que caracteriza um xenismo, uma vez que já contamos com correlato adequado em

português, que seria o termo “bulir”, cujos sentidos são: caçoar, incomodar, implicar. Conta ainda com a sonoridade semelhante pelas sílabas ‘buli’, o que facilitaria a aproximação no uso cotidiano (sendo correspondente a uma possível aférese de *bullying*).

Em artigos estudados por nós neste trabalho, Antunes e Zuin (2008) tecem críticas à opção pelo termo *bullying* e defendem que o mais adequado seria o termo *preconceito*. Importantes questões sociais estão presentes nessa forma de violência e a escola não pode se eximir de enfrentá-las adequadamente. A disseminação ampla do termo dificultaria o reconhecimento de outras violências que se encontram nas escolas (OLIVEIRA; BRITO, 2013).

Nascimento e Menezes (2013) e Silva et al. (2013) optam por empregar o termo intimidação, justificando que seu uso é suficiente para expressar a ação dos agressores e a reação das vítimas; fazem contraponto ao reconhecerem o uso já disseminado do termo *bullying*, até internacionalmente.

No estudo de Araújo et al. (2012), não foi empregado o termo *bullying* nas ferramentas de coleta de dados, assim como no estudo de Francisco e Libório (2009). A justificativa para essa decisão foi o desconhecimento do termo pelo público participante da pesquisa. Cabe pesquisar quais sentidos o público não especializado atribui ao vocábulo *bullying* e conhecer a extensão de seu alcance e sua eficácia em dar a conhecer as agressões rotineiras entre colegas. Esse aspecto não é de menor importância ao se trabalhar com educadores e educandos, pois a eficácia de uma prática depende diretamente da clareza com que é comunicada.

5 O CONCEITO *BULLYING*

Olweus foi cuidadoso na escolha do termo *bullying* e isso teria sido útil para nós, caso contássemos com uma tradução para o português de sua obra. Ele também apresentou sua definição para o uso conceitual do termo, que serviu de parâmetro para suas pesquisas: “Um estudante sofre bullying ou opressão quando ele ou ela é exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes” (OLWEUS, 1993, p. 9, tradução nossa).

Essa concepção distingue agressões pontuais daquelas que se repetem e se mantêm por longos períodos de tempo, sendo estas as que caracterizam o *bullying*. No questionário que desenvolveu para suas pesquisas, deixa claro o critério de agressões que se mantêm ao longo do tempo como necessário para que um aluno seja caracterizado como vítima ou agressor. Ele considera como tais aqueles que afirmam sofrer ou perpetrar *bullying* “*now and then*”, ou seja, “de quando em quando”, implicando regularidade do acontecimento (OLWEUS, 1993, p. 13). Tampouco o termo se aplicaria a agressões que ocorram em pé de igualdade, como no caso de brigas e desentendimentos entre crianças com força física assemelhada.

Daí se depreende aquilo que caracteriza o *bullying*, segundo o pesquisador que o conceituou: ações de intimidação e opressão de um ou mais estudantes contra outros que se encontrem em alguma situação que os inferiorize; essas ações devem se repetir e se manter ao longo do tempo.

Em texto de 2013, Olweus apresenta três critérios indispensáveis para que um conjunto de comportamentos seja caracterizado como *bullying*: intencionalidade, repetição e diferença de poder. A intenção do comportamento agressivo é a injúria infligida à vítima, sendo vista como tal no contexto em que ocorre o ato e o agressor tendo a compreensão de que o que faz é uma agressão, repetindo o mesmo comportamento amiúde. A diferença de poder não se restringe a critérios físicos, podendo estar relacionada a diferenças de autoestima, autoconfiança, e de capacidade para superar situações aversivas com sucesso.

Esse último é o principal desses três critérios, e sua avaliação deve ser feita pela vítima, isto é, a maneira como ela se vê na situação em que sofre agressão (se sente-se impotente, desmoralizada, sem saída, sem forças etc.).

Tais definições tornam o conceito mais preciso para fins de pesquisas experimentais, que é característica central nos trabalhos de Olweus. Fazem parte do

desenvolvimento do conceito ao longo de duas décadas e não se encontravam com tanta clareza nos textos até 1993, base para as definições construídas em nosso País.

A concepção de *bullying* chega ao Brasil entre o fim da década de 1990 e o início do século XXI. O texto de Lopes Neto (2005) está entre os mais citados, provavelmente pelo pioneirismo de sua pesquisa publicada em 2003 com Saavedra e pelo alcance da revista em que foi veiculado. Em ambos os textos é empregada a mesma definição:

Por definição, Bullying compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima. (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003, p. 17).

O trabalho que fecha o trio de textos mais citados pelos artigos de nossa lista, o de Fante (2005), discorre sobre as dificuldades em se traduzir o termo e apresenta a seguinte definição:

[...] por definição universal, *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. 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, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*. (FANTE, 2005, p. 28-29, grifos da autora).

Não pudemos deixar de notar as importantes semelhanças com a definição de Lopes Neto e Saavedra (2003). Não estamos falando de semelhanças conceituais apenas. Os trechos são quase idênticos. Fante (2005) não cita fonte para sua definição, o que nos impede de entender o que, de fato, aconteceu para que essa semelhança tenha se produzido. Outra semelhança é que Lopes Neto e Saavedra (2003) tampouco indicam referência de sua definição.

Aí está o conceito de *bullying* mais utilizado na literatura científica brasileira. Recolhemos, em nosso estudo, outros tantos conceitos. Todos os artigos que o indicam como tema e boa parte daqueles que falam do *bullying* de forma secundária apresentam conceituação, muitas vezes empregando mais de um autor.

Ao apontarmos a ausência de referência direta ao apresentar-se a conceituação de *bullying* na obra de Fante (2005) e Lopes Neto e Saavedra (2003),

não estamos a denunciar suposta má-fé, pois não temos condições de fazê-lo e não é nosso intuito desmerecer quaisquer pesquisadores. Este fato constitui, para nós, indício de fenômeno mais palpável e mais relevante, visto dizer respeito à boa parte do *corpus* que compõe o problema em questão.

Apresenta-se, unanimemente, Dan Olweus como o pioneiro nas pesquisas sobre o *bullying*. Muitos textos relatam seus trabalhos iniciais, retomando o que fora publicado em 1993. O que pouco se encontra é o emprego do conceito de *bullying* dentro da arquitetura de sua teoria. Toma-se o conceito como um objeto universal, cujo sentido possa ser elaborado à parte da construção teórica de Olweus, acomodando-o a quaisquer outros construtos teóricos, inclusive naqueles que podem ser contraditórios com relação à base cognitivo-comportamental das pesquisas do autor sueco e de seus colaboradores.

O que encontramos de Olweus sobre a agressividade é parte de uma estrutura teórica – *theoretical framework*, como o próprio Olweus (1970) intitula – subjacente à sua obra, em desenvolvimento desde o final dos anos 1960, de quando datam suas primeiras publicações. O conceito de *bullying* não está deslocado da construção dessa estrutura e a concepção de agressividade por ele adotada tem papel indispensável para sua compreensão.

Os estudos sobre *bullying* não ignoram o pioneirismo de Olweus, nem sua definição do que seja *bullying*, ao menos até sua obra de 1993. O que constatamos é que não há estudos no Brasil que o situem dentro da estrutura teórica própria do autor. Existem dificuldades concretas relacionadas a isso. Não há tradução de nenhuma de suas obras para o português, ainda que o acesso a textos em inglês, pela *Internet*, não seja difícil. Sua obra *Bullying at School* conta com uma única cópia disponível no sistema de bibliotecas da USP, Unesp e Unicamp. A obra de 1978, em que se consagram suas pesquisas sobre o objeto – “Aggression in the schools: Bullies and whipping boys” –, não se encontra facilmente: existem poucos exemplares disponíveis para venda em sítios como *Amazon.com*, por não menos que 40 libras esterlinas, sem contar envio e taxas. Curiosamente, amiúde encontramos autores que a citam em suas referências.

Sua obra é amplamente reconhecida e tão pouco conhecida. Aproximarmos um pouco mais dela, respeitadas nossas premissas e limitações metodológicas, ajudará a pensarmos com mais acuidade o uso do conceito de *bullying*.

A definição do que seja agressão tem seus problemas, e Olweus (1970) a debate. O autor apresenta um corpo de ideias em que são combinados fatores cognitivos, situacionais, evolutivos e hormonais. Rejeitando a hipótese de agressividade pulsional das teorias psicanalíticas (OLWEUS, 1970), o autor realizou estudos experimentais diversos para abarcar ampla gama de aspectos envolvendo o fenômeno.

Nas palavras do próprio autor: “[...] o conceito de comportamento(s) agressivo(s) indica uma intenção ou desejo objetivo de infligir dano (injúria ou desconforto) a outro” (OLWEUS, 2013, tradução nossa). A definição funcional é a de provocar o mal a alguém e que esse ato seja reconhecido como mau. É ampla, mas a diferencia de danos não intencionais ou de danos em que há consentimento mútuo (para esse último caso, o exemplo curioso é o da dor provocada por um dentista em seu paciente).

É preciso considerar a análise do contexto em que o comportamento se dá; se o agressor compreende que seu comportamento causa dano (caso não compreenda, não se configuraria como agressão); e se o *motivo* por trás do comportamento agressivo é a injúria ou o dano (OLWEUS, 2013).

O sujeito das concepções teóricas de Olweus não é o do inconsciente psicanalítico, pois avalia estímulos internos e externos de forma consciente, pautando-se por tendências internas razoavelmente constantes para situações diferentes. São as “tendências habituais” que levam um indivíduo a agir dentro de alguns padrões em situações semelhantes. Sujeitos com tendências a responder agressivamente a situações potencialmente agressivas o farão com mais frequência que aqueles que não possuem tais tendências (OLWEUS, 1970).

As diferenças individuais nos padrões de agressividade surgiriam aos três anos de idade e a tendência a comportamentos agressivos seria estável ao longo da vida (OLWEUS, 1979, 1980). As variáveis ambientais (ou variáveis intervenientes) têm sua importância para o surgimento de tais comportamentos, mas não são determinantes, pois o padrão de respostas do indivíduo se mantém ao longo do tempo, o que está relacionado a características internas. Ao apresentar estes últimos aspectos, o autor tece crítica às teorias de cunho comportamentalista, por ressaltarem a importância das variáveis ambientais enquanto, a seu ver, as “tendências”, ou aspectos cognitivos e de personalidade, são determinantes para a apresentação frequente e duradoura de comportamentos agressivos (OLWEUS, 1979).

Haveria indivíduos com tendências inibitórias à agressividade, ou seja, em circunstâncias em que pessoas com tendências agressivas responderiam agressivamente, aquelas com tendências inibitórias agiriam de forma passiva (OLWEUS, 1970).

Apresentar um comportamento agressivo seria, assim, a combinação de tendências agressivas e/ou tendências inibitórias à agressividade com as condições ambientais e variáveis pessoais como força, idade etc. Pessoas com tendências a responder agressivamente a provocações (OLWEUS et al., 1980), a criar situações agressivas ou reagir agressivamente diante dos professores (OLWEUS, 1977), podem não fazê-lo em outros contextos. Um aluno que tente intimidar um professor pode não se encorajar a tal ato quando diante de um professor mais severo ou de um membro da gestão escolar, por exemplo. De qualquer forma, as tendências agressivas permanecem predominantes; as mudanças no contexto fazem com que variáveis diversas intervenham, como a diferença de poder, determinante quando se caracteriza o comportamento violento como *bullying* (OLWEUS, 1970; OLWEUS, 2013).

O gênero do indivíduo também influenciaria. Meninos são menos empáticos e a falta de empatia masculina tende a crescer na adolescência; contudo, cresce a empatia para com relação ao gênero feminino. Essa empatia se deve aos interesses reprodutivos e à competição entre os homens, fruto da evolução humana. Meninas são mais empáticas e isso tende a crescer com a idade, pois têm tendência ao cuidar, em virtude de poderem ser mães. As diferenças seriam resultado de distintas estratégias reprodutivas. A influência sociocultural existe, mas reforçaria as tendências inatas (OLWEUS; ENDRESEN, 1998).

Em outro estudo, os mesmos autores (OLWEUS; ENDRESEN, 2005) afirmam que a participação em *power sports* aumenta a agressividade de garotos já agressivos, isto é, esportes em que a demonstração de força é o foco, citando *kickboxing*, levantamento de peso e artes marciais. A “cultura macho” também faria esse papel, reforçando comportamentos hostis e estimulando as tendências agressivas do indivíduo.

É preciso, ainda, mencionar os estudos de Olweus et al. (1980) sobre níveis de testosterona: garotos que tendem a responder agressivamente a provocações têm níveis mais altos de testosterona; também são mais tolerantes a frustrações. Contudo, não há essa correlação para outras formas de agressividade, como aquela em que o agressor busca agredir alguém sem ser provocado.

Garotos que desenvolvem padrões de reações agressivas possuem famílias com as seguintes características: negativismo da mãe, isto é, tende a ver os aspectos negativos dos filhos; permissividade da mãe com relação a agressões; uso de métodos educativos que envolvam a força física por parte do pai ou da mãe (OLWEUS, 1980). As condições socioeconômicas de suas famílias não teriam relação com o comportamento agressivo (OLWEUS, 1977).

Os valentões ou *bullies* constituiriam um subgrupo dentro dos agressores de maneira geral. Apresentam um perfil típico: menino, agressivo e fisicamente forte. São agressivos não somente com seus colegas, mas também com relação a pais e professores; caracterizam-se pelo uso da violência, impulsividade, baixa empatia, força física, elevada autoestima e são populares na escola (OLWEUS, 1993).

Olweus (1977) afirma não negar a influência de fatores situacionais no comportamento do agressor, nem que não haja condições na escola que mantenham ou reforcem esse comportamento. O que enfatiza é que os próprios *bullies* criam e selecionam ativamente situações por meio das quais possam exercer a agressão.

A vítima típica de *bullying*, por sua vez, pode ser de qualquer sexo, é ansiosa e fisicamente frágil. Meninos estão mais expostos a agressões diretas e as sofrem de outros meninos; ao passo que as meninas agridem com mais frequência de forma indireta – por meio de isolamento social, por exemplo – e são agredidas com mais frequência por meninos (OLWEUS, 1993). A porcentagem de estudantes que se encontre em ambos os papéis é baixa (SOLBERG; OLWEUS; ENDRESEN, 2007).

As vítimas apresentam as seguintes características: são estudantes cautelosos, sensíveis, de baixa autoestima, sentem-se pouco inteligentes e/ou pouco atraentes, são solitários na escola, não são agressivos, apresentam traços de ansiedade, submissão e fraqueza física; reagem às agressões chorando ou se afastando dos agressores. Uma pequena parcela de vítimas provoca os agressores, incitando-os a agir. Características “desviantes”, como usar óculos ou aparelhos ortodônticos, têm um papel menor na opressão do que comumente se pensa (OLWEUS, 1993).

A expressão usada na década de 1970 por Olweus para intitular os garotos vítimas de *bullying* era *whipping boys* e isso tem algo a nos dizer. De origem britânica, ela se referia a garotos que eram punidos pelos erros dos garotos nobres,

geralmente com vergastadas (OXFORD, 2015). Por extensão, refere-se àqueles que são punidos pelos erros dos outros. O uso a que Olweus alude é o de *bode expiatório*, deixando claro, então, de que se trata de garotos que se tornam o centro das chacotas na sala de aula.

Os “mecanismos grupais” (OLWEUS, 1993, p. 43-44) que permitem o surgimento do *bullying* são a pouca inibição ou controle dos comportamentos agressivos, acompanhadas por recompensas que o agressor possa receber (popularidade, admiração, temor etc.). Existe um decrescente senso de responsabilidade individual com relação às agressões por parte do grupo e, com o tempo, a vítima é vista como alguém que “pede para apanhar” (OLWEUS, 1993, p. 44).

A alteração de comportamentos agressivos é considerada muito difícil pelo autor, particularmente em adolescentes, mesmo havendo pressão ambiental – o autor referia-se, especificamente, à coerção por parte dos professores (OLWEUS, 1977). Um *bully* pode vir a se tornar um criminoso: entre 16 e 24 anos de idade, 55% deles sofrerão ao menos uma condenação penal e 36%, até três condenações (OLWEUS, 2011). Bendixen e Olweus (1999) realizaram estudo com 2.430 garotos noruegueses, entre 10 e 16 anos de idade, que confirmaria esses dados, incluindo o uso de cigarros e álcool na correlação com os comportamentos antissociais (se fumar e beber são, de fato, comportamentos antissociais, é questão que o autor não debate). Já as vítimas, depois dos 25 anos, podem “normalizar” suas vidas, podendo apresentar baixa autoestima e depressão (OLWEUS, 1993).

Olweus admite que um dos propósitos de suas pesquisas seja tornar passível de previsão e controle a agressividade. Essa preocupação é traduzida nos esforços por descrever características psíquicas de agressores e vítimas e como isso se altera ou se mantém ao longo do tempo. Centrada nesses aspectos, considerando ainda traços hormonais e evolutivos, termina por dar lugar secundário a fatores sociais concretos.

As concepções apresentadas pelos brasileiros Lopes Neto e Fante mantêm algumas semelhanças com a teoria de Olweus, mas apresentam suas peculiaridades.

Encontramos nas obras que envolvem as pesquisas da Abrapia um ‘sistema de pensamento’, ou a construção de objetos de sentido a respeito do *bullying*, que esboça uma explicação sobre sua construção e existência.

Lopes Neto (2005) defende que o *bullying* seja um fenômeno universal, presente em todas as escolas, mas em algumas sua ocorrência é mais frequente. Em Lopes Neto e Saavedra (2003, p. 25) encontramos as características dessas instituições:

[...] escolas que possuem equipes de nível intelectual mais baixo, alta rotatividade de professores, padrões de comportamento não estabelecidos, métodos inconsistentes de disciplina, sistema de organização deficiente, supervisão inadequada dos alunos e falta de consciência das crianças como indivíduos.

Mesmo que admitam como a escola pode propiciar o surgimento de *bullying*, os autores afirmam que se trata mais de ampliação daquilo que já acontece na família dos envolvidos. Os agressores podem ter sofrido alguma falha durante o processo de seu desenvolvimento (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003), padecendo de problemas familiares e emocionais; podem aprender a ser agressivos dentro de famílias agressivas. Muitas vezes, podem estar envolvidos com o consumo de cigarro e álcool e é possível que venham a apresentar problemas com a lei – assim como Olweus (1993) também afirma. Outros fatores apontados são: pobreza, competitividade, consumismo e individualismo (LOPES NETO, 2006).

As vítimas seriam crianças e adolescentes que assumem o papel de bodes expiatórios em suas famílias, não encontrando espaço para diálogo e reproduzindo tal atitude na escola; por outro lado, podem vir de famílias que lhes dão “proteção exagerada” (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003, p. 32); são pouco sociáveis, desesperançosos, inseguros e podem apresentar depressão e ansiedade. Podem apresentar características desviantes, que fujam dos padrões de seus colegas – nisso destoam das observações de Olweus (1993).

Lopes Neto e Saavedra (2003, p. 33) salientam que não exista “relação de causa e efeito” entre esses fatores, e que dependem do ambiente escolar para que resultem numa relação de *bullying*.

Dois fatores ocasionam o comportamento agressor, segundo Fante (2005). O primeiro é denominado pela autora de “Síndrome de Maus-Tratos Repetitivos”. Trata-se da reprodução, por parte do agressor, de comportamentos agressivos aprendidos na escola ou na família que, por sua parte, impulsiona sua própria reprodução por outros estudantes, constituindo um círculo vicioso de agressão.

O segundo fator seria a ausência de modelos educativos humanistas, que incentivem a convivência pacífica e “[...] o seu crescimento moral e espiritual, fatores

indispensáveis ao bom processo socioeducacional, que se torna promotor de auto-superação na vida” (FANTE, 2005, p. 62).

Os envolvidos no *bullying* são identificados pela autora da seguinte forma: vítima típica, a quem é incumbido o papel de bode expiatório do grupo, cujas características coincidem com as relatadas em Olweus (1993) e Lopes Neto e Saavedra (2003); vítima provocadora, que atrai agressões com seu comportamento; espectador, aquele que não sofre e não pratica o *bullying*; agressor, “aquele que vitimiza os mais fracos” (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003, p. 73), com características que também coincidem com as obras em diálogo.

Esses autores abrangem fatores situacionais em seus textos, mas ainda dando maior relevo às questões individuais. A diferença fundamental será na atribuição à família de um papel determinante no surgimento da agressividade e do *bullying*.

Diferentes autores afirmam que o *bullying* seja composto por atos intencionais ou que haja intencionalidade em sua execução²⁰. Outros fazem essa afirmação simultânea à de que não haja motivação aparente, caso de Lopes Neto e Saavedra (2003), Fante (2005), Schultz et al. (2012), Dalosto e Alencar (2013), Toro, Neves e Rezende (2010), Malta et al., (2010). Araújo et al. (2012), por sua vez, simplesmente afirmam que o *bullying* seja um fenômeno sem motivação aparente.

Ao tomarmos os termos *motivação* e *intenção* em seu sentido lato, como é empregado nos estudos em questão, encontramos-nos diante de uma contradição. Um ato intencional tem na sua própria execução sua motivação. A intencionalidade é de intimidar, agredir, ofender etc.; são os objetivos desses atos (OLWEUS, 2013). A motivação por trás deles é a de atingir esses objetivos.

Pensando na motivação como *causa*, isto é, tentando se estabelecer relação causal dos atos do *bullying* a algum fenômeno que leve a eles, chegamos a outro problema. Se a *motivação* é a *causa da ocorrência de bullying*, afirmar que *não há motivação aparente* é dizer que suas causas são desconhecidas.

De qualquer forma, a concretude do fenômeno fica frágil, colocando-o na ordem do intangível e do inexplicável. Não havendo motivação aparente, de onde surgiria a intencionalidade desses atos?

²⁰ (OLIVEIRA; BARBOSA, 2011; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; ZAINE; REIS; PADOVANI, 2010; SANTOS; RODRIGUES, 2013; ALBUQUERQUE; WILLIAMS; D'AFONSECA, 2013; ENS; EYNG; GISI, 2013; TORTORELLI; CARREIRO; ARAÚJO, 2010; OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013; OLIVEIRA; BRITO, 2013; LAMAS; FREITAS; BARBOSA, 2013).

Todo ato é resposta a outro ato precedente e provoca respostas, temos debatido e reiterado isso ao longo de nosso texto. Não há ato humano sem algo que o *move*. Um indivíduo ou grupo pode não saber explicar o que move suas ações, possivelmente porque a expressão desse ato como linguagem esteja limitada aos níveis menos articulados da consciência (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012b). Ainda assim, a orientação valorativa está presente.

Ato nenhum é isento de origem nem de finalidade, do contrário, nunca sairia do estado inicial de potência. A natureza dessa finalidade é questão que não cabe aqui. A intimidação de um aluno a outro pode, geralmente, não visar sua aniquilação – o fim último de um ato de violência. Contudo, há aspectos axiológicos presentes e é impossível que um ato humano seja *vazio*.

Como sua orientação valorativa vaga e seu caráter não necessariamente *total* (de aniquilação do outro) permitem que nos refiramos ao *bullying* como violência?

Caracterizar o que seja um ato violento, particularmente dentro da escola, ambiente considerado como isento de ações de tal natureza, é incumbência das mais complexas. Não é nosso escopo realizarmos esta natureza de debate e para nos atermos a umas poucas definições, recorrentes em pesquisas sobre violência escolar, podemos considerar a violência como: resultado da incapacidade de agir coletivamente, impondo arbitrariamente a vontade de poucos, podendo, às vezes, ser tentativa de romper o poder dominante (ARENDT, 1994); atos que caracterizam relações definidas pela opressão, intimidação, medo e terror, opondo-se à ética (CHAUÍ, 1999).

Outra definição esclarecedora, complementar às precedentes, é a de Martín-Baró (1985). A violência deve ser compreendida no contexto concreto, tanto em seus aspectos amplos quanto situacionais; os interesses de alguém ou de um grupo que estejam em jogo ao se perpetrar a violência também devem ser considerados, assim como as peculiaridades de quem o realiza.

A literatura sobre violência escolar, no momento crítico de seu fortalecimento no Brasil, fez esse debate sobre definir o que seja e parecia ter encontrado um ponto pacífico. Com a consolidação do *bullying* como objeto de estudo, esse debate se esmaece a ponto de, em alguns momentos, a palavra em inglês parecer um eufemismo atenuador e distante da realidade, menos intenso que falar de atos violentos.

Dadas essas problematizações, não nos parece que o *bullying* simplesmente não tenha motivação aparente. Melhor dizendo, os estudos não carecem de uma explicação para seus motivos e nem de uma teoria que os explique. Tudo isso se encontra em um sistema de pensamento sobre a agressividade.

O problema de nomear ou não como violência e de não reconhecer uma motivação que efetive a potência em ato, parece-nos indicar a dificuldade em se admitir que crianças e adolescentes ajam responsivamente diante de discursos com os quais têm contato na esfera escolar, na familiar, nos meios de comunicação, entre outros. Elas *aprendem* a agir de maneira intimidativa e violenta em seus lugares de convívio, travando contato com o mundo verboideológico de cada um desses espaços.

Negá-lo é retornarmos à busca de uma essência biológica, em que violência e agressividade tenham origem em ‘instintos’ ou ‘inclinações naturais’. Para nós, “a existência humana é originariamente social e não pode ser reduzida à sua dimensão biológica sem ser privada daquelas características que a fazem humana” (TODOROV, 1998, p. 30, tradução nossa)²¹. Tampouco pode ser reduzida a um psiquismo abstrato, cujo acesso é impossível e cujas razões são inexpugnáveis, como em um nivelamento raso do inconsciente freudiano. A socialização nos humaniza, faz de nós o que nós somos e nos torna responsáveis pelo que somos. Se jovens indivíduos apresentam atitudes destrutivas ou reprováveis, precisamos considerar o que estamos construindo que possibilita a existência desses atos, o que não implica simplesmente eximir o indivíduo de responsabilidade, mas construir condições para que ele não se veja instado a responder de maneira violenta.

As tentativas em se considerar o *bullying* como fenômeno universal (FANTE, 2005) ressoam concepções biologizantes ou articuladas a um psiquismo abstrato. O caráter de universal de um fenômeno torna-o independente de um contexto, ou seja, a intimidação sistemática se daria em quaisquer espaços e instituições, com características muito próximas. Não há estudos que possam demonstrá-lo. A título de exemplo, tomar-se “*bullying* escolar” e “*bullying* no trabalho” (ou *mobbing*) como fenômenos cujas diferenças residem no espaço em que se encontram é empobrecer sua compreensão, alijando de responsabilidade as instituições em que ocorrem. Abstraem-se as circunstâncias concretas em que cada situação acontece,

²¹ “[...] human existence is originally social, and cannot be reduced to its biological dimension without being deprived of those characteristics that make it human [...]”

descartando os processos históricos em que está inserida e as lutas sociais próprias de cada contexto.

5.1 Algumas Questões sobre a Produção Acadêmica Brasileira nos Últimos Quinze Anos

Os referenciais teóricos e os métodos adotados nos artigos de nossa amostra são múltiplos, com destaque apenas para o uso de métodos estatísticos em cinco dos vinte artigos científicos estudados. Encontramos, ainda, um total de seis revisões bibliográficas com temáticas específicas pertinentes ao *bullying*. Essas constatações, aliadas ao número de textos que buscam sistematizar os conhecimentos sobre o *bullying* e estabelecer parâmetros e fundamentos para sua pesquisa e conceituação indicam o esforço por caracterizar o que é *bullying*.

Mesmo que se possa dizer que algum nível de dialogismo interno exista ao se remeter, ainda que de passagem, ao trabalho de Olweus, sempre sob o epíteto de pioneiro, não podemos afirmar que exista diálogo consistente com a fundamentação teórica que dá base à sua pesquisa. Opta-se, particularmente ao se conceituar, descrever e caracterizar atores envolvidos no *bullying*, por uma ‘coleção’ de citações, das mais variadas fontes, coligindo grande número de informações, sem maiores preocupações se todas correspondem aos mesmos fundamentos epistemológicos dos trabalhos de Olweus.

Essas coleções de citações, comuns em textos de caráter descritivo e de fundamento empírico-experimental, podem ter sua razão de ser, em algum momento, para dar ao leitor conhecimento a respeito do estado da arte em relação a um objeto de pesquisa. Sabe-se que conhecer determinado objeto não se restringe a isso e tais trabalhos, como alguns estudados por nós aqui, não se propõem, em momento algum, a posicionar-se como a última palavra sobre qualquer assunto.

O que nos chama a atenção é a variedade de teorias empregadas para estudar o *bullying*. Excetuando-se as que o usam de forma crítica, ou se recusam a utilizá-lo, as mais diversas abordagens teóricas são tomadas para compreendê-lo. Para citar apenas três exemplos entre os artigos, o de Schultz et al. (2012) busca estabelecer bases para se pensar o *bullying* fundamentado na teoria sistêmica; Togneta e Rosário (2013), por sua vez, o abordam com base na perspectiva

piagetiana e de Bandura. Azevedo, Miranda e Souza (2012) lançam mão da psicanálise freudiana.

Essa situação desloca o *bullying* do lugar de um objeto conceitual, pertinente a uma arquitetura específica (a de Olweus), para colocá-lo sob o escrutínio de teorias muito diferentes.

A definição original é sintética, dando margem a que seja empregada em diferentes sistemas de pensamento. Contudo, não é de menor importância a distância que essas teorias podem ter daquela elaborada por Olweus. Encontramos nela uma teoria da agressividade com suas características específicas, que não podem ser simplesmente deixadas de lado ao se tomar emprestado o conceito. A elaboração dele está diretamente relacionada à visão de homem e de mundo que guiou as pesquisas do autor.

Existe outro problema: muitos dos textos analisados por nós não se dão ao trabalho de mencionar sua teoria de base, podendo, até mesmo, mesclar referenciais muito diferentes.

Tomemos as obras mais citadas no Brasil para ilustrar isso. O trabalho de Fante (2005) é baseado no de Olweus. Contudo, a autora emprega de Augusto Cury, escritor brasileiro de autoajuda, a Theodor Adorno, filósofo freudo-marxista, passando por Bandura, criador da teoria cognitivista da aprendizagem social.

Lopes Neto e Saavedra (2003) empregam a tradução de uma adaptação do questionário Olweus e se baseiam em suas estratégias interventivas. Aparentemente, o trabalho segue a orientação cognitivo-comportamental, mas a citação ao psicanalista argentino Pichón-Rivière e à teoria sistêmica dificulta que conheçamos, com segurança, o paradigma que sustenta o trabalho.

Uma hipótese a se elaborar sobre isso é a de que essa apresentação seja desnecessária. Os autores, desses e de outros trabalhos²², poderiam ter presumido a existência de um consenso tácito a respeito dos paradigmas científicos subjacentes a suas pesquisas. Podemos supor que tomem como supradestinatário de seus enunciados a ciência positivista clássica. De qualquer forma, ao omitir-se tal

²² O leitor entenda que não apresentamos todas as citações em algumas críticas em virtude de sua disseminação generalizada no *corpus*. Os artigos contam com análises individuais no Apêndice A desta tese, o que permite que se verifique suas peculiaridades e pertinência (ou não) aos problemas levantados por nós.

informação, reforça-se o caráter monológico do texto, pois dificulta o diálogo que os virtuais leitores possam estabelecer.

Nos discursos não-científicos é tolerada a não diferenciação entre as diversas formas de se fazer e pensar a ciência. Para o público leigo é bastante difícil compreender que não exista uma única forma de explicar um fenômeno. Nos gêneros voltados a estudiosos, especialistas e outros, não se espera que ignorem esse fato.

Tampouco se espera que, no momento em que se toma da pena, o científico refaça o percurso do pensamento que dá base ao seu. O que constatamos é que em muitos artigos, resumos de dissertações e teses e nos livros que consultamos, não há nenhuma indicação explícita de qual seja o referencial teórico que sustenta toda a pesquisa, a elaboração e a argumentação apresentada.

Deparamo-nos com alguns textos que fazem uma colcha-de-retalhos de afirmações, sem se preocupar se seus paradigmas científicos são minimamente compatíveis, para não falar das divergências políticas e éticas que podem existir entre as visões-de-mundo que guiam uma posição científica.

Particularmente, os textos de paradigma positivista não apresentam de que lugar falam. Não se afirmam positivistas, ficando na dependência de nossa interpretação para que saibamos qual sua posição. Não explicitam qual teoria orienta seu estudo, como se fosse tacitamente aceito que, em ciência, exista uma única verdade.

Característica importante da composição dos textos selecionados e consultados para nosso estudo é fazer um apanhado geral do que se tenha dito sobre o *bullying*, em muitos momentos sem conferir a compatibilidade paradigmática e metodológica. Nos artigos, esse processo muitas vezes compõe as chamadas “introduções”.

Outra prática de risco, bastante comum, é a mescla irrefletida de enunciados de natureza diversa. Artigos científicos, reportagens jornalísticas e textos de *blogs* têm importantes diferenças que não podem ser ignoradas. O risco de se tomar textos indistintamente, sem se preocupar em checar a que se presta em seu gênero discursivo, pode levar ao erro de tomar opinião por conhecimento científico – isso quando não nos deparamos com o puro e simples engano.

Longe de defendermos o autoritarismo do discurso científico, como se somente a ele coubesse a verdade; o que diferencia as diversas fontes textuais,

além de suas características relativas ao gênero a que pertençam, é o método para que sejam compostas.

Reportagens jornalísticas são textos para consumo da população não-especializada, elaborados rapidamente por autores que não necessariamente são especialistas no assunto. Acrescente-se a isso a orientação ideológica que possa predominar na empresa jornalística. Um meio de imprensa é uma empresa como qualquer outra e o texto jornalístico, seu produto. É preciso que dê lucro e, para isso, é preciso que venda ao maior número de pessoas. A opinião mais popular entre o público-alvo de um jornal será sua opinião (MOSCOVICI, 1979). Outro problema diz respeito à influência de anunciantes naquilo que a imprensa publica.

A citação de textos de *blogs* é mais problemática ainda. Inicialmente considerados como ‘diários eletrônicos’, os conteúdos de um *blog* costumam ser altamente pessoais, elaborados por pessoas que não são especialistas na área sobre a qual versam, nem sequer são jornalistas. Ainda que hoje existam *blogs* de boa qualidade, escritos por pesquisadores, intelectuais e jornalistas, separar conteúdo espúrio de conteúdo proveitoso exige tempo, não somente para avaliar o tratamento que dá aos objetos de sentido, como para averiguar qual a posição do sujeito da enunciação. Vamos além: tem se tornado comum a prática de publicação de *blogs* com o intuito de disseminar boatos e de difamar figuras públicas e movimentos sociais, muitas vezes publicados sob pseudônimos ou, até mesmo, empregando abertamente o nome de outrem (os chamados *fakes*, falsos).

Sem jamais querermos ignorar os problemas da produção acadêmica brasileira, temos que salientar que um artigo científico deverá ter respeitado algum método consagrado de trabalho e o demonstrará, permitindo a reprodução dos caminhos percorridos para que as afirmações ali enunciadas sejam consideradas fiáveis.

A possível indefinição teórica ou a afirmação não explícita do fundamento teórico das pesquisas sobre *bullying* é um dos problemas que encontramos; fica mais evidente com o uso indiscriminado de referenciais não-científicos. Contudo, não se trata de afirmar que não há coerência nenhuma na maioria das pesquisas em questão. As questões podem ser outras, postas em alguns aspectos.

A palavra é constantemente permeada pela voz do outro, de modo que não há pura objetividade sobre o que eu disse e o que tomo de empréstimo. “Toda a

atividade verbal consiste, então, em distribuir a ‘palavra de outrem’ e a ‘palavra que parece ser a de outrem’” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012a, p. 203).

Tomamos de empréstimo o tempo todo palavras de outros, empregando os mais variados recursos e figuras de linguagem.

[...] Por meio da linguagem, a cena enunciativa é construída e dada a se desenvolver; as figuras do discurso, literário ou não, aparecem sempre em função de temas, com orientações ideológicas próprias, definidas conceitualmente no próprio discurso que as realiza. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012a, p. 60).

Esse aspecto essencial da comunicação não pode ser confundido com a fuga da responsabilidade pela enunciação. Não se trata de considerar que não exista palavra minha. O que ocorre, particularmente nas ciências humanas, segundo Bakhtin/Volochínov (2012a), é a posição de não se assumir o ato concreto, responsável, e colocar as coisas em um nível de generalização no qual a minha posição se dilui em uma identificação com um mar de opiniões de outrem. Assim, não se toma posição, não se assume seu lugar concreto (histórico, social e *político*). Se muitos fazem afirmações em determinado sentido, é porque é ‘amplamente aceitável’. Não sou eu quem digo e quem assume uma posição, é a maioria (o consenso dos especialistas, várias pesquisas, a linha de ciência dominante, os interesses do mercado etc.).

Toda palavra possui valoração, mesmo nos enunciados científicos, em que se preconiza uma suposta neutralidade. Quando faço generalizações, coloco-me ao lado de um coletivo amorfo e sem rosto de opiniões, jogo a valoração para esse outro generalizado e não a assumo.

A minha valoração passa a ser a própria generalização sem rosto que engendro. Contudo, o ato não deixa de ser de minha responsabilidade só porque não o assumo. A questão está em assumir tal responsabilidade, até no tocante às consequências não imediatas. Precisamos pensar e compreender a relação do enunciado científico com o contexto particular (o momento imediato da pesquisa, construção e publicação, com suas preocupações próximas – prazos, relatório para um órgão qualquer, constituir uma tese ou dissertação, um artigo para cumprir metas etc.) e também com o contexto mais amplo (a grande história, aquilo que transcende o imediato, o diálogo com textos distantes no passado e no futuro). Finalmente, esbarramos naquilo que diz respeito ao imediatismo e à idiosincrasia da situação: o

domínio da necessidade momentânea e individual de sobrevivência acadêmica, de superar competidores, de cumprir os quesitos da mais-valia e garantir seu salário, de não perder notoriedade ou não ser perseguido por razões políticas, científicas etc.

Podemos dialogar com alguns aspectos da vida dos membros do Círculo para ilustrarmos tais questões em outro contexto, permitindo que a alteridade complete aquilo que em nós é difícil de enxergar. Mikhail Bakhtin, durante o período pré-revolucionário e sob o leninismo, era reconhecido como neokantiano e filósofo da religião ortodoxa, como indica o texto que lhe dedica, em 1924, seu contemporâneo Pumpianski (2000) e confirmam Clark e Holquist (2008). Tais posições lhe renderam dificuldades para publicar seus trabalhos, particularmente a monografia sobre Dostoievsky, deixada no ostracismo em 1929, e a tese sobre Rabelais, alvo de rechaço pela banca avaliadora. Muito lentamente retomou seu prestígio acadêmico quando do declínio do estalinismo; a bem dizer, esse veio na esteira de sua visibilidade internacional.

Não estamos a estabelecer paralelo estreito entre o período estalinista e o que vivemos agora. As exigências são outras e as formas de coerção, sutis, na maior parte do tempo. O Estado não promove, nesse momento, vigilância ideológica sobre a produção acadêmica. Adotar uma perspectiva teórica e política qualquer apenas restringe o acesso a determinados núcleos de produção intelectual, a tornar difíceis oportunidades de publicação e de participação em grupos de pesquisa e programas de pós-graduação. Se isso ocorre por mera rivalidade, em alguns momentos, não é algo que possa ser tomado por regra. No geral, a especialização de departamentos e publicações leva a isso, sem que seja problemático em parte do tempo. É preciso ressaltar que os periódicos com artigos selecionados para nosso estudo apresentam pluralidade de referenciais teóricos e objetos de estudo contemplados. O essencial não está em um suposto patrulhamento ideológico. Está na crescente exigência para que se produza textos científicos em maior quantidade.

Chauí (1995, 2003) alerta, há tempo sobre a entrada da universidade na lógica empresarial, ou, dito de outra forma: o ingresso do pensamento neoliberal na prática universitária.

A universidade moderna é fruto dos ideais iluministas. Desenvolveu-se com o propósito de se integrar à sociedade democrática, republicana e laica, como espaço em que seja possível o exercício do pensamento, mesmo quando este se caracterize como crítica aos poderes dominantes. Assim, é parte da sociedade e, no

modelo francês do qual o Brasil é herdeiro, é dependente do Estado. Isso garantiria sua autonomia diante dos interesses privados e de grupos que detenham o poder econômico. Ainda que sustentada financeira e institucionalmente pelo Estado, a universidade deve possuir autonomia. A liberdade de pensamento caminha junto com a autonomia administrativa, incluindo a gestão sobre os recursos que lhe são destinados.

No final dos anos 1990, sob o governo Fernando Henrique Cardoso, abrem-se as portas das universidades para práticas neoliberais (BOSI, 2007). Observa-se o afastamento gradual de seu papel crítico com relação à sociedade para se aproximar de um modelo de organização empresarial, preocupado com sua sobrevivência no mercado das instituições de ensino superior. Na esteira dos esforços pela democratização do acesso ao ensino universitário, passa a ser regra geral tornar-se atrativa para o alunado, seguindo uma lógica publicitária, de fetichização da universidade enquanto mercadoria.

O grande número de matrículas e a permanência dos alunos na instituição são os ativos da universidade-empresa, aliados à precarização do trabalho docente. Em 1998, instituiu-se a remuneração por produtividade nas universidades federais: professores com maior carga horária e elaboração de maior quantidade de artigos científicos teriam direito a benefícios. Hoje, as universidades contam com controle estrito sobre as atividades docentes e deles é exigido o cumprimento de ‘metas’. Parâmetros como quantidade de horas de aula, exercício de funções administrativas, quantidade de publicações e de orientandos são determinantes para o desenvolvimento da carreira. Afirmar Ricci (2009, p. 21): “Produce-se como nunca. Uma produção fincada numa estratégia de sobrevivência pessoal e organizacional que fez da vida acadêmica algo muito distante do mundo e da prática intelectual”.

Prática essa que acaba por ser caracterizada pelo corporativismo e pela autocitação; áreas de pesquisa dominadas pelos interesses privados; pelo fim do interesse em áreas de pesquisa que já não são atraentes ao mercado ou a interesses políticos e organizacionais do momento, ainda que isso não signifique que tenham perdido a relevância para a promoção social e o desenvolvimento humano (RICCI, 2009).

A produção acadêmica recente não pode ser simplesmente desprezada; o que debatemos rapidamente aqui é apenas uma visão geral sobre problemas que afetam diferentes áreas e se refletem no tratamento dado ao objeto de nossa preocupação nesta tese.

A nosso ver, os descuidos apontados por nós na bibliografia analisada podem ser pensados com base nessas questões. O imperativo da publicação volumosa de artigos e do uso de estratégias de ‘sobrevivência acadêmica’ podem nos levar a nos preocuparmos menos com o rigor de nosso pensamento e com a boa construção de nossos enunciados (a organização dos objetos de sentido no texto científico).

Outro aspecto, que nos parece mais delineado em nosso levantamento, foi a busca por acompanhar o interesse público pelo *bullying*. As primeiras pesquisas surgiram no impacto dos incentivos governamentais e da UNESCO para investigações e publicações sobre a violência escolar, aliados ao clamor por respostas suscitado pelas tragédias de Columbine e Taiúva. O mercado editorial não tardou em acompanhar o interesse público e alguns pesquisadores, tampouco.

As publicações voltadas ao público em geral se deram precocemente, antes que maior debate se fizesse em âmbito acadêmico. Podemos verificar isso pela publicação dos livros de grande apelo comercial ainda entre 2003 e 2005, que não é acompanhada pela publicação de artigos científicos em revistas relevantes, que acontece em 2008, ao menos nas áreas de Psicologia e de Educação. Nem pela publicação de dissertações e teses sobre o fenômeno: a primeira foi publicada em 2004, mas o crescimento significativo ocorre apenas a partir de 2007, como informa Amorim (2012).

As fragilidades observadas por nós poderiam ser evitadas se não houvesse o afã por responder às necessidades do mercado e aos incentivos governamentais. Observe o leitor que não estamos a questionar os paradigmas científicos que conferem base aos trabalhos mencionados por nós em toda esta tese. Isso poderia ser feito, de modo bastante produtivo.

Importantes reflexões se têm feito sobre a ciência. Uma delas é a obra de Latour e sua ‘antropologia da ciência’, que investiga as práticas dos ‘atores’ científicos no momento mesmo de fazerem ciência, e suas relações dentro de uma ‘rede’ que legitima, facilita, dá meios, ou desqualifica, uma virtual descoberta científica (FREIRE, 2013).

Outra teoria que traz importantes contribuições é a do ‘paradigma da complexidade’, concebida por Morin (1998), que propõe repensar a ciência com base nos caminhos abertos por campos de conhecimento como a física quântica e a cibernética. Baseia-se em se pensar os fenômenos sem dividi-los ou deslocá-los de suas totalidades; considerar a imprevisibilidade da natureza e exercitar a

‘racionalidade aberta’, que permite compreender outras lógicas além do pensamento formal clássico.

Nossa opção acompanha a concepção bakhtiniana de que o texto deva ser o objeto central nas ciências humanas, como já debatemos em capítulo anterior. As possibilidades de estudo das ciências apresentadas pelos autores supramencionados, e por outros mais, são amplas e importantes. Pensamos que aquelas aqui apresentadas também possam ser.

Não negamos o mérito dos estudos que trouxeram a público a realidade de violências ‘invisíveis’ dentro das escolas. Propostas de construção de uma ‘cultura de paz’ (FANTE, 2005), ou que promovam ambientes de tolerância, respeito e convivência sadia são sempre bem-vindas.

Precisamos pensar no que se deixou escapar, naquilo que se silenciou, quando se tentou dar respostas a esse fenômeno inquietante em meio à pressa, em razão dos fatores e circunstâncias que debatemos. É o que pretendemos fazer no restante dessa tese, nos desdobramentos advindos de nossa pesquisa.

6 DESDOBRAMENTOS DE PESQUISA

Os roteiros clássicos de pesquisa basicamente propõem a observação da realidade e o conhecimento teórico para a elaboração de hipóteses, que serão testadas conforme um método, podendo ser aceitas, refutadas ou dependentes de mais pesquisas para sua efetivação. O mínimo que se espera de um trabalho é que atenda a essas exigências. Não raro, o percurso de investigação apresenta elementos surpreendentes, que levam a reformulação de hipóteses ou a constatações que vão além delas.

Nossa pesquisa não apresenta uma hipótese testável, mas a busca pela compreensão de um fenômeno. Ao longo do processo de levantamento de artigos e livros, e de sua análise por meio do método por nós selecionado, deparamo-nos com desdobramentos que não prevíamos. Constituem elementos importantes do fenômeno que estudamos e não poderíamos deixá-los de lado, ainda que não fossem previstos inicialmente.

É o caso de duas discussões que apresentaremos neste momento: a primeira a respeito das capas de alguns livros sobre *bullying* publicados no Brasil e a representação que trazem do fenômeno; e a segunda sobre o *ciberbullying* e sua relação com a cultura do sarcasmo no Brasil.

6.1 O Rosto do *Bullying*: as capas de livros sobre o fenômeno

Analizamos alguns dos livros publicados no Brasil sobre *bullying*, cuja relevância pode ser demonstrada tanto pelas citações nos artigos científicos estudados, quanto pela sua disseminação entre o público leigo. Para esta análise, não é suficiente a compreensão de seu *texto interno*. A totalidade de seu enunciado concreto precisa ser considerada.

Nesta breve análise das capas dos livros (em termos técnicos, a primeira capa, sua proteção externa), consideramos não somente o seu conteúdo verbal, como também suas ilustrações, suas cores e a disposição dos elementos (GÓIS, 2015).

As capas dos livros são os primeiros signos a serem refratados em direção aos possíveis consumidores de uma obra. Sua importância não reside, apenas, em expressar título e conteúdo. A boa capa não necessariamente traduz o interior de

um livro, pois a preocupação maior de diagramadores está em tornar a mercadoria atrativa. Um livro que almeje bom número de vendas deve atrair seu público potencial a partir do momento em que este deita os olhos em uma banca de revistas, em uma vitrine ou prateleira de uma livraria, e se sente interessado por aquele produto.

A publicidade e o *marketing* se preocupam em fornecer informações ao leitor-consumidor que, simultaneamente, o informe de que trata o produto-livro, ao mesmo tempo que suscite uma interrogação: as possibilidades que podem ser desveladas pelo feitiço da mercadoria, os mundos prometidos pelo consumo. De acordo com Góis (2015, p. 434) “[...] o discurso publicitário é aquele que, nas sociedades modernas, não apenas vende produtos, serviços ou ideias isoladas, mas desejos, sonhos, ilusões, não raramente a partir de polêmicas”.

A fala sedutora do discurso publicitário não se limita à apresentação daquilo que seja agradável ou belo, sob algum aspecto. Algo que suscite polêmica pode gerar grandes vendas, muitas vezes superando o objeto que provoca menos discussão ou menos desconforto aos olhos. As polêmicas são atraentes por exigir do homem contemporâneo respostas, tomada de posição, o que alimenta o ininterrupto debate que é a esfera pública de hoje (MOSCOVICI, 1979).

Com a abordagem de um tema polêmico, que provavelmente esteja em evidência na esfera pública, como é o caso do *bullying*, a publicidade convida o consumidor médio a não se ausentar do burburinho cotidiano, da corrente responsiva (da cadeia de enunciados) que se desenrola à sua volta e da qual é impelido a participar.

Ao participar de uma corrente responsiva não necessariamente assume-se a responsabilidade para essa empreita. Ao falante publicitário importa mais vender do que informar; ao falante cotidiano importa falar, sem muita preocupação se o que fala é fundamentado e condizente com a realidade ou não.

Não que nós, pessoas da era da informação, sejamos mentirosos compulsivos. Somos faladores compulsivos; comunicar-se é imperativo. Ter uma posição sobre cada objeto em destaque no mundo é algo a que somos impelidos constantemente por todos os meios de comunicação que nos cercam. Para suprimos tal ‘necessidade’ na velocidade com que nos é imposta, a complexidade de um tema se torna mero empecilho. Não procuramos compreender a fundo cada polêmica com que nos defrontamos; orientamo-nos pelos valores que já possuímos

e forjamos conclusões baseadas em frases de efeito, *slogans* e imagens de compreensão rápida, que não demandem o enfrentamento a dilemas verdadeiros de valor e, assim, proporcione em nós identificação com a mensagem (MOSCOVICI, 1979).

Parte da identificação consiste em que o signo não se choque com nossos valores; por outro lado, é preciso que se estabeleça algum nível de choque contra esses mesmos valores para que a importância da polêmica se estabeleça. Melhor dizendo, trata-se de refletir um valor que seja precioso ao consumidor-leitor médio e, ao mesmo tempo, refrate uma possível ameaça a ele.

Dessa forma, o signo proporcionará a indignação do consumidor, alertando-o para riscos, conflitos ou enganos, dependendo da natureza da polêmica. Como reação à afronta a seus valores, o consumidor procurará respostas, e aí o produto se oferece como seu portador.

A obra de Constantini (2004) apresenta, na capa, texto e ilustração em branco sobre um fundo negro. O desenho é de um garoto sentado, abraçado aos joelhos e com um coração vermelho enorme. A figura parece afundada na escuridão da capa, sob o título *Bullying: como combatê-lo?* Ela está com a mão esquerda sobre seu grande coração, única ilustração de cor vermelha, remetendo-nos à necessidade de cuidar da pobre criança desolada nas trevas, sentada ao chão pela fadiga, mas dotada de bons sentimentos e necessitada de amor, carinho e consolação. A cena de um garoto sentado no chão empregada como capa em livro sobre *bullying* acabaria por se tornar um motivo recorrente.

Tivemos acesso à segunda edição da obra de Fante (2005), revisada e ampliada, conforme a autora indica. A capa desse livro de 228 páginas é baseada em um quadro intitulado “Bullying”, de estilo primitivista, de um artista identificado como Waldrix. Apresenta um grupo de figuras esguias e alongadas, sugerindo crianças, a apontar e rir de uma criança caída no chão, com expressão desesperada e braços erguidos, como a se defender. As figuras em pé parecem ter articulações nos joelhos e tornozelos, lembrando títeres; a criança no chão não apresenta essa característica.

A mensagem é direta: fala do terror que uma humilhação coletiva pode trazer a alguém. As figuras em pé são maiores, mostrando sua força de coação diante daquela que está caída sobre um chão vermelho escuro. Parecem bonecos nas mãos de um titeriteiro, o responsável invisível pela crueldade perpetrada na cena, o

que nos lembra a suposta agressividade sem motivação aparente que estaria por trás do *bullying*.

Outro exemplo é o livro de Chalita, publicado em 2008, que alcançou quatro edições (até onde sabemos; o contato com a editora para informações precisas foi infrutífero). Na primeira, a capa destacava a expressão *Pedagogia da Amizade* e trazia o subtítulo “Bullying: o sofrimento de vítimas e agressores”, tudo em cores suaves, encimada por duas crianças a brincar em um balanço, com árvores ao fundo, em um dia ensolarado.

A cena idílica remete à amizade, centro da proposta do autor. As crianças dividem o balanço, que se encontra elevado e à esquerda do leitor, sugerindo movimento. Remete-nos às brincadeiras despreocupadas de um ideal de infância. O fundo de árvores ensolaradas lembra um parque, lugar de brincadeiras para as crianças e descanso para os adultos, onde se respira ar fresco, é possível caminhar livremente, deitar na grama, ver pássaros, brincar com um cachorro, talvez contemplar um lago. Espaço em que se confia em deixar as crianças correrem livremente.

Podemos pensar que os publicitários e *designers* gráficos da editora Gente tenham feito alguma referência ao paraíso cristão, pois Chalita é ligado à Canção Nova, grupo católico de comunicação que possui emissoras de TV, rádio, distribuidora de CDs e editora. O livro traria, então, uma mensagem não somente da ciência pedagógica, mas uma mensagem de fé, que traria o Céu para as crianças em seus parquinhos e escolas.

Se houve a referência ao Céu na primeira edição (2008), na quarta (2008) vemos o Inferno. Com tons de vermelho, a capa dá destaque à palavra “Bullying”; a expressão “Pedagogia da Amizade” está escrita em cinza, sobre uma fotografia em tons de cinza com crianças interagindo. Inverte-se a hierarquia entre título e subtítulo estabelecida na primeira edição. Ao fazê-lo, a diagramação torna evidente o que os editores querem enfatizar e, conseqüentemente, qual reação querem provocar em seu público-consumidor.

À direita, nessa fotografia, encontra-se outra, sobreposta, que ilustra um garoto, de mochila às costas, agachado e abraçado aos joelhos, com expressão aborrecida. A expressão “Bullying: o sofrimento de vítimas e agressores” vem abaixo desse quadro. O tom dessa capa é ameaçador. Vemos uma cena em que o menino está amuado em um canto enquanto outras crianças parecem interagir e se divertir. Retrata isolamento, solidão e desesperança. O grande culpado de tudo: o *bullying*.

O que seria esse fenômeno, de denominação exótica, que provoca sofrimento em nossas crianças? Um novo mal a se abater sobre a juventude? Mais um elemento da corrupção dos tempos modernos? Mais uma desgraça a invadir as escolas? Ilustrações de crianças em situação de sofrimento são perturbadoras para qualquer um e não deixam de atrair os olhares. Não está em questão o mérito da obra como um todo. A capa, como um enunciado voltado ao público consumidor, nos transmite tais mensagens e é isso que nos preocupa: o uso mercadológico do termo *bullying*.

A capa de um livro precisa tornar o produto atraente. Por mais que sua composição na quinta edição seja alarmante, não o pode ser a ponto de provocar rejeição no consumidor. A literatura sobre violência nas escolas já não era novidade no Brasil e ganhava espaço na primeira metade da década de 2000, dando ênfase às relações na escola e aos processos simbólicos (PAREDES; SAUL; BIANCHI, 2006). O seu alcance popular é que mereceria estudos. De qualquer forma, a opção pelo termo *bullying*, além do apelo da novidade e do vocábulo em inglês, não é uma palavra aversiva como violência ou agressões entre alunos.

A penúltima capa sobre a qual iremos nos ater é o *best-seller* da psiquiatra Silva (2010b); na capa, abaixo de seu nome, a primeira edição informa que a autora vendeu mais de 400 mil livros. Não importa se isso é verídico. Importa que esteja sendo atribuído valor a esse livro-produto com base na quantidade de vendas de livros-produto redigidos anteriormente pela autora. Entretanto, a importância de uma obra de divulgação científica não pode ser mensurada pela quantidade de exemplares que vende.

Mais uma vez, a imagem do garoto sentado no chão, com os braços cruzados sobre as pernas; dessa vez, ele tem o rosto oculto entre os braços, sugerindo que esteja a chorar. A razão para o personagem chorar nos é revelada no subtítulo do livro, acima de sua figura: “mentes perigosas nas ESCOLAS”. As maiúsculas são da autora, ou melhor, da equipe de diagramação.

O *slogan* ‘mentes perigosas’ é característico de suas obras, em que escreve pessoas sociopatas. A capa provoca impacto: o *bullying* é provocado por pessoas más, doentias, cujas mentes são voltadas à criação do perigo. O *serial killer* estuda junto com meu filho! Colocar escolares sob a virtual ameaça de homicidas insanos foi o ápice da escalada do signo ideológico do garoto triste na capa dos livros.

Por fim, em livro organizado por Fante e Prudente (2015), *Bullying em debate*, encontramos a seguinte cena: sobre um fundo branco, estampa-se a fotografia de três crianças em pé que gritam com uma criança sentada ao centro, com as mãos a tapar os ouvidos e expressão angustiada. As capas até aqui traziam ilustrações não naturalistas ou com efeitos que permitem que as fotografias sugestionem uma cena e não a mostrem explicitamente. Nesse livro da Edições Paulinas, uma livraria católica, a fotografia se encontra crua, sobre um fundo neutro. E não são figuras antropomorfas. São crianças reais que posaram para que essa capa fosse realizada.

Na capa da quarta edição do livro de Chalita, na de Silva e nesta última encontramos elementos comuns ao discurso sensacionalista. As letras grandes, empregadas em vocábulos que remetem à violência, são como gritos apregoados. A expressividade desses enunciados é intensa, com cores quentes, principalmente o vermelho, que remete a sangue, fogo, violência (PEDROSO, 1994).

A violência é posta como algo que estremece o cotidiano e o público, indefeso, clama por alguma atitude que a coíba. Diante do furor com que os vocábulos e as imagens irrompem na capa dos livros, assim como na capa de jornais e revistas sensacionalistas, o leitor-consumidor se vê impelido a buscar a resposta, consumindo a publicação-mercadoria. Essa avidez leva a que se procure por soluções rápidas, simples, ao alcance das mãos e que remetam a ideais difusos e arcaicos de ordem, de moral, de restabelecimento de uma suposta era de ouro.

Com a apresentação enfática de situações desagradáveis, que outras mídias (e até nós mesmos) preferiríamos ocultar, a mensagem sensacionalista ganha contornos como se fosse a única a nos trazer a verdade. Segue-se a sensação de que somos ludibriados pela sobriedade das mídias tradicionais e que o enunciador sensacionalista, com seu brado, sua voz vibrante, é o único a dizer a verdade.

A verdade que não querem revelar a nós vem carregada de tons dramáticos no discurso do sensacional. Como o nome sugere, não é à nossa razão que fala, mas ao imediatismo de nossa percepção, nos níveis mais elementares e disformes de nossa consciência. Atinge nosso corpo, provocando medo, indignação e desespero.

Dá mais alimento à dramaticidade do sensacional a carga de suspense que carrega. O sujeito da enunciação não nos revela tudo de uma vez. A capa traz expressa uma ameaça misteriosa e, para descobrirmos seu verdadeiro alcance, devemos consumir o enunciado-mercadoria.

Situações complexas, como a intimidação recorrente dentro de escolas, são abordadas de maneira simplista. No caso da primeira capa de Silva (2010b), o subtítulo afirma: “Como identificar e combater o preconceito, a violência e a covardia entre alunos”. Coloca-se como um manual que, se lido, promoverá a solução de problemas que a escola enfrenta desde que existe em seu modelo atual. Não se trata de mais uma possibilidade. É a certeza de solução que nos é vendida.

Com seu caráter enfático, estabelece a excepcionalidade do fato, o que leva à emergência de sua solução. Para situações emergenciais, qualquer solução é bem-vinda. Assim, o discurso sensacionalista abre as portas para que se proponham soluções messiânicas, isto é, com caráter emergencial, restaurador da ordem e de natureza extrema – pois o mal precisa ser erradicado. O outro lado da moeda das soluções messiânicas são as figuras despóticas, fundamentadas no discurso fascista, que também se presta a soluções rápidas para a restauração moral.

Tais discursos não respeitam o outro, tomando-o apenas como depositário de ódio. A diferença da alteridade é vista como ameaça, algo a ser combatido e subjugado, o que pode ocorrer pela via do sensacionalismo e seu potente apelo, ou pelo escárnio e sua máscara de humor. Este elemento debateremos a seguir, no segundo desdobramento de nossa pesquisa, que foi abordar o *ciberbullying* e o discurso da *zoeira* na *Internet*.

6.2 *Ciberbullying* e a Cultura da Zoeira Sem Limites

Intitula-se *ciberbullying* as agressões realizadas por intermédio dos meios de comunicação, particularmente nas redes sociais da *Internet*, podendo abarcar o uso de mensagens por celular ou por correio eletrônico (AZEVEDO, MIRANDA, SOUZA, 2012). Para Olweus (2012), esse fenômeno é superestimado, sendo estatisticamente irrelevante; as medidas para o combate ao *bullying* nas instituições escolares já seriam suficientes para combater o *bullying* na *web*. Nós pensamos que a afirmação de Olweus seja precipitada.

O mundo das relações eletrônicas tem seu funcionamento próprio, exercendo o papel de amplificador das tensões sociais. Com ferramentas poderosas para comunicação rápida e de alcance superior a quaisquer outras mídias, a *Internet* da era das redes sociais, *memes* e aparelhos portáteis pode fortalecer movimentos sociais, antes invisíveis em outras mídias; pode ser instrumento de mobilização

política para aqueles que antes tinham apenas o voto para se expressar; construir redes de apoio a causas, grupos ou pessoas. O que nos preocupa é que também pode produzir o contrário de tudo isso, além de disseminar preconceitos.

O anonimato e a grande velocidade com que se recebe e emite mensagens, na maior parte do tempo efêmeras e simplórias, exacerba o individualismo e dá publicidade a preconceitos que nossos pudores não nos deixam expressar em conversas face a face.

Na cultura brasileira, o preconceito tem suas peculiaridades. Diversos aspectos podem ser abordados, como seu esconderijo sob o discurso da pretensa democracia racial, ou de que brasileiros são amigáveis com quaisquer pessoas. Um específico tem relação próxima com as práticas intimidatórias na escola e se situa no contexto contemporâneo. Na linguagem (ou nas várias linguagens) da esfera da *Internet* existe um axioma que diz: a zoeira não tem limites. No mundo das relações mediadas pela rede mundial de computadores, o escracho indiscriminado seria uma das características do brasileiro. Não há assunto, pessoa, instituição ou grupo que poderia estar isento da ‘trollagem’, gíria originada na *Internet* para escárnio.

Para compreendermos a dinâmica da *Internet* do século XXI e da zoeira, precisamos falar do site mais influente que existe até hoje, ainda que não seja diretamente conhecido de boa parte do público: a plataforma de compartilhamento de imagens *4chan*²³. Trata-se de um fórum eletrônico no qual não há necessidade de identificar-se para postar pequenos textos e figuras. Espaço fascinante pela liberdade que proporciona, é possível encontrar seções sobre cultura pop japonesa, cinema, política, filosofia, literatura e muitas outras áreas de interesse. As discussões são anárquicas: moderadores não intervêm e ninguém é reconhecido como autoridade em quaisquer tópicos debatidos. A única proibição é relativa à publicação de material de pedofilia (debater o tema pode; não são permitidas fotografias e vídeos de CP, sigla para *child porn*). A liberdade, o anonimato e a ausência de hierarquia proporcionam momentos de intenso debate, podendo chegar à construção coletiva de conceitos (o melhor exemplo é o *meme*) e de ações políticas, cujo exemplo mais famoso é o surgimento do coletivo anarquista, dedicado ao ativismo cibernético – *Anonymous*.

²³ <<http://www.4chan.org>>.

O grupo *Anonymous* surgiu desse *imageboard* pois, quando alguém envia uma mensagem anonimamente, aparece como sendo autor um *anonymous*, ou, como acabou por se popularizar, um *anon*. Esse movimento inspira jovens do mundo todo a usarem a máscara de Guy Fawkes (da história em quadrinhos e do filme “V de Vingança”) em manifestações.

Existe um conjunto de regras de funcionamento que também são observadas pelo *Anonymous*, cuja quantidade é imprecisa variando, conforme a fonte, em número e conteúdo. Alguns artigos desse decálogo constam nas diversas versões e são representativos de seu conteúdo e das atitudes comuns a toda rede. Elas são consideradas, informalmente, como as regras de toda a *Internet*.

A plataforma *4chan* é uma refração do que a *Internet* se tornou: um mundo eletrônico de liberdade quase irrestrita, que amplifica o mundo fora dela pelas possibilidades de anonimato, gratuidade, troca veloz de informações e acesso a objetos e fenômenos impossíveis de se ter contato face a face para a maioria das pessoas. Semelhante liberdade traz possibilidades realmente revolucionárias e, também, possibilidades realmente assustadoras. O mundo da *Internet*, particularmente em *4chan*, é comparado ao “Id” freudiano, pela sua capacidade de surpreender, produzir o novo e também de conter tudo o de mais censurável que um ser humano possa fazer (CHEN, 2012).

As duas primeiras regras da *Internet* afirmam que eu não deveria jamais mencionar a seção */b/*, mas é indispensável que eu o faça. A seção */b/* é aquela destinada a assuntos aleatórios e aí se encontra um dos mais poderosos analisadores históricos do século XXI. Para ilustrarmos o que estamos abordando, tomemos a regra 34, que diz “*There is porn of it. No exceptions*”. A 35 completa: “*If no porn is found at the moment, it will be made*” (KNOWYOURMEME, 2016). Ou seja, tudo pode virar pornografia; se ainda não é, um dia será (interpretação nossa). Sexualidades não heteronormativas também se manifestam livremente, pagando o ônus de serem afrontadas intensamente por um pretensamente hegemônico discurso heterossexual-cisgênero. Fetiches diversos, que vão do uso de fraldas ao *furry porn* (pornografia de animais antropomorfos) também estão ali, para quem quiser ver (e quem não quiser também, pois nunca se sabe com o que se deparará ao abrir o fórum). Registros de práticas criminosas, reais e fictícias, podem ser encontrados, como estupro, zoofilia e necrofilia, com a já mencionada exceção da

pedofilia (conteúdo pedófilo é *deletado* e o autor da postagem tem seu IP banido pelos moderadores).

Todos os assuntos são permitidos, incluindo as mais inimagináveis manifestações de preconceito. Negros, muçulmanos e feministas são os alvos preferidos. Aliás, a regra 30 afirma: “*There are no girls on the internet*”. Tópicos de discussão inteiros podem ser dedicados a difamar um grupo social e qualquer tentativa de se opor às ofensas é inútil e resulta em mais ofensas. A maioria das postagens desse tipo não apresenta coerência e ofensas diretas são comuns.

É enganosa a impressão de tratar-se de um fórum eletrônico de pré-adolescentes dispostos a simplesmente provocar alvoroço. Lançado em 2003, os seguidores mais antigos se identificam como *oldfaggs* (“bichas velhas”) e é pouco provável que tenham menos de vinte e cinco anos de idade. A própria *4chan* afirma que seu público é predominantemente composto por jovens adultos, pessoas que, geralmente, acompanharam o contínuo avanço da *Internet*, de suas tecnologias e de sua cultura específica, ao longo dos últimos quinze anos.

Mesmo sem termos dados precisos sobre a audiência de brasileiros ao *site*, a influência direta e indireta desse ‘sistema comunicacional’ é ampla e transcende o linguajar adolescente ou do *Facebook*. Mesmo que a página não seja diretamente conhecida pelo público geral da *Internet*, é nela que se encontra a popularização de um jargão que inclui palavras como *epic*, *fail*, *win*, *bitch*, *viral*; o uso maciço de imagens, até mesmo para fundamentar discussões – a regra 32 diz “Você deve ter fotos para provar seus argumentos” (tradução nossa) –; e o emprego recorrente de ofensas pessoais para ‘vencer’ uma discussão. Outros peculiares fenômenos culturais também têm sua origem aí, como a paixão por vídeos e fotos de gatos (os *lolcats*, algo que pode ser traduzido como “gatos que fazem gargalhar”), por tirinhas e charges feitas por quase anônimos, por fotos curiosas. A lista poderia seguir por umas páginas.

Um elemento surgido no *4chan* que demonstra sua influência, e é de particular interesse para nossa discussão, é o *meme*.

O termo *meme*, segundo Chen (2012), tem origem nas pesquisas do teórico evolucionista Richard Dawkins; refere-se a qualquer forma de transferência de informações. Na *Internet*, nós podemos definir um *meme* como um signo da ideologia do cotidiano, pela sua efemeridade quanto à permanência em uma esfera social e pela pouca sofisticação, o que permite seu amplo reconhecimento dentro de

determinada esfera e, até mesmo, fora dela. Seu reconhecimento pouco depende de conhecimento prévio específico sobre a própria representação e não está necessariamente relacionado a um discurso específico, podendo ser empregado das mais diversas formas (ainda que, geralmente, seu uso se faça de forma jocosa). De fato, Chen (2012, p. 7, tradução nossa)²⁴ o define como “[...] geralmente compreendido como algo extremamente contagioso e frequentemente humorístico, parte da cultura da Internet que pode, às vezes, gerar publicidade suficiente para adentrar a cultura popular”. Suas implicações vão além, pois se trata de objeto que pode ajudar a compreender a *Internet* em sua dinâmica enunciativa própria, com a expressão de valores e interesses compartilhados por grupos cuja existência só tem sentido aí, dificilmente se desdobrando para fora dela (CHEN, 2012).

Os *memes* mais antigos traziam apenas um desenho tosco, em preto e branco, representando uma expressão simples ou um sentimento. Passaram a incorporar ilustrações e fotografias, acompanhadas de duas ou três linhas de texto em caixa alta; hoje, podem ser encontrados em forma de animações brevíssimas, os *gifs*. Seu conteúdo pode ser uma piada cândida, como imagens de cães acompanhadas de ditos ingênuos; uma crítica social, almejando atingir políticos, figuras públicas ou uma situação específica; a expressão de piadas voltadas a um público específico (como *memes* sobre seriados); chistes obscenos; finalmente, sem exaurir os motivos possíveis desse gênero contemporâneo do discurso, um *meme* pode apresentar uma mensagem preconceituosa ou com finalidade de atingir a uma pessoa específica.

Seja por meio de *memes*, seja por mensagens escritas, a intolerância pode ser frequentemente observada na *Internet*; uma de suas características é o monologismo. Aquele que é o alvo direto do ódio deve ser destruído ou reduzido a mais baixa humilhação. Se não é o alvo, mas apenas alguém que discorde do discurso de ódio, deve ser objeto de chacota e ignorado, não importa qual seja sua argumentação.

Nas regras informais da *Internet* (KNOWYOURMEME, 2016), os artigos de 11 a 15 são esclarecedores quanto a isso:

²⁴ “[...] commonly conceived of as an extremely contagious and often very humorous part of Internet culture that can sometimes generate enough hype to break into mainstream popular culture”. Observe-se as nuances de sentido que o uso dos termos *hype* e *mainstream* produzem e são intraduzíveis.

11. Todos os seus argumentos cuidadosamente escolhidos podem ser facilmente ignorados.
12. Qualquer coisa que você possa dizer poderá e será usada contra você.
13. Qualquer coisa que você possa dizer poderá ser transformada em outra coisa - consertada.
14. Não argumente com os *trolls* (zoeiros, escarnecedores, zombeteiros) – isso quer dizer que eles venceram.
15. Quanto mais tentar, mais você falhará (KNOWYOURMEME, 2016, s/p, tradução nossa)²⁵.

Dois outros vêm complementar: “19. Quanto mais você odeia algo, mais forte isso fica. 20. Nada deve ser levado a sério” (KNOWYOURMEME, 2016, s/p, tradução nossa)²⁶.

O dia a dia na *Internet* em tempos de comoção política, caso de nosso País, mostra isso muito bem. A argumentação em geral se restringe a ofensas e frases de efeito, não havendo limites no uso de injúrias raciais, misoginia e preconceito de classe, particularmente quando os falantes na enunciação são conservadores (defensores de supostos valores morais ‘tradicionais’ e da manutenção das diferenças de classe). Depara-se até com ameaças de morte e conclamação a linchamento. A argumentação que oblitera quaisquer parâmetros éticos e reduz o outro (o ouvinte) ao silêncio e ao desprezo tem se tornado tão frequente que nós até sugeriríamos acrescentar às regras da *Internet* algo como: “Não leia os comentários em *blogues* e *sites*”.

Choca nosso bom-senso ver tornadas públicas falas que antes se restringiam a contextos específicos e, no geral, merecedores de alguma paciência, como almoços dominicais e festas familiares de fim de ano. O comentário que antes se esvaía ao findar da vibração das ondas sonoras agora está registrado por escrito, em espaço geralmente acessível a qualquer pessoa, podendo ser lido, *curtido* e comentado por indivíduos que nunca se conheceram nem se conhecerão. A *Internet* é essencialmente efêmera, mas, por outro lado, deu um pouco mais de perenidade a ditos de pessoas anônimas que, sem ela, nunca teriam qualquer espaço para despejar seus preconceitos. A visibilidade de comentários xenófobos, homofóbicos, sexistas, entre outros, vem encorajando a tomada pública de posições que, não há muito tempo, consideraríamos vergonhosas.

²⁵ “11. All your carefully picked arguments can easily be ignored. 12. Anything you say can and will be used against you. 13. Anything you say can be turned into something else – fixed. 14. Do not argue with trolls – it means that they win. 15. The harder you try the harder you will fail.”

²⁶ “19. The more you hate it the stronger it gets. 20. Nothing is to be taken seriously.”

A liberdade de expressão e opinião é citada quando se questiona afirmações discriminatórias ou o humor preconceituoso. Recorrendo, mais uma vez, à arquitetura da responsividade e da responsabilidade, é preciso considerar algumas coisas. Ao se postar algo na *Internet*, o falante torna seu enunciado público e ele abre-o à compreensão responsiva ativa de uma infinidade de virtuais interlocutores. Quando se quer expressar algo dessa forma, é preciso admitir que poderá haver respostas discordantes ao seu enunciado.

A responsabilidade pelo ato não pode ser desfeita em todas as suas consequências. Além de implicações legais, falas preconceituosas na *Internet* contribuem para a percepção de que o enunciado concreto em questão faça parte de uma pretensa hegemonia discursiva, pela repercussão que podem atingir e pela possibilidade de que sejam compartilhadas. Um enunciado preconceituoso pode despertar novos enunciados de igual teor; os preconceitos, que se encontravam cerceados e restritos a conversas mais íntimas, ganham força diante da recepção de tais conteúdos. Aquilo que estava invisível sob o recato ganha visibilidade e pretensão à legitimidade.

Um dos aspectos desse fenômeno é a afirmação recorrente de que em nome do humor tudo seja permitido. Na televisão e nos palcos teatrais, essa atitude é assumida por humoristas considerados ‘renovadores’ do gênero cômico. Copiando o estilo *stand-up* de comédias estadunidenses, em que o humorista fica no palco sozinho falando ao público e fazendo comentários sarcásticos sobre temas cotidianos, essa geração de humoristas do século XXI conta com representantes que defendem o direito de se fazer chistes com quaisquer pessoas ou grupos. A restrição a que se faça com relação a este ou aquele seria cerceamento engendrado pelos adeptos do ‘politicamente correto’, que desproveria o humor de sua graça esculachada e ‘democrática’.

Em *Teoria do Romance I*, Bakhtin (2015) afirma que o cômico em Rabelais se volta à paródia de um mundo medieval em decadência, com seu ritualismo, seus papéis sociais cristalizados e toda a hipocrisia de senhores que proibiam os prazeres da carne, mas a eles se entregavam. O riso vinha ao se empregar e distorcer o linguajar de religiosos e nobres, os poderosos do medievo. O corpo ganha evidência perante a moral da negação da carne; por isso as piadas eróticas, as cenas em que personagens se empanturram para depois expelir excretas gigantescas. O cômico questiona poderes instituídos, que perdem sentido diante da

diversidade da vida comum, do corpo livre dos ditames oficiais, da ideologia do cotidiano que não simplesmente se submete à oficial.

O 'novo' humor brasileiro, que se arvora o direito de ofender negros, homossexuais e, até mesmo, mães que amamentam, não ataca os poderes dominantes; pelo contrário, em muitos momentos a eles se alia, assumindo uma postura de 'riso da casa-grande', isto é, dos senhores a rir daqueles que exploram. Quando são criticados, apoiam-se em uma pretensa liberdade de opinião – que não respeitam diante de opiniões contrárias. Afirmam que o riso não pode ter limites nem poupar ninguém, pois isso tornaria a comédia aborrecida e desprovida de sentido.

Na grande mídia com esses humoristas, na *Internet* com seus *trolls* anônimos e no dia a dia da informalidade da ideologia do cotidiano, grassa a regra brasileira de convivência de que a zoeira não tem limites. De forma pueril em alguns momentos, fascista em outros, a liberdade de expressão tem sido confundida com liberdade para se negar o diálogo, relegando a existência do outro a mero espectador, nunca participante, da vida social. Quando isso ofende e, sobretudo, quando isso chega a instâncias judiciais – a judicialização da vida envolve o aspecto de não se resolver nada no debate público, tudo precisa ser resolvido via judiciário – alega-se que as pessoas estão levando muito a sério o que comicos e zoadores estão dizendo (vide regra 20 da *Internet*). As ofensas não deveriam ser levadas a sério; fala-se de um passado idílico em que negros não se ofendiam com piadas racistas e que hoje o preconceito é maior porque ficamos falando que o preconceito existe, entre outras falácias que visam apenas à manutenção de desigualdades. Não se trata do real direito à expressão. Trata-se do incômodo de ver que, quem sofria opressão em silêncio, agora já não o faz mais.

Existe outro aspecto envolvido nas configurações que o preconceito e a opressão ganham no século XXI. Colocar-se contra o feminismo, as políticas afirmativas para negros, a visibilidade LGBTTT, entre outros movimentos sociais, tem sido tomado como uma forma de rebeldia contra um sistema que estaria privilegiando tais grupos em detrimento de outros.

Por mais *non sense* que possa parecer, é comum encontrar quem considere a luta dos grupos oprimidos como uma espécie de luta por privilégios. Lutar para que casais homossexuais possam andar publicamente de mãos dadas como casais heterossexuais fazem é visto como uma invasão do espaço público. Ou afirmar que determinada expressão seja racista é tomado como dar mais importância aos negros

em detrimento dos brancos, que também sofreriam preconceito racial. Denunciar a misoginia presente no dia a dia seria promover a supremacia da mulher sobre o homem etc. Acompanhar o dia a dia de movimentos sociais na *Internet* nos coloca diante de uma infindável série de afirmações que distorcem completamente a finalidade de suas lutas.

As ofensas contra esses grupos passam, então, a ser vistas como um gesto de rebeldia contra um suposto sistema opressor que nos obrigaria a algo não muito bem definido. O leitor tenha em mente determinado humorista da geração 2005: suas piadas racistas, geralmente via *Twitter*, são vistas por sua claque como mostras de uma inteligência que não se dobra às exigências de um suposto modelo vigente em que as pessoas são obrigadas a algo de definição pouco clara.

No esteio do ódio ao Partido dos Trabalhadores, defender grupos oprimidos é tomado como se aliar ao Partido e a uma visão de mundo em que todo branco e toda pessoa de classe média é um inimigo em potencial – o chamado *racismo reverso* (sic). O centro desse discurso se volta à luta dos movimentos sociais contra expressões preconceituosas, o que é tomado como busca por privilégios.

A *Internet* não teria como ser imune às desigualdades sociais da sociedade capitalista e os diversos preconceitos a ela atrelados, ainda que apresente suas próprias regras e suas próprias linguagens e dê oportunidade para que qualquer pessoa com acesso a ela se manifeste.

As ofensas entre escolares trocadas na *Internet* não são simples xingamento ou montagens fotográficas ofensivas. São parte de uma cultura ampla em que o preconceito e a chacota vêm sendo tomadas como virtudes diante da suposta imposição de ‘um mundo das minorias’.

Não acreditamos na força de medidas judicialistas, ainda que elas sejam importantes em alguns momentos. A liberdade da *Internet* é muito valiosa para que seja sacrificada no altar dos *trolls*. O melhor caminho é aprender a viver com a alteridade. O pensamento do Círculo pode nos fornecer pistas e é por aí que caminharemos em nosso último capítulo.

7 REFLEXÕES FINAIS: A ESCOLA COMO ESPAÇO MONOLÓGICO

Das pesquisas empíricas apresentadas em doze artigos, sete foram realizadas somente com estudantes, uma com estudantes e professores e uma com todos os atores da instituição escolar. Nas dissertações e teses da área de Educação, são alunos os participantes em cinco das pesquisas; uma com todos os atores institucionais e uma com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Naquelas da área Psicologia, os participantes das pesquisas foram alunos em oito delas; alunos, pais e professores em duas; somente professores em outras duas e professores e gestores em uma delas.

Educadores e alunos são os personagens por excelência da preocupação desses textos, que buscam estabelecer as diversas relações entre eles e o fenômeno *bullying*. Fica evidente sua caracterização como objeto no âmbito das relações dentro das instituições e a busca por se compreender como cada grupo vê sua ocorrência e age com relação a ela.

Dois textos compõem outro grupo, que se ocupa da caracterização demográfica do *bullying*, o que é constante nos textos de Olweus (1993) e Lopes Neto e Saavedra (2003), mas não tão evidente em Fante (2005). Busca-se desenhar a compreensão do *bullying* enquanto fenômeno social amplo e seus impactos em nível populacional. Por fim, a dupla de textos que destoa por abordar o tema de uma perspectiva específica: sua relação com alunos que apresentem sobredotação.

Sob diversas abordagens e com preocupações diferentes, dá-se ênfase ao papel dos alunos no *bullying*. Parece caminho evidente, visto ser uma forma de agressão entre pares. Na relação professor-aluno existe diferença hierárquica. O que nos chama a atenção é a predominância por caracterizações e explicações para o fenômeno focadas no papel que os estudantes desempenham, sem preocupar-se com o estudo dos fatores institucionais que produzem dita violência (com exceções). É relevante, até mesmo, observarmos o pequeno número de estudos cujo referencial se volte às relações institucionais e às formas de violência simbólica que a escola produz.

Propomos discutir brevemente isso, principiando por debruçarmo-nos sobre o problema do que seja a escola. Poderíamos pensá-la valendo-nos do dialogismo e aplicar a categorização de *monológica* a uma instituição? Podemos intitular a escola como um contexto concreto que produz discursos monológicos?

Qualquer enunciado concreto é dialógico em seu aspecto de definição essencial (“ontológica”), pois sempre será resposta a outros enunciados e promoverá o surgimento de novos enunciados que lhe respondam.

Por outro lado, podemos tomar Bakhtin em *Problemas da poética de Dostoiévsky* e em *Teoria do Romance*, para pensarmos que exista outra dimensão do dialogismo, que se trata da intencionalidade específica de cada enunciado. Melhor dizendo, de sua orientação valorativa.

Ao abordar os problemas suscitados pelo romance, Bakhtin (2015) aponta como sua principal característica a existência de múltiplas vozes presentes no texto, particularmente em sua forma moderna. Trata-se de dois aspectos.

Os personagens do romance moderno possuem voz própria, o que implica que estão ali como sujeitos e não meros objetos do romancista. As diferenças sociais concretas que os diversos personagens expressam em sua voz marcam um lugar e um tempo únicos dentro do romance, não necessariamente coincidentes com aqueles do narrador. Constituem-se, assim, como um outro presente no texto, que possui sua própria consciência – compreendendo, aqui, consciência como a construção ideológica individualizada. A isso, Bakhtin intitula *polifonia*.

Holquist (2002, p. 32) o define bem e de uma maneira difícil de traduzir ao português: “*The author of a novel, for instance, can manipulate the other not only as an other self*”. Não se trata meramente de um outro presente na obra concebida pelo autor, mas de um si-mesmo, de um eu presente, ou vários, que dialogam na obra.

Quando se concebe o personagem não como objeto que se coloca acabado diante de mim, mas como um outro, permite-se que ele assuma voz ao longo do texto. Não se trata meramente do discurso indireto. Volochínov/Bakhtin (2012a) falam do discurso indireto livre, em que a fala do outro se faz presente de maneira coprodutora em minha fala, não como citação ou reminiscência apenas.

O linguajar próprio de cada personagem traduz sua classe social, sua profissão, sua idade, em suma, seu lugar histórico e social concreto. O autor busca construir (ou reproduzir) a linguagem social de diversos tipos concretos e, com isso, confere-lhes consciência própria. Para Bakhtin (2015), isso se encontra em sua melhor forma nas obras de Dostoiévsky. A complexa divisão social da Rússia czarista é belamente expressa nos jargões que burocratas empregam, na fala empolada da pequena-nobreza, nas expressões familiares etc., como podemos conferir, com todo seu brilho, em *O idiota* (DOSTOIEVSKY, 2002).

A heteroglossia ou heterodiscursividade apresenta diferentes linguagens no texto. Não somente na voz dos distintos personagens. Está presente também em inserções, interpolações, paródias e amálgamas entre diferentes linguagens que o narrador emprega, de modo que transita de sua linguagem para a de outrem, produzindo efeitos expressivos muito próximos à comunicação oral, em que, constantemente, se fazem presentes outras vozes em nossa própria voz. Narra-se um fato pitoresco, por exemplo, empregando-se a imitação estereotipada de um dos envolvidos, o uso deslocado de termos de um jargão específico etc. O discurso deixa de ser monolítico para apresentar-se como conjugação de linguagens distintas, usadas para refratar as intenções do autor (BAKHTIN, 2015).

Nesses aspectos do dialogismo existe a intencionalidade do autor, para que o texto comporte diversas vozes e linguagens, inclusive aquelas com divergências entre si, como capitalistas e proletários, nobres e plebeus, crédulos e descrentes (não à toa, Dostoievsky tem papel central no pensamento do Círculo). É a apresentação de produções ideológicas distintas, conflitantes muitas vezes, que proporciona toda a riqueza do romance dialógico.

Salientemos que se trata de algo intencional, em que houve busca para se dar espaço a essas vozes. Existem diferentes níveis de dialogismo em diferentes gêneros do discurso, sendo isso concretizado na intenção do autor que busca uma forma específica de comunicar algo, indo do monologismo do discurso retórico ao intenso dialogismo da paródia (BAJTÍN, 1989).

Mantidas as diferenças entre a produção do discurso literário e as produções discursivas em outro contexto, vamos refletir (e refratar) sobre a produção discursiva no espaço em que se dá a enunciação; no caso, pensar a escola e quais níveis de dialogismo ela permite.

A escola é um contexto específico, com suas características peculiares, que não meramente reproduzem o contexto social geral. Apresenta suas próprias linguagens, do solilóquio professoral às gírias dos alunos, passando pelos comentários furtivos de corredores e pelo discurso burocrático das secretarias.

Essa pluralidade de linguagens se assenta em níveis diferentes de legitimidade, para os quais podemos lançar mão dos conceitos de ideologia oficial e ideologia do cotidiano para sua compreensão.

O discurso professoral perante a sala traz mais de ideologia oficial que de ideologia do cotidiano. Geralmente, encontra-se reproduzindo os conteúdos

programados, preso à ementa da disciplina. Isolado no retângulo que lhe resta diante de salas lotadas, cabe ao professor ocupar a maior parte do tempo possível de aula falando sobre assuntos que, muitas das vezes, são livrescos. Ainda que importantes, o fato de se estar amarrado a planos de ensino elaborados por burocratas da educação torna o assunto árido ao alunado, distante de sua realidade cotidiana e saturado de termos e jargões com os quais o primeiro contato não é fácil.

A restrição à ideologia oficial e dominante, imposta pelos planos de educação, dificulta o diálogo com crianças e adolescentes pouco acostumados às linguagens e conteúdos oficiais. Estão aprendendo a dominá-las e se sentem mais confortáveis na familiaridade da ideologia do cotidiano. Quando um professor se queixa de que os alunos não o compreendem, não fala de mera aparência, mas de fato concreto.

Com a falta de domínio sobre a ideologia oficial, o alunado não consegue dialogar e assim o conhecimento que o professor tenta transmitir não poderá ser compreendido, de forma que não fará sentido e não se estabelecerá na consciência do aluno.

Os conteúdos abordados pela educação oficial são necessários para o alunado, no que diz respeito à sua inserção social, autonomia econômica, participação política etc. Com sua apresentação em linguajar pouco acessível à maioria deles, pouca abertura para que se empregue o diálogo na aprendizagem e uso escasso de outros meios que não a exposição oral, o texto na lousa e o texto na 'cartilha', os faz se tornarem simulacros de conhecimento. São habilidades e discursos a serem reproduzidos em testes de vestibular. A compreensão, que demanda atitude responsiva ativa, não acontece com a frequência que deveria.

Presos à ideologia oficial, com pouquíssimo intercâmbio com a ideologia do cotidiano, mais familiar aos estudantes, tornam-se textos pobres de apreciação valorativa por parte de todos os atores sociais da escola. Educadores proferem seus discursos com pouca expressividade, ou até com enfado, e o mesmo o fazem seus alunos. Quando se diz que o que se aprende e o que se ensina na escola 'não faz sentido', não é mera figura de linguagem, se tomarmos 'sentido' sob a perspectiva bakhtiniana.

Para que se produzam sentidos a partir de um enunciado, é preciso que a enunciação se abra à voz do outro, o que permitirá que se construa a compreensão. Conhecimento, em Bakhtin, é diferente de compreensão, pois nesta o ouvinte encontra-se pronto para construir novos sentidos com base na recepção do texto do enunciado.

Uma escola verdadeiramente dialógica permitiria que, no contexto enunciativo da sala de aula, se buscasse, consciente e intencionalmente, a construção conjunta do pensamento. O que temos é um subproduto empobrecido do pensamento sendo transmitido de forma monológica.

Que essas linhas não sejam tomadas como crítica rasa ao professorado. De fato, é muito comum que se aponte ao docente a responsabilidade pelo vazio do ensino. Precisamos lembrar que esse profissional se vê preso ao burocrático plano de ensino, sendo obrigado a trabalhar em condições precárias, que incluem rendimentos incompatíveis com as responsabilidades de sua profissão, falta de estabilidade profissional, a lógica mercantil e clientelista com que muitos gestores e familiares de alunos lidam com o ensino; as salas lotadas, organizadas de forma que não incentivam o diálogo, tampouco tornam fácil o exercício de uma possível proposta de aula dialógica.

Costumeiramente, encontramos explicações para o fracasso do ensino que apontam para o desinteresse do alunado, para sua falta de limites morais, para seus supostos *déficits* (culturais, nutricionais, neurológicos e cognitivos) ou para a má-formação docente (PATTO, 1999). Pouco se debate sobre as condições concretas do ensino como ato, que possibilitem o verdadeiro desenvolvimento do pensamento e a consideração de suas consequências éticas.

As limitações estruturais não ocorrem por acaso. O ensino massificado e disciplinador interessa ao capitalismo desde a revolução industrial. O mais importante não são os conteúdos, mas o adestramento de crianças e adolescentes com vista a que se submetam, com a menor dificuldade possível, à lógica capitalista em toda sua extensão.

“O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos.” (PATTO, 1999, p. 411). Compreendendo que seus objetivos declarados são a transmissão de saberes, construção da autonomia, da consciência cidadã e democrática e preparação para o mercado de trabalho, podemos sim afirmar, com a autora citada, que pouco se cumpre disso. O ensino em massa visa apenas à adequação dos indivíduos a um sistema social de exploração; mais que isso não interessa a grupos ou classes dominantes.

A escola, compreendida como principal aparelho ideológico de Estado, reproduz a ideologia dominante do modo de produção capitalista. É essencialmente

monológica e impõe seus discursos e suas práticas àqueles que nela ingressam. Não permite que haja espaço para produção dialógica pois, se o fizesse, correria o risco de permitir o questionamento de seus próprios valores e imposições.

A obediência à ideologia dominante deve ser estrita. Repetimos que os conteúdos acabam por ser secundários, pois o que importa ali é a sistemática imposição dos valores e práticas capitalistas, de tal modo que cheguem a ser consideradas como naturais. O funcionamento da escola, suas regras e deveres, são apresentados como eternos e imutáveis. Não raro se encontra quem diga que teria sempre sido dessa maneira e sempre houvera bons resultados.

Ao apresentar a genealogia da disciplina, Foucault (2002) demonstra que considerar a ela e à escola como voltadas unicamente ao ‘bem da sociedade’ é um equívoco. Ela põe em funcionamento a produção de poder em cada indivíduo, de modo que seja útil; é considerada uma instituição disciplinar, isto é, espaço constituído por uma série de mecanismos de controle que visam ao exercício de poder com a máxima eficácia e o mínimo de dispêndio, tendo como objetivo a produção de indivíduos que desempenhem os papéis e tarefas que lhe são atribuídos de maneira ordeira, coordenada e de acordo com os fins a que a instituição se propõe.

Sinteticamente, podemos apontar como mecanismos disciplinares na escola: a vigilância constante, o exame contínuo, a hierarquia clara e piramidal, o controle do tempo e a divisão dos indivíduos por capacidades e as punições (FOUCAULT, 2002).

Os mecanismos disciplinares submetem os atores institucionais a horários específicos para cada atividade; impõem o portar-se de maneira adequada em cada espaço, situação e diante das pessoas que lhe são superiores; praticam o escrutínio regular para avaliar desempenho e produtividade; buscam a correção de tudo que possa ser tomado como desviante, de *shorts* curtos a gírias, passando pela homossexualidade e pela estética fora dos padrões impostos.

Esse modelo de escola tem sofrido críticas desde seu surgimento, nos séculos XVII-XVIII; também se tem apontado que sua estrutura disciplinar e ideológica já não tenha grande eficácia, mesmo para os propósitos de dominação a que se propõe (DELEUZE 1992; SIBILIA, 2012). De qualquer forma, sua estrutura básica, fundamentada na disciplina e na ideologia dominante, mantém-se praticamente inalterada.

Podemos afirmar que a instituição escolar não é feita para o diálogo. É feita para o silêncio. Ao alunado, cabe silenciar, obedecer e ‘aprender’ conteúdos e habilidades que garantirão sua inserção na sociedade capitalista. A professoras e professores resta tentar encontrar brechas no pouco tempo em que não estão ocupados com exigências burocráticas e conteúdos preestabelecidos de forma centralizada.

O ensino não é democrático em todos os seus níveis e, de forma alguma, existe orientação valorativa para que seja dialógico. Basta que haja o cumprimento de regras e rotinas sistematicamente; a aprendizagem deficitária e os problemas estruturais são parte da própria estratégia ideológica e disciplinadora. “Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (ALTHUSSER, 1980, p. 62-63).

Na breve descrição que Althusser faz do percurso escolar afirma que, do ensino infantil até o que poderíamos hoje intitular como o fim do ensino fundamental, as crianças aprendem os saberes práticos necessários para sua inclusão nas linhas de produção, industriais ou agrícolas. O ensino médio produziria o pequeno-burguês, que exerce funções pequenas e médias como subalterno. Pequena parte chega ao cume do que é permitido no capitalismo, podendo “cair no semi-desemprego intelectual” (ALTHUSSER, 1980, p. 65). Outras possibilidades são trabalhar como agente de exploração ou agente de repressão²⁷.

Contudo, isso não pode ser meramente tomado como produção de sujeitos passivos. A escola produz, sim, adequação ao modo capitalista de produção, não sendo esse adequar-se restrito a pessoas de cariz obediente e silencioso. Uma diversidade de papéis sociais é necessária para a manutenção de todo o sistema; assim, compõe-se o *establishment*.

O papel de explorado, amplamente ensaiado na sala de aula, instilado pela “consciência moral”, pelo “dever cívico” e pelos ditames da moralidade média, cabe à maioria. Não é suficiente, contudo. Acompanha-o aqueles que desempenham o papel de agentes da exploração, que mandam, que saibam “falar aos operários”. Há, ainda, os agentes de repressão, que devem “saber mandar e ser obedecido ‘sem discussão’ ou saber manejar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos”

²⁷ Adaptamos à realidade escolar brasileira, conforme nossa compreensão.

(ALTHUSSER, 1980, p. 65) e, por fim, os profissionais da ideologia, que irão propagandear os valores morais, deveres cívicos etc., mantendo e realimentando o ciclo.

Sabendo das limitações das linhas gerais que o autor francês traçou em seu esboço, podemos lançar mão de suas concepções para pensarmos, com maior acurácia, na escola como criadora e mantenedora das desigualdades da sociedade capitalista.

Ora, seu papel de aparelho ideológico do Estado é este, não há dúvida. Sua essência é a manutenção da sociedade capitalista. O que gostaríamos de refratar a partir daí é um pouco mais sutil e, possivelmente, doloroso de admitir.

Se a escola dá condições de desenvolvimento para os diferentes papéis sociais descritos por Althusser, necessários à manutenção do capital, incluindo aí a contenção aos descontentes e a propagação do que é aceitável e do que é inaceitável ao sistema social, podemos pensar que as características necessárias a cada um desses papéis devem aí surgir ou, ao menos, ser fortalecidas. A família também é considerada por Althusser como aparelho ideológico, mas o tempo despendido na escola não pode ser menosprezado.

Alunos que maltratem seus pares seriam maus, agressivos e sociopatas, ou estariam adotando um dos papéis que lhes são oferecidos dentro dos aparelhos ideológicos de Estado?

Admitindo a posição teórica de pensar o ato humano em sua concretude, ou seja, em sua construção histórica e social; admitindo que tal concretude não nos permite adotarmos o atalho de se buscar explicações para os atos humanos em uma interioridade psíquica abstrata, nem em um corpo biológico de pouquíssima variação entre os indivíduos; considerando a consciência não como entidade preexistente ao movimento histórico concreto, sendo deste seu produto; e que sua constituição é ideológica, sendo os signos ideológicos a própria materialidade com que se constitui: as diversas formas de agressão, maus-tratos, violências e preconceitos, que constituem aquilo que têm-se intitulado de *bullying*, são produções sociais concretas que refratam fenômenos sociais dos quais a escola participa e que aí encontram as condições adequadas para sua reprodução.

Visando à manutenção da dominação capitalista e das diferenças de classes sociais, a sala de aula é lugar em que o professor põe-se superior a todos e algumas

crianças colocam-se como superiores a outras, restando a algumas o papel de serem depositárias de todo o ódio que tal sistema social produz.

Pensando, com Foucault (1986), que o poder não somente veta e proíbe, mas produz práticas e discursos, induzindo até mesmo ao prazer, não podemos deixar de pensar que ódios sociais e sua manifestação no *bullying* sejam produzidos nos aparelhos ideológicos de Estado e a eles sejam úteis, até internamente.

Sendo todo ato humano responsivo, é de se pensar a que os atos caracterizados como *bullying* estejam a responder. A escola é aparelho ideológico, ou seja, reflete e refrata a ideologia do Estado capitalista, com sua dominação, sujeição e violência. A sala de aula não poderia se furtar a apresentar semelhantes características.

Outro aspecto a se considerar são as tentativas de rompimento do monologismo imposto na escola. Para Guimarães (2000), o funcionamento da escola calcado na disciplina não produz apenas submissão, mas também movimentos de sabotagem e de revolta contra o sistema de poder, traduzindo-se em atos de indisciplina e de violência.

Fator apontado por Guimarães (1996) é a possibilidade de a violência ser usada pelos alunos como forma de suplantar a distância nos relacionamentos produzida pela instituição escolar, não somente do corpo hierárquico com relação aos discentes, como também destes entre si.

As diversas formas de violência entre os alunos seriam uma tentativa de se promover oportunidades de comunicação, ou ao menos de contato, mesmo que de forma destrutiva. Em meio aos silêncios impostos pela instituição, as agressões, insultos, entre outros, se constituiriam como rupturas da organização vigente, visando atender à necessidade de contato, ainda que de maneira distorcida e pouco compreendida até mesmo por quem as engendra.

Candau, Lucinda e Nascimento (2001), Schilling (2004) e Sposito (2001), defendem que a instituição escolar constrói formas de violência que lhe são próprias; entretanto, a violência que se passa na sociedade também se encontra dentro da escola. O preconceito, as desigualdades sociais e a violência doméstica têm consequências no cotidiano escolar, ao produzirem tensões nos relacionamentos, já carregados de dificuldades pelas próprias características da instituição escolar, produzindo violências que, muitas vezes, não são levadas em conta pelos educadores ou pelos próprios alunos.

O agressor pode adotar a posição de superioridade sobre sua vítima; ou estar engendrando uma tentativa de rompimento do silêncio monológico. De qualquer forma, o preconceito vem de uma cadeia de enunciados que lhe é pertinente. O garoto de seis anos que humilha o colega está sendo responsivo, reproduz 'algo' que aprendeu 'em algum lugar'. A consciência é formada ideologicamente e são atalhos muito confortáveis falar em agressividade inata, questões hormonais ou alterações neurológicas. Tais alegações nos ajudam a ignorar a construção social e histórica, concreta, das relações de dominação e dos diversos preconceitos em nossa sociedade por nós sustentados.

A reiterada afirmação, em diversos estudos por nós pesquisados, de que o *bullying* ocorra sem motivação aparente, apenas serve para obscurecer ainda mais os processos de preconceito e exclusão presentes nele.

Em uma nota de rodapé, Olweus termina seu livro de 1993 alertando para o fato de que nossa sociedade é permissiva com a violência e a agressividade, o que seria um dos fatores responsáveis pela existência comum e recorrente dos comportamentos típicos do *bullying*. Para combatê-lo, é necessário que não se aceitem tais atitudes em nenhuma hipótese.

Levando isso em consideração, pensamos ser indispensável problematizar dois aspectos: a construção de uma escola que seja espaço de produção realmente dialógica e a conscientização sobre as diversas formas de preconceitos.

Uma escola em que a produção dialógica seja incentivada necessita ser verdadeiramente democrática. Para tal, é preciso deixar de lado concepções de tutela com relação aos alunos, que levam educadores e gestão a olhá-los como inferiores cujo único propósito ali deve ser obedecer e silenciar.

Um lugar que prima pelo silêncio do aluno e pelo discurso monológico do professor produz distanciamento entre as pessoas. Os alunos constituem círculos de amizades, mas apenas aqueles de características mais próximas se aproximam. O 'diferente' é alvo de exclusão e não é fácil se aproximar do 'diferente' quando o tempo para interação e construção de vínculos é limitado ao intervalo e a momentos isolados de algumas aulas.

A escola acaba por ser um amontoado de crianças e adolescentes que não estão ali por escolha e são forçados a conviver com dezenas de desconhecidos no confinamento da sala de aula. Inevitável que tensões surjam. O que não

conhecemos provoca em nós, ao menos, estranhamento, podendo chegar até a ser depositário de nossos medos.

A importante socialização que a escola proporciona ao educando seria bem mais eficiente e promotora do respeito e da solidariedade, se cultivasse práticas democráticas e permitisse maior tempo para o contato livre entre os alunos. Com a aproximação e criação de vínculos, o 'diferente' já se torna próximo e não o vemos mais com o olhar eivado de preconceções. A distância imposta pelo silêncio serve apenas para manter os preconceitos entre nós.

A participação nas decisões relativas à escola, incluindo a formulação de regras, a elaboração de atividades e a revisão do projeto político-pedagógico, daria condições para que a cultura da democracia e do respeito mútuo fosse exercitada de fato. Organização de festas e eleições de grêmio são momentos muito restritos de participação discente. O autêntico ato democrático envolve o concreto envolvimento com tudo que diga respeito à escola.

A atitude predominante de considerá-los como incapazes de tomar decisões reproduz o distanciamento que existe em nossa democracia entre eleitores e as ações políticas que efetivamente afetam nossas vidas. É permitido a nós o voto direto e pouco mais que isso (protestar é permitido, mas perigoso)²⁸. Às crianças e adolescentes nas escolas não lhes é permitido participar efetivamente de quase nada, o que condiz com esse modelo de representatividade que vivemos. Dessa forma, não se educa para a participação democrática e sim para a indiferença com a ação política. A efetiva aprendizagem da democracia se dá somente em ambiente igualitário, em que se exercite a tomada conjunta de decisões e o debate franco, em que o argumento de autoridade não seja a última palavra.

Indiferença política, autoritarismo e discriminação caminham juntos. Nossas escolas produzem cidadãos que pouco se preocupam com a política, geralmente vendo-a como um jogo de poder escuso e obscuro, em que todos são iguais em sua desonestidade. A prática autoritária é naturalizada e, assim que se pode desfrutar de qualquer forma de poder, é preciso fazê-lo; por outro lado, obedecer é necessário para que não se sofra com represálias e se garanta o pequeno espaço na sociedade pelo qual o cidadão médio se submete a diversas formas de exploração. "Manda quem pode, obedece quem tem juízo", diz o ditado popular. O conformismo é o outro lado de

²⁸ Com as limitações que o voto tem na democracia burguesa.

uma moeda dividida com o autoritarismo, pois quem se conforma com arbitrariedades sofridas, verá como naturais ser arbitrário quando pode (REICH, 1988).

Não sendo ambiente de igualdade nem de diálogo democrático, a escola torna-se palco de preconceitos, desigualdades, microviolências, incivilidades, *bullying*... Dê o nome que se quiser dar ou que esteja mais em evidência, o ponto é que a escola não ensina a conviver, mas a cumprir regras impostas. Alguns indivíduos querem participar do poder, sentir um pouco de suas benesses, e partem para a opressão de seus colegas, geralmente valendo-se dos preconceitos já disseminados em nossa sociedade, escolhendo alguém que destoe ou que pareça mais vulnerável.

É preciso que se abordem os preconceitos na escola. A história de cada grupo oprimido deve ser estudada, com suas peculiaridades. A construção do preconceito contra o negro, da submissão imposta à mulher, da discriminação de homossexuais e de todas as sexualidades não heterossexuais-cisgênero, tem sua própria dinâmica. Assim também devem ser considerados os preconceitos de classe social e de profissão. Precisam ser compreendidas as imposições do mercado quanto a vestuário, aparência e gostos musicais. Necessitamos, ainda, desconstruir o culto à virilidade, que vê na imposição da força uma virtude.

O contato com a pessoa diferente de mim deve ser acompanhado da compreensão dos diferentes modos e mecanismos de discriminação, além da construção de espaços e momentos de atividades colaborativas e da efetiva participação democrática.

O preconceito e a intimidação recorrente não surgem de aspectos individuais. Mesmo se concordarmos com a teoria de Olweus sobre a agressividade, que afirma haver indivíduos com tendências agressivas que perduram por toda a vida, pouco contribui insistir-se na busca de saídas para tais problemas focando apenas em abordagem ao indivíduo. As circunstâncias específicas de sua ocorrência na escola envolvem o modo como relações são construídas aí, os limites impostos a essas relações, a proibição de se expressar livremente e a reprodução de valores individualistas e competitivos – caros ao capitalismo.

A ideologia predominante do individualismo se sustenta no incentivo à busca pelo prazer nirvânico, egocêntrico e efêmero do consumo, por um lado; na responsabilidade única do indivíduo quanto a conseguir acesso a esse consumo.

A meritocracia, pilar do discurso neoliberal, coloca uma primeira prerrogativa de que o indivíduo é o único responsável por sua posição financeira. As consequências da intensa propagação desse axioma vão para além da crença no esforço pessoal para alcançar sucesso profissional.

Toda a existência humana, na pretensa hegemonia discursiva neoliberal (MIOTELLO, 2001), está pautada pela busca de uma vida dedicada à *performance*, em que sempre sejamos os melhores no que fazemos. Esse termo é um anglicismo que diz respeito à ideologia da competitividade instilada em nós, que não admite cansaço, limite ou falha. Tais impedimentos à vida performática são vistos como patologias ou disfunções de nossa mente ou de nosso corpo, devendo ser tratados por uma gama infinita de produtos, de complexos vitamínicos a pacotes de cruzeiros, passando pelas cirurgias plásticas e pelos programas de *coaching*.

As soluções simplistas da individualização de problemas sociais podem ser convertidas em produtos, sejam eles literários ou pedagógicos. Oferecem lenitivos que aplacam a ansiedade gerada pelas dificuldades enfrentadas nas escolas, mas não vão ao problema para solucioná-lo.

Vendem-se livros sobre *bullying* aos milhares; pagam-se palestrantes e cursos muitas vezes caros, incluindo cursos de pós-graduação em psicopedagogia, neuropedagogia, distúrbios de aprendizagem, entre outros em voga. Esta questão merece estudo específico, tanto sobre sua disseminação quanto sobre possíveis impactos na prática educacional de professores e gestores. O que salta aos olhos, ainda que não tenhamos feito levantamento sistemático sobre o tema, é a proliferação desses recursos. A rapidez com que se propagam nos faz questionarmos se não segue a mesma lógica das publicações sobre *bullying*, em que a sua mercantilização se fez velozmente.

O mesmo pode ser dito da medicalização e da patologização do ensino. O primeiro diz respeito “[...] ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 25). Problema amplo, que não diz respeito apenas à escola, mas às questões da infância e adolescência, à fuga constante do enfrentamento de conflitos e questões existenciais junto a medicamentos etc.

A patologização, por sua vez, é caracterizada como o fenômeno em que os problemas escolares e as dificuldades de aprendizagem são encarados como transtornos, desvios ou síndromes, de origem mental ou neurológica.

O fracasso escolar seria o resultado da existência de disfunções neurológicas, incluindo-se aqui a hiperatividade, a disfunção cerebral mínima, os distúrbios de aprendizagem, a dislexia; inicialmente essa forma restringia-se às crianças das classes média e alta, porém, atualmente, está disseminada inclusive entre a classe trabalhadora [...]. (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 27).

As dificuldades de aprendizagem e o comportamento considerado inadequado para alunos passam a ser vistos pelo viés da doença. A criança e o adolescente se comportam mal ou não aprendem porque algo em seu corpo orgânico não funciona adequadamente, ou porque a sua mente apresenta falhas.

Não se fala de um sujeito concreto, situado histórica e socialmente, mas de uma interioridade sem sujeito – sem rosto, sem nome, sem origem, apenas um mecanismo que estala e não funciona corretamente. Vivemos em época generalizada de hipocondria emocional, em que tudo que fuja do controle, atrapalhe a produtividade capitalista ou afete o fetiche da *performance*, deve ser identificado, nomeado e tamponado o mais rapidamente possível. O jargão pseudopsiquiátrico pode ser encontrado por todos os lados. Já não ficamos entristecidos, desassossegados ou inquietos; tornamo-nos deprimidos, ansiosos e hiperativos. Esses estados afetam o espetáculo que se tornou nosso cotidiano, e aqui o termo *performance* cabe também no sentido de ação teatral/espetacular. Com a resposta rápida da patologização e sua consequente medicação, satisfazemo-nos em evitar compreender a construção de nossos problemas e seguimos a vida, ingerindo substâncias para cada estado de espírito que desejamos ocultar de nós mesmos e dos outros.

O afã por uma vida perfeitamente produtiva atinge os educandos, depositários de nossas ilusões de sucesso profissional e êxito corporativo. Oscilações do desempenho acadêmico, inadequação ao ambiente escolar e comportamento indisciplinado são vistos como sintomas que devem ser tratados rapidamente. Dessa forma, não são pensadas nem discutidas as limitações pedagógicas da escola, os problemas de relacionamento com colegas ou educadores, ou simplesmente a insatisfação com um modelo de ensino que silencia e torna o indivíduo um anônimo. Afirma-se que o problema está no cérebro ou na mente do aluno. A escola e os outros atores institucionais (professores, funcionários, gestores de todos os níveis e familiares) mantêm-se em posição acima de quaisquer suspeitas, como se suas

práticas fossem perfeitas. Mais: como se a escola fosse o ambiente perfeito, e não lugar de reprodução e adestramento da ideologia dominante.

Fenômeno a isso relacionado é o que se tem denominado como judicialização da educação (OLIVEIRA; BRITO, 2013). Entende-se por *judicialização* os processos de busca nas instâncias do Poder Judiciário, incluindo Conselho Tutelar, da resolução de problemas educacionais e pedagógicos, particularmente aqueles de natureza relacional e de indisciplina. Esse mecanismo também atribui exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pelos problemas da escola. Esvazia a instituição escolar de sua função mediadora dos processos de socialização por colocar a resolução de conflitos, inerentes às relações humanas, nas mãos de instituições voltadas à punição e ao 'policiamento'. As possibilidades de diálogo para se estabelecer relações minimamente harmoniosas se veem esgotadas e nem sequer cogitadas, em virtude da divulgação generalizada e pouco crítica da violência escolar, incluindo o *bullying*.

Pensemos sob a perspectiva da arquitetura bakhtiniana o que estamos debatendo. O ato de educar deveria envolver, com igual intensidade, todos os seus elementos. O monologismo imposto na escola coloca conteúdos e práticas disciplinares como o centro da prática pedagógica, tendo nos educadores seu sujeito por excelência. O aluno não é visto como igual participante do ato; resta-lhe o papel de depositário passivo e silencioso. Da fala e da construção do saber não participa, a não ser em escassos momentos em que é instado a fazê-lo ou quando subverte as regras institucionais.

O conhecimento dos conteúdos oficiais e a obediência à ordem disciplinar são os aspectos mais valorizados, cabendo a educadores depositá-los em seus alunos. Nem estes têm liberdade para aprender outras coisas de seu interesse ou contribuir para o momento de aprendizagem, nem aqueles podem alterar o que está prescrito por gestões centralizadas ou romper com a forma das quatro paredes da sala e das fileiras de carteiras idênticas.

Freire (1983) intitulou essa estrutura de *concepção bancária da educação*, enfatizando o papel do aluno de depositário do saber e do educador de mero depositante. O ensino seria mais uma mercadoria a gerar rendimentos futuros, pois a organização capitalista da sociedade poderá 'sacar' seus dividendos quando necessitar de indivíduos razoavelmente adaptados às suas exigências.

Veja bem: ao colocarmos tais questões sob a perspectiva da arquitetura responsiva/responsável, precisamos frisar que o ensino é ato perpetrado por ambos, educador-educando. Silenciar a um dos dois faz o 'arco' dessa estrutura ficar sem uma de suas peças. Atribuir toda a responsabilidade por sua 'ruína' a um de seus elementos tampouco contribui para que se construa algo com a escola.

Lembremos do exemplo de Bakhtin (BAJTÍN, 2000), de duas pessoas frente a frente. Eu vejo a pessoa de uma forma que ela jamais poderá ver a si mesma; além disso, vejo seu entorno e posso observar o fundo sobre o qual o outro se destaca. Meu excedente de visão delimita seus contornos e faz dele um ser concluído para mim. Já eu sempre serei possibilidade aberta, por não poder ver a mim e não ver o fundo sobre o qual me destaco, visível a esse outro que está a minha frente.

Defino-me pelo que o outro percebe de mim, por eu não conseguir perceber-me de fora. Dependo de alguém que se encontre fora de meu próprio centro de valoração, para que eu perceba a mim mesmo. Da mesma forma, o outro depende da percepção acabada que tenho dele, para que possa estabelecer a percepção de si próprio.

O que fará a diferença para que não se imponha a percepção de um sobre o outro é a permissão para que ambos falem. Ninguém pode se alhear de participar responsavelmente do ato, assumindo as consequências e buscando a melhor forma possível para que sua consolidação seja válida, isto é, que se dê em uma perspectiva ética que contemple a todos.

Promover ativamente a participação do eu e do outro no ato é dar-lhes voz. Ao fazê-lo, percebemos a nós mesmos e ao nosso interlocutor não mais sob a limitação de nosso olhar, permeado de pré-concepções. Podemos construir uma nova palavra juntos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Drogas nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO, Rede Pitágoras, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO, 2003.

ALBUQUERQUE, Paloma Pegolo de; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; D'AFFONSECA, Sabrina Mazo. Efeitos tardios do bullying e transtorno de estresse pós-traumático: uma revisão crítica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 91-98, 2013,

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Notas para uma investigação. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

AMORIM, Clovis Antonio de Amissis. **Estudos sobre bullying em dissertações e teses brasileiras no período de 2000 a 2009**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

AMORIM, Marília. “Para uma filosofia do ato: ‘válido e inserido no contexto’”. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 17-44.

_____. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 7-19, jul. 2002.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n1/a04v20n1.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

ARAUJO, Lidianne Silva de et al. Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. **Psico-USF**, Itatiba, v. 17, n. 2, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712012000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 fev. 2015.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

AYTO, John. **The Oxford Dictionary of Slang**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

AZEVEDO, Jefferson Cabral; MIRANDA, Fabiana Aguiar de; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Reflexões acerca das estruturas psíquicas e a prática do *Cyberbullying* no contexto da escola. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da**

Comunicação, São Paulo, v. 35, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442012000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2015.

BACON, Francis. **Novum Organum ou Verdadeiras Indicações Acerca da Interpretação da Natureza**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. Disponível em: <<http://br.egroups.com/group/acropolis/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

BAJTÍN, Mijaíl M. **Problemas de la poética de Dostoievski**. Tradução de Tatiana Bubnova. 2. ed. México: FCE, 2003.

_____. **Teoría y estética de la novela**. Trabajos de investigación. Tradução de Helena Kriúkova e Vicente Cazcarra. Madrid: Taurus, 1989.

_____. **Yo también soy**. (Fragmentos sobre el otro). Seleção e tradução de Tatiana Bubnova. Col. del Valle: Alfaguara, 2000.

BAKHTIN, Mikhail M. [VOLOCHÍNOV, Valentín N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012a.

_____. [VOLOCHÍNOV, Valentín N.]. **O Freudismo**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012b.

_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

_____. **Art and answerability**. Early philosophic essays. Tradução de Vadim Liapunov e Kenneth Brostrom. Austin: University of Texas Press, 1990.

_____. **Problems of Dostoevsky's poetics**. Tradução de Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984a. (Theory and History of Literature, v. 8).

_____. **Rabelais and his world**. Tradução de Helene Iswolsky. Bloomington: Indiana University Press, 1984b.

_____. **Speech genres and other late essays**. Tradução de Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press, 1986.

_____. **Teoria do romance I. A estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Toward a philosophy of the act**. Tradução de Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press, 1999.

BAKHTIN, Mikhail; DUVAKIN, Viktor. **Mikhail Bakhtin em diálogo – Conversas de 1973 com Viktor Duvákin**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2012.

BAÑARES, Paula Alarcón et al. Validación del cuestionario de auto-reporte de comportamiento antisocial en adolescentes: CACSA. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 291-302, set.-dez. 2010.

BARBARAS, Renand. **Investigações fenomenológicas**. Em direção a uma fenomenologia da vida. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

BENDIXEN, Mons; OLWEUS, Dan. Measurement of antisocial behaviour in early adolescence and adolescence: psychometric properties and substantive findings. **Criminal Behaviour and Mental Health**, London, v. 9, p. 323-354, 1999.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado de sociologia do conhecimento. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BEZERRA, Paulo. Breve glossário de alguns conceitos-chave. In: BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 243-250.

BORGES, Dâmaris Simon Camelo; MARTURANO, Edna Maria. Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 17-26, jan.-abr. 2009.

BOSI, Alfredo. **Ideologia e contraideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BOTA, Cristian. **Aportaciones metodológicas de V. Volóshinov**. (2014) Tradução de Ivan Gordillo. Disponível em: <http://marxismocritico.com/2014/02/12/aportaciones-metodologicas-de-v-voloshinov/>. Acesso em: 5 jun. 2015.

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói, n. 20, p. 47-62, 1º sem. 2006.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In Brait, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 61-78.

BRANDIST, Craig. **The Bakhtin Circle**. Philosophy, culture and politics. London: Pluto Press, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 13.185/2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 1º mar. 2016.

BUBNOVA, Tatiana; BARONAS, Roberto Leiser; TONELLI, Fernanda. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, ago./dez. 2011.

CALIMAN, Geraldo. Estudantes em situação de risco e prevenção. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 383-396, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a07v1452.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

CAMBRIDGE Dictionary. Edição on-line: Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/pt/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CAMPELLO, Maria de Fátima de Mello Barreto. Lina Bo Bardi: o jardim Morumbi e a Casa de Vidro. In: SEMINÁRIO HISTÓRIA DA CIDADE E DO URBANISMO, V., 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: PUC, 1998. v. 5, n. 2.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolidação; NASCIMENTO Maria das Graças. **Escola e violência**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CATINI, Nilza. **Problematizando o “bullying” para a realidade brasileira**. 2004. 204 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

CAVALCANTE FILHO, Urbano; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, I., 2011, Vitória, ES. **Anais...** Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 201-220.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade**. *Bullying*: o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Gente, 2008.

_____. **Pedagogia da amizade**. *Bullying*: o sofrimento das vítimas e dos agressores. 4. ed. São Paulo: Gente, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

_____. Uma ideologia perversa. **Folha de S. Paulo** [arquivo eletrônico], Brasil 500, 14 mar. 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm>. Acesso em: 17 fev. 2011.

_____. Em torno da universidade de resultados e serviços. **Revista USP**, São Paulo, n. 25, p. 54-61, março/maio 1995.

CHEN, Carl. The Creation and Meaning of Internet Memes in 4chan: Popular Internet Culture in the Age of Online Digital Reproduction. **Habitus**, New Haven, v. 3, p. 6-20, 2012.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de Jacob Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (org.) **Cultura e Saúde na Escola**. São Paulo: FDE, 1994. (Série Idéias, 23).

CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying**: como combate-lo? Tradução de Eugenio de Moraes. São Paulo: Itália Nova, 2004.

CORTÁZAR, Julio. Do conto breve e seus arredores. In: _____. **Valise de cronópio**. Tradução de Davi Arriguci Jr. e João Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DALOSTO, Marcília de Moraes; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 363-378, set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/05.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma Comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violências nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002. p. 13-34.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002b.

_____. (Org.). **Violências nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002a.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações (1972-1990)**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219-226.

DOSTOIÉVSKY, Fiódor. **O idiota**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2002.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. Representações sociais sobre *bullying* no cotidiano de escolas públicas de educação básica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá v. 22 n. 50, p. 785-808, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1243/991>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

_____. Os danos do cyberbullying. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano XI, n. 44, p. 48-51, nov. 2007/jan. 2008. Disponível em: <http://www.escolasantoinacio.com.br/media/files/3400/3204-cyber-bullying.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

FANTE, Cleo; PRUDENTE, Neemias Moretti (Org.). **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015.

FARAH, Marisa Helena Silva. O corpo na escola: mapeamentos necessários. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 401-410, set.-dez. 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. **Vigiar e Punir**. O nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Um estudo sobre *Bullying* entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.

FREIRE, Letícia de Luna. A ciência em ação de Bruno Latour. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ano XIII, n. 416, abr. 2013. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4933&secao=416. Acesso em: 29 maio 2016.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983. p. 54-70.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vigotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1999.

FURLAN, Cássia Cristina; MÜLLER, Veronica Regina. Gênero, sexualidade e violência: (re)pensando práticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 155-178, maio/ago. 2013.

G7 Digital. Gabriel Chalita. (2013) Disponível na Internet: <http://www.gabrielchalita.com.br/index.php/o-escritor/obras/item/832-pedagogia-da-amizade-bullying-%E2%80%93-o-sofrimento-das-v%C3%ADtimas-e-dos-agressores.html> Acesso em 16 jun 2016.

GARCÍA, Mauricio; MADRIAZA, Pablo. Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. **Estudios de psicología**, Natal, v. 11, n. 3, p. 247-256, set./dez. 2006.

GARDINER, Michael. **The dialogics of critique: M. M. Bakhtin and the theory of ideology**. London: Routledge/Taylor & Francis &-library, 2002.

GÓIS, Marco Lúcio de Souza. As faces de Bakhtin: uma análise discursiva de capas de livros. **Linguagem em discurso**, Tubarão, SC, v. 15, n. 33, p. 431-448, set./dez. 2015.

GOMES, Ana Elizabeth Gondim; REZENDE, Luciana Krauss. Reflexões sobre bullying na realidade brasileira utilizando a técnica de análise de conteúdo: revisão bibliográfica. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 112-119, 2011.

GÓMES, Juana María Rodríguez. Acoso escolar – Medidas de prevención y actuación. **Educación**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 51-58, jan./abr. 2009.

GRILLO, Sheila Camargo. A obra em contexto: tradução, história e autoria. In: MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Contexto, 2012. p. 19-38.

GROSSI, Patrícia Krieger; AGUINSKY, Beatriz Gerhenson. A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios. **Educación**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 2 (59), p. 415-433, maio/ago. 2006.

GUIMARÃES, Áurea. **A dinâmica da violência escolar**. Conflito e ambigüidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Vigilância, punição e depredação escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

GUIMARAES, Liliana Andolpho Magalhães; RIMOLI, Adriana Odalia. "Mobbing" (assédio psicológico) no trabalho: uma síndrome psicossocial multidimensional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 183-192, maio-ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a08v22n2.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

HELOISA, Maciel Regina et al. Auto relato de situações constrangedoras no trabalho e assédio moral nos bancários: uma fotografia. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 117-128, 2007.

HOLQUIST, Michael. **Dialogism**. Bakhtin and his World. Londres: Rutledge, 2002.

JAKOBSON, Roman. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOCHÍNOV, Valentin. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012. p. 9-10.

JIMÉNEZ, Bernardo Moreno et al. Diferencias de género en el acoso psicológico en el trabajo: un estudio en población española. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 3-10, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a01.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

JUSTICIA, Fernando Justicia et al. El fenómeno del acoso laboral entre los trabajadores de la universidad. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 457-463, set./dez. 2007 Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2015.

KRISTEVA, Julia. Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela. In: NAVARRO, Desiderio (Org.). **Intertextualité**. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto. Tradução de Desiderio Navarro. La Habana: UNEAC, 1997. p. 1-24.

LAMAS, Karen Cristina Alves; FREITAS, Eduarda Rezende; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Bullying e Relação Professor-Aluno: Percepções de Estudantes do Ensino Fundamental. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 263-272, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11738/9645>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.

LIMA, Telma Cristiana Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, Florianópolis, v. 10, p. 35-45, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Therezinha Deutsch. Lisboa: Relógio D'Água, 1989.

LOPES NETO, Aramis A. *Bullying* – Comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, supl. 5, S164-S172, 2005.

_____. *Bullying*. **Adolescência e Saúde**, p. 51-56. Disponível em: <<http://adolescenciaesaude.com/imprimir.asp?id=101>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. Comportamento agressivo entre estudantes: bullying. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. p. 117-124.

LOPES NETO, Aramis A.; SAAVEDRA, Lucia Helena. **Diga não para o Bullying** – Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.

LOURAU, René. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MACARINI, Samira Mafioletti; MARTINS, Gabriela Dal Forno; VIEIRA, Mauro Luis. Promovendo saúde e desenvolvimento na educação infantil: uma atuação da Psicologia. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 43, p. 231-237, maio-ago. 2009.

MACEDO, Roberto. 'Bullying' é bulir com a língua portuguesa. **Estadão**, Geral, 2 jun. 2011. Versão on-line. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,bullying-e-bulir-com-a-lingua-portuguesa,726993>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

MACHADO JÚNIOR, Luiz Bosco Sardinha. **Representações sociais da violência e da indisciplina escolar na imprensa brasileira**. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2011.

MACHADO JÚNIOR, Luiz Bosco Sardinha; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. Possibilidades de diálogo entre o conceito de ideologia em Bakhtin e a teoria das representações sociais. **Macabea – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 1, n. 2, p. 93-111, dez. 2012.

MALTA, Deborah Carvalho et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 2, p. 92-105, out. 2010.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicality and Social Representations**. The Dynamics of Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Acción e Ideología**. Psicología Social desde Centroamerica. San Salvador: UCA, 1985.

MARTÍNEZ, José María Avilés. Herramientas para la evaluación del bullying. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 138-167, 2013.

Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1870&tp_caderno=1>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MARX, Karl. **Livro primeiro: Do Capital**. Tradução de Edgard Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2010. (A obra prima de cada autor).

MEDVIÉDEV, Iúri Pávlovitch; MEDVIÉDEVA, Dária Aleksándrovna. O círculo de M. M. Bakhtin: sobre a fundamentação de um fenômeno. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. esp., p. 26-46, jan.-jul. 2014.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MESQUITA, Alex Andrade. Assédio moral: um estudo com agentes comunitários de saúde da cidade de São Luís. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 19, n. 3, p. 90-96, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1152/910>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

METALOCUS, José Juan Barba. **Lina Bo Bardi 100. Brazil's alternative path to Modernism**. 2015. Disponível em: <<http://www.metalocus.es/en/news/lina-bo-bardi-100-brazils-alternative-path-modernism>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

MEURER, Bruna; STREY, Marlene Neves. Problematizando as práticas psicológicas no modo de compreender o fenômeno assédio moral. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 452-471, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n2/v32n2a13.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

MICHAELIS. Dicionário. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

MIOTELLO, Valdemir. **A construção turbulenta das hegemonias discursivas: o discurso neoliberal e seus confrontos**. 2001. 336 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MONTEIRO, Lauro. Mais uma ONG fecha as portas. [15 ago. 2007]. Entrevistador: M. Medeiros. **Observatório da Infância**, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php3?id_article=243>. Acesso em: 6 ago. 2015.

MORIN, Edgar. Complexidade e liberdade. **Thot.**, São Paulo, n. 67, p. 12-19, 1998.

MOSCOVICI, S. **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Tradução de Nilda Finetti. Buenos Aires: Huemul, 1979. (Temas básicos).

NASCIMENTO, Alcione Melo Trindade do; MENEZES, Jaileila de Araújo. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 142-151, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2015.

NEME, Carmen Maria Bueno et al. **Fenômeno Bullying: análise de pesquisas em Psicologia publicadas no período de 2000 a 2006**. 2008. Disponível em: <http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=3914>. Acesso em: 9 ago. 2015.

OLIVEIRA, Camilla Felix Barbosa de; BRITO, Leila Maria Torraca de. Judicialização da vida na contemporaneidade. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 33, n. esp., p. 78-89, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33nspe/v33speca09.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

OLIVEIRA, Juliana Célia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Bullying entre Estudantes com e sem Características de Dotação e Talento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 4, p. 747-755, 2011.

OLIVEIRA, Olivia de. **Lina Bo Bardi**. Obra construída. Built work. Barcelona: 2G, 2002.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI, Gabriel. O *bullying* escolar no Brasil: uma revisão de artigos

científicos. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, maio-ago. 2013. Disponível em:
<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/5070/4464>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

OLWEUS, Dan et al. Testosterone, Aggression, Physical, and Personality Dimensions in Normal Adolescent Males. **Psychosomatic Medicine**, v. 42, n. 2, p. 253-269, mar. 1980.

OLWEUS, Dan. A Profile of Bullying at School. **Creating Caring Schools**, v. 60, n. 6, p. 12-17, mar. 2003. Disponível em:
<<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/A-Profile-of-Bullying-at-School.aspx>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

_____. Aggression and Peer Acceptance in Adolescent Boys: Two Short-Term Longitudinal Studies of Ratings. **Child Development**, v. 48, n. 4, p. 1303-1313, dez. 1977. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1128488>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

_____. Aggression from the perspective of personality psychology. In: CONFERÊNCIA NÓRDICA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 1ª, 1970. **Comunicação lida com anotações do autor...** Erich Fromm Document Centre, 1970.

_____. Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. **Criminal Behaviour and Mental Health**, v. 21, n. 2, p. 151-156, 2011.

_____. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell Publishing, 1993.

_____. Cyberbullying: An overrated phenomenon? **European Journal Of Developmental Psychology**, v. 9, n. 5, p. 520-538, 2012.

OLWEUS, Dan. Familial and Temperamental Determinants of Aggressive Behavior in Adolescent Boys: A Causal Analysis. **Developmental Psychology**, v. 16, n. 6, p. 644-660, 1980.

_____. School Bullying: Development and Some Important Challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, n. 9, p. 751-780, 2013.

_____. Stability of Aggressive Reaction Patterns in Males: A Review. **Psychological Bulletin**, v. 86, n. 4, p. 852-875, 1979.

OLWEUS, Dan; ENDRESEN, Inger M. Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 46, n. 5, p. 468-478, 2005.

_____. The Importance of Sex-of-Stimulus Object: Age Trends and Sex Differences in Empathic Responsiveness. **Social Development**, v. 7, n. 3, p. 370-388, 1998.

OURIVEIS, Máira. Soft power e indústria cultural: a política externa norte-americana presente no cotidiano do indivíduo. **RARI - Revista Acadêmica de Relações Internacionais**, Florianópolis, v. II, n. 4, p. 168-196, set. 2013. Disponível em:

<<http://rari.ufsc.br/files/2013/10/RARI-N%C2%B04-Vol.-II-Artigo-7.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

OXFORD Dictionary. Edição on-line. Disponível em: <<http://www.oxforddictionaries.com>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

PAREDES, Eugênia; SAUL, Léa Lima; BIANCHI, Kátia Simone. **Violência**: o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEDROSO, Rosa Nívea. Elementos para uma teoria do jornalismo sensacionalista. **Biblioteconomia e comunicação**, Porto Alegre, n. 6, p. 37-50, jan.-dez. 1994.

PHILLIPSON, Robert. The linguistic imperialism of neoliberal empire. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 5, n. 1, p. 1-43, 2008. Disponível em: <http://shawnashapiro.com/courses/wrpr102a_s11/Linguisticimperialism_neoliberal%20empire.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2015.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim. **Tópicos de semiótica**: modelos teóricos e aplicações. São Paulo: Annablume, 2008.

PONZIO, Augusto. O símbolo e o encontro com o outro na obra de Bakhtin. In: BAKHTIN, Mikhail; DUVAKIN, Viktor. **Mikhail Bakhtin em diálogo – Conversas de 1973 com Viktor Duvákin**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2012. p. 9-20.

PUMPIANSKI, L. V. Bajtín como filósofo. Apuntes de L. V. Pumpianski sobre las conferencias de M. Bajtín (h. 1924). In: BAJTÍN, Mijaíl. **Yo también soy**: Fragmentos sobre el otro. Seleção e tradução de Tatiana Bubnova. Col. del Valle: Alfaguara, 2000. p. 141-145.

QUEZADA, Maria Teresa Prieto. La violencia, que nos toca a todos: una mirada desde la historia del maltrato en la escuela. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 243-260, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000200002>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

RABINOW, Paul. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999. (Organizado por João Guilherme Biehl).

RANGEL JÚNIOR, Édison de Britto; LOOS, Helga. La escuela y el desarrollo psicosocial según las percepciones de jóvenes con TDAH. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 373-382, set.-dez. 2011.

REICH, Wilhelm. **Psicologia de massas do fascismo**. Tradução de Maria Macedo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RIBEIRO, Karla Rangel et al. Bullying e Cyberbullying: estudo bibliométrico quantitativo e temporal das publicações nacionais e internacionais. In:

CONFIBERCOM. CONGRESSO MUNDIAL DE COMUNICAÇÃO IBERO-AMERICANA, 1º., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CONFIBERCOM, 2011. Disponível em <<http://confibercom.org/anais2011/pdf/100.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

_____. **Bullying e Cyberbullying:** estudo bibliométrico quantitativo e temporal das publicações nacionais e internacionais. Disponível em: <<http://confibercom.org/anais2011/pdf/100.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. **A boa escola no discurso da mídia:** um exame das representações sobre educação na revista *Veja*, 1995-2001. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

RICCI, Rudá. A peculiar produção intelectual do Brasil recente. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano IX, n. 100, p. 16-22, set. 2009.

ROMAN, Artur Roberto. O conceito de polifonia em Bakhtin: o trajeto polifônico de uma metáfora. **Letras**, Curitiba, n. 41-42, p. 207-220, 1992-1993. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/letras/article/viewFile/19126/12426>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

ROSSATO, Geovanio; ROSSATO, Solange Marques. **Educando para a superação do Bullying escolar**. São Paulo: Loyola, 2013. (Série Caminhos da Formação Docente).

KNOWYOURMEME. Rules of the Internet. (2016) Disponível em: <<http://knowyourmeme.com/memes/rules-of-the-internet>> Acesso: em: 20 maio 2016.

SANTO, Shirlei Rezende Sales do Espírito. Práticas culturais na escola noturna: oposição, diversão e violência. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/shirleiespiritosantot03.rtf>. Acesso em: 8 ago. 2015.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; RODRIGUES, Paula Janaina Meneses. O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 273-294, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5379/3482>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

SASTRE, Edilberto. **Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980-2009**. (2011). Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

SCHNAIDERMAN, Boris. Boris Schnaiderman e Mikhail Bakhtin. [18 set. 2008]. Entrevistador: G. T. Souza. Brait, Beth (Org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHULTZ, Naiane Carvalho Wendt et al. A compreensão sistêmica do bullying. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 247-254, abr./jun. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pe/v17n2/v17n2a07.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2015.

SERPA, Alexandre Luiz de Oliveira Serpa; PONTES, Luís Antônio Fajardo. Bullying escolar e sua percepção pelos alunos: um estudo do Saresp. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 118-141, 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1788&tp_caderno=1>. Acesso em: 19 jan. 2015.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**. A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

_____. **Bullying**. Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010.

SILVA, Jorge Luiz da et al. *Bullying* na sala de aula: percepção e intervenção de professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 121-137, jun. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2015.

SOBRAL, Adail. As Relações entre Texto, Discurso e Gênero: Uma Análise Ilustrativa. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XVII, p. 1-14, 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3570/2331>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

_____. O vitalismo contemporâneo: um momento interdisciplinar do Círculo de Bakhtin? In: Brait, Beth (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 189-197.

SODRÉ, Grasiella Cervejeiras; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Análise quantitativa da produção científica sobre o bullying escolar no período de 2000 a 2011. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA 50 ANOS: DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS À UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, XIV, 2012, Londrina. **Anais...** Londrina. p. 1214-1226. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/temasdepesquisaemeducacao/analisequantitativadaproducao.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

SOLBERG, Mona E.; OLWEUS, Dan; ENDRESEN, Inger M. Bullies and victims at school: Are they the same pupils? **British Journal of Educational Psychology**,

London, v. 77, issue 2, p. 441-464, 2007. Disponível em: <<http://www.bpsjournals.co.uk>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

SOUZA FILHO, Marcilio Lira de et al. Crenças normativas sobre a agressão: validação de uma escala e considerações acerca de diferenças de gênero. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 259-267, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v19n43/10.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto de Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SPOSITO, Marília. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; SANTINI, Paolla Magioni; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Um livro a se debater: *Bullying*: mentes perigosas nas escolas, de Ana Beatriz Barbosa Silva. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 197-202, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/3288/3373>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

TODOROV, Tzvetan. **Mikhail Bakhtin**. The dialogical principle. Tradução de Wlad Godzich. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.

_____. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 1-22. (Coleção Ensino Superior).

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ROSÁRIO, Pedro. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, 2013.

TORO, Giovana Vidotto Roman; NEVES, Anamaria Silva; REZENDE, Paula Cristina Medeiros. *Bullying*, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 123-137, 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/2468/2333>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

TORTORELLI, Mariana Fernandes Prado; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; ARAÚJO, Marcos Vinícius de. Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 32-42, 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/2460/2326>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

UNESCO. **Manifesto 2000 for a culture of Peace and Non-violence**. (2000). Disponível em: <http://www3.unesco.org/manifesto2000/uk/uk_manifeste.htm>. Acesso em: 22 fev. 2016.

VEBBER, Fernanda Cañete. Psicologia escolar: relato de uma experiência no ensino fundamental. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 194-207, jan.-abr. 2013. Disponível em:

<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/3362/4060>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

VEJA. **Abaixo a tirania dos valentões**. São Paulo, ed. 2.213, n. 16, 20 abr. 2011. Capa.

VIEIRA, Timoteo Madaleno; MENDES, Francisco Dyonísio Cardoso; GUIMARÃES, Leonardo Conceição. De Columbine à Virgínia Tech: Reflexões com Base Empírica sobre um Fenômeno em Expansão. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 493-501, 2009.

VOLOŠINOV, Valentín N. **Marxism and the philosophy of language**. Tradução de Ladislav Matejka e I. R. Titunik. Nova Iorque: Seminar Press, 1973.

VOLOSHÍNOV, Valentin Nikólaievich; BAJTÍN, Mijaíl. **La construcción de la enunciación**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

VOLOSHINOV, Valentín. (BAJTÍN, M. M.) La palabra en la vida y la palabra en la poesía. In: BAJTÍN, Mijaíl M. **Hacia una filosofía del acto ético y otros escritos**. Barcelona: Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997. p. 7-81.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência III: os jovens do Brasil**. Brasília : UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça/SEDH, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001266/126639por.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

WEEKLEY, Ernest. **Etymological dictionary of modern english**. Londres: John Murray, 1921.

ZAINE, Isabela; REIS, Maria de Jesus Dutra dos; PADOVANI, Ricardo da Costa. Comportamentos de bullying e conflito com a lei. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 375-382, jul./set. 2010.

APÊNDICE A - APRESENTANDO AS INFORMAÇÕES LEVANTADAS

Passemos aos comentários breves sobre cada artigo selecionado.

ÁREA: EDUCAÇÃO

ESTRATO: A1

MESQUITA, 2012. Assédio moral: um estudo com agentes comunitários de saúde da cidade de São Luís.

Esta pesquisa se volta ao assédio moral no trabalho. Sua indicação na busca oferecida pela página se deve ao fato de que, no início do texto, o autor indica *mobbing* e “*bullying no trabalho*” (sic) como termos correlatos a assédio moral.

QUEZADA, 2012. La violencia, que nos toca a todos: una mirada desde la historia del maltrato en la escuela.

O texto aborda estudo de caso sobre um garoto que sofre maus-tratos tanto na escola quanto em seu meio familiar. A autora mexicana escreve o texto em espanhol. Para nós, há de se destacar o uso do termo *acoso escolar* para designar o *bullying*; no resumo em português, utiliza-se o último.

CALIMAN, 2006. Estudantes em situação de risco e prevenção.

O autor trata dos problemas envolvendo o acesso de alunos de diferentes classes sociais à escola e as hipóteses para explicar tais problemas; um deles é o *bullying*, intitulado “bullismo” pelo autor na página 390 (leve-se em consideração que ele é italiano, ainda que tenha escrito o texto em português e seja pesquisador da Universidade de Brasília).

BAÑARES et al., 2010. Validación del cuestionario de auto-reporte de comportamiento antisocial en adolescentes: CACSA.

Trabalho chileno, publicado em espanhol, sobre validação de escalas para estudos a respeito de comportamentos violentos ou antissociais nas escolas. Aborda o *bullying*, utilizando-se deste termo, mas ressaltando ser conhecido por “matonaje” no Chile. Cita estudos realizados sobre o fenômeno entre 2003 e 2005 (p. 293).

FARAH, 2010. O corpo na escola: mapeamentos necessários.

Texto que aborda a questão do corpo na escola; como se insere ou se encontra nas práticas educativas. Traz subseção “Bullying: corpo e violência”, na qual o conceitua como “todo tipo de intimidação física e verbal com significativo desnível de poder exercido sobre o outro” (p. 405). Toma como principal autor de referência para o assunto Fante (2005). Questiona sobre a afetividade presente na ação do *bullying*, como isso se exerce e qual a relação construída com o corpo a partir desses aspectos. Contudo, o trecho em que aborda o *bullying* restringe-se a quatro parágrafos.

A pesquisadora é da Universidade de São Paulo.

RANGEL JÚNIOR; LOOS, 2011. La escuela y el desarrollo psicosocial según las percepciones de jóvenes con TDAH.

Trata de estudo sobre como pessoas diagnosticadas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade veem a si mesmas (autopercepção). Os alunos entrevistados relatam ser vítimas de *bullying* por parte dos professores (p. 380). Sem conceituação sobre *bullying*.

BORGES; MARTURANO, 2009. Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental.

Aborda programa de solução para problemas interpessoais em um grupo experimental de 30 alunos (15 meninos) de uma sala de primeira série, e um grupo controle de 31 alunos (13 meninos). Toma as diversas formas de agressão entre alunos como um dos principais estressores presentes no ambiente escolar dessa série; avalia que conflitos sejam “inerentes à convivência”, apresentando programa de intervenção que inclui o desenvolvimento de habilidades para resolução de conflitos sociais por meio de conteúdos específicos, prática de autocontrole mediante relaxamento e contação de histórias. Apresenta resultados positivos, demonstrando alguma eficácia com a metodologia adotada. Toma como referencial a teoria cognitivo-comportamental. Note-se que *o texto não faz uso do termo bullying em nenhum momento* (a busca eletrônica o encontrou nas referências).

MACARINI; MARTINS; VIEIRA, 2009. Promovendo saúde e desenvolvimento na educação infantil: uma atuação da Psicologia.

Trabalho de intervenção junto a professores e familiares de escolares. Interessante pelo seu conteúdo, mas apenas cita o termo *bullying* no tópico sobre o processo de socialização quando de seu debate junto aos professores, sem conceituá-lo.

SOUZA FILHO et al., 2005. Crenças normativas sobre a agressão: validação de uma escala e considerações acerca de diferenças de gênero.

Aborda a adaptação de uma escala de avaliação de valores normativos para estudo de violências de gênero. Agressões na escola estão subjacentes a esse tema; contudo, o *bullying* em nenhum momento é alvo de atenção específica, e a ocorrência do termo se dá nas referências.

VIEIRA; MENDES; GUIMARÃES, 2009. De Columbine à Virgínia Tech: Reflexões com Base Empírica sobre um Fenômeno em Expansão.

Este texto foi utilizado em nossa dissertação de mestrado, redigida entre 2010 e 2011. Afirma que o *bullying* estaria relacionado causalmente aos tiroteios escolares, e parte significativa de seus perpetradores o sofreriam.

Definição apresentada de *bullying*:

De acordo com Espelage e Swearer (2003), não existe uma única definição para o bullying; ainda assim, a maioria dos autores concorda que essa prática é marcada por agressões físicas ou verbais (ofensas, humilhações, ridicularizações, etc.) que persistem ao longo do tempo, em uma relação onde há desequilíbrio de poder, ou seja, em que a vítima tem dificuldades em se defender (para mais informações, também verificar Burgess, Garbarino, & Carlson, 2006). (p. 496).

O texto em questão é “Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383”.

Apesar do título, os autores não foram as fontes primárias; empregaram pesquisas de terceiros. Logo, trata-se de revisão bibliográfica, não de pesquisa empírica como sugere o título.

Referencial: teoria dos sistemas ecológicos. Origem: Goiás.

OLIVEIRA; BARBOSA, 2011. Bullying entre Estudantes com e sem Características de Dotação e Talento.

Estudo voltado a abordar o *bullying* com relação a crianças com características de dotação e talento, alunos que demonstram potencial elevado em diversos domínios, como: “liderança, psicomotricidade, criativo-produtivo, intelectual, acadêmico e artes, exibidos isolados ou combinadamente.” (p. 748). Participaram 339 alunos de uma escola pública da Zona da Mata mineira, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo 59 com características de dotação e talento.

Utilizou-se adaptação brasileira de uma adaptação portuguesa do instrumento para *bullying* de Dan Olweus, realizada por Barbosa [Barbosa, A. J. G. (2009). Questionário de Bullying. Juiz de Fora, MG: Autor.]. Não há referência acessível ao questionário de Barbosa; contudo, o autor e seu questionário reaparecem em nosso levantamento, em Lamas, Freitas e Barbosa (2013).

O trabalho é caracterizado como demográfico, com uso de análise quantitativa de dados. O estudo chega à conclusão de que alunos com dotação e talento não diferem dos demais quanto à sua relação com o *bullying*.

Quanto à definição de *bullying*, afirma ser difícil de traduzir o termo de origem inglesa, caracterizando-o “como um subconjunto de comportamentos agressivos, caracterizado por sua natureza intencional e constante e marcado pela assimetria de poder entre os envolvidos” (p. 747). Entre os autores citados encontram-se Fante (2005) e Lopes Neto (2005).

FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009. Um estudo sobre *Bullying* entre escolares do ensino fundamental.

Pesquisa tem como foco o *bullying*, sua ocorrência entre estudantes e as características destes. Toma duas escolas públicas de Presidente Prudente, interior de São Paulo, alcançando 283 alunos. Ao caracterizar o *bullying*, afirma ser difícil traduzir o termo para o português em virtude da gama de fenômenos que abarca; caracteriza-se por “sofrimento repetitivo e intencional” (p. 200) por um ou vários alunos contra alunos percebidos como frágeis de alguma forma. Entre outros autores, cita Lopes Neto (2005) ao definir o conceito.

O estudo é quali-quantitativo e empregou um questionário adaptado do de Olweus e de Elliott (“Bullying: a practical guide to coping for schools”). Não deixa claro se o estudo em questão é para verificar a validade da adaptação realizada pelos autores para os questionários. Entende-se que o questionário empregado na pesquisa foi uma amálgama de traduções de ambos. Detalhe relevante para nós foi

a opção por não empregar o termo *bullying* no questionário que construíram, preferindo “maus tratos entre escolares” (p. 202). A obra de Olweus em questão é “Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among schoolchildren: Basic factors and effects of a school-based intervention program*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.”

O trabalho de Francisco e Libório (2009) se preocupa em caracterizar as formas de *bullying* que ocorrem no universo estudado e as características de vítimas e agressores. O estudo não encontrou diferença significativa entre escolas centrais e periféricas, sendo as ofensas a forma mais frequente e o recreio e a sala de aula como locais em que mais acontece.

Aponta necessidade de mais ações contra o *bullying* em nível grupal e institucional do que individualmente e que as estratégias devem levar em conta “o tipo de *bullying* que se pretenda prevenir e erradicar” (p. 206).

ÁREA: EDUCAÇÃO

ESTRATO: A2

GROSSI; AGUINSKY, 2006. A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios.

Artigo trata de estudo sobre programas para redução da violência em escolas municipais e estaduais de Porto Alegre (RS). Aborda as diversas formas de violência, incluindo o *bullying*. Usa uma definição de Nancy Day tomada indiretamente (uma “citação via apud”) constante de obra de Abramovay e Rua (2002). A definição é de que se trata de abuso contra pessoa que não tenha capacidade de se defender, cuja origem seria em fatores familiares como permissividade, agressões, ou ainda em características intrapsíquicas dos adolescentes, como “arrogância” (p. 420). A abordagem do *bullying* se restringe a uma página.

As autoras são profissionais e pesquisadoras de Serviço Social, o que nos faz pensar sobre a possibilidade de que diversas disciplinas tenham interesse no fenômeno.

GÓMES, 2009. Acoso escolar – Medidas de prevención y actuación.

Texto em espanhol que utiliza o termo *acoso escolar*. O termo *bullying* aparece em apenas um momento, a título de informação sobre seu uso. Bastante informativo, bom para um primeiro contato com o assunto.

GARCÍA; MADRIAZA, 2006. Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile.

Texto em espanhol que utiliza o termo *matonaje*, mas faz referência a *bullying* e *mobbing*, citando Olweus. Trata-se de estudo qualitativo realizado com alunos agressivos; a proposta é saber o que eles pensam sobre sua própria agressividade.

ZAINE; REIS; PADOVANI, 2010. Comportamentos de bullying e conflito com a lei.

Neste trabalho, encontramos a aplicação do termo *bullying* a contextos estranhos ao escolar. O uso original que Olweus dá (1993) aplica-se à escola. Contudo, os autores do artigo em questão utilizam-no para abordar as agressões entre garotos de uma instituição que aplica medidas socioeducativas. Emprega ampla bibliografia, incluindo obras sobre as quais nós nos debruçamos como a de Olweus (1993), a de Lopes Neto e Saavedra (2003) e de Fante (2005).

Faz a caracterização das ações, dos atores envolvidos e das consequências, à semelhança de Olweus. Utiliza um questionário fechado empregado em uma dissertação de Mestrado (PINHEIRO, F. M. F. *Violência intrafamiliar e envolvimento em “bullying” no ensino fundamental*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de São Carlos, 2006).

O estudo é realizado com dezesseis garotos de uma instituição; todos relataram haver sofrido *bullying* ao menos uma vez no período do último ano antes da entrevista. Falta ao trabalho debater com substância as especificidades desse fato nessas instituições especificamente, cujos fins, funcionamento institucional, relação entre os atores institucionais, entre outros, é inegavelmente diferente das instituições regulares de ensino. Reiterar a afirmação, que se encontra até mesmo em Olweus (1993), de que agressores (*bullies*) podem apresentar condutas ilegais na vida adulta pouco ajuda quando se trata dessa população, já sofredora de preconceitos e de um sistema socioeducativo com muitos problemas.

SERPA; PONTES, 2013. Bullying escolar e sua percepção pelos alunos: um estudo do Saresp.

Utiliza definição de Lopes Neto (2005), tomando *bullying* como o conjunto de todos os comportamentos que envolvam humilhação, opróbrio etc. Afirma que pode ocorrer em todos os ambientes, mas acontece com mais frequência na escola e no trabalho, e que deve ser recorrente. Afirma, ainda, que “o autor do ato se colocaria em uma posição hierarquicamente superior ao alvo” (p. 120). Descreve as pesquisas da Abrapia e da Pense.

Cabe transcrever os objetivos a que se propõe o texto:

Este estudo tem como objetivo mensurar a percepção da frequência e intensidade das práticas de bullying pelos estudantes avaliados no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), em 2009. Busca, também, explorar por meio de modelos de regressão logística a associação entre o bullying e características contextuais e o desempenho acadêmico dos alunos.

Trata-se de um estudo extenso que aplicou questionário sobre *bullying* a todos os alunos de 6^{as} e 8^{as} séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio que fizeram Saresp em 2009, num total de mais de um milhão de estudantes da rede estadual paulista. Por meio de procedimentos matemáticos realizados com base nos dados disponibilizados pela pesquisa, elenca frequência de *bullying* na população estudada e a relação entre fatores contextuais e sua prática. Dentre os dados, podemos sublinhar: “As mulheres têm aproximadamente a metade da chance de serem alvos de *bullying* do que os homens” (p. 133); “vítimas de bullying apresentam um desempenho escolar médio inferior à média geral” (p. 133); alunos com índice socioeconômico superior ao de seus colegas têm maiores chances de sofrer bullying.

É proposta uma tipologia dos índices de *bullying*: intensidade baixa ou inexistente, caracterizada por baixa frequência de zombaria e furtos, sendo o mais frequente; intensidade moderada, em que se soma a zombaria e furtos às agressões, assaltos e ameaças, com baixa frequência, atingindo um quinto dos entrevistados; *bullying* elevado, em que os entrevistados sofreram quase todas as formas de intimidação descritas acima; *bullying* muito elevado, abarcando 1% dos entrevistados, que sofreram todas as formas de intimidação descritas.

MARTÍNEZ, 2013. Herramientas para la evaluación del bullying.

Texto em espanhol que aborda possíveis ferramentas para avaliar ocorrência e impactos do *bullying*.

TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral.

Emprega definição de Olweus para *bullying*: “Tal fenômeno é entendido como uma subcategoria da violência ou do comportamento considerado agressivo, que se caracteriza pela repetição dessas ações” (p. 109). Toma o *bullying* por uma perspectiva moral. Elenca diversos estudos que falam das consequências do *bullying* para quem o sofre (depressão, ansiedade, automutilação, isolamento, entre outros) e para quem o pratica (propensão ao alcoolismo, drogadição e transtornos psiquiátricos). Afirma que os valentões são populares, geralmente, ao passo que as vítimas são impopulares e solitárias.

Tomando a perspectiva de Bandura e dialogando com Piaget, os autores afirmam que as situações envolvendo *bullying* provocariam o desengajamento moral daqueles que o praticam e de seus espectadores, o que quer dizer que minimizariam o sofrimento da vítima e criariam escusas para sua permissividade com essa forma de violência.

Buscam, por meio de questionário aplicado a 2.600 adolescentes de Ensino Fundamental II (9º ano) de escolas públicas e particulares do estado de São Paulo, conhecer a correlação entre representações de si, autorregulação moral e *bullying*.

Resultados: 15,9% são vítimas, 19,5% autores, 62,8% espectadores (não informam elementos estatísticos como intervalo de confiança). Quanto àquilo que os entrevistados admiram em alguém, 39,4% refere-se a estereótipos sociais. Por fim, empregando estórias para que os entrevistados se posicionassem, predomina a desresponsabilização dos observadores (seu desengajamento) e a culpabilização das vítimas.

FURLAN; MÜLLER, 2013. Gênero, sexualidade e violência: (re)pensando práticas.

Nesse texto, o marcador linguístico aparece uma vez. Aborda a dificuldade de professores de escolas em lidar com questões relacionadas a gênero e sexualidade. Ao falar de *bullying* o faz como se tratasse de objeto amplamente conhecido.

AZEVEDO; MIRANDA; SOUZA, 2012. Reflexões acerca das estruturas psíquicas e a prática do *Cyberbullying* no contexto da escola.

Nesse trabalho de revisão bibliográfica, os autores tomam como base a teoria freudiana para demonstrar qual a estrutura psíquica dos agressores. Emprega definição de *bullying* de Fante (FANTE, C. A. Z. *Bullying* escolar. In: *Violência nas escolas*. Jornal Diretor Udemo, ano v, n.2, mar. 2002.), apresentando-o como “fenômeno antigo”, que se caracteriza por agressões, insultos, danos físicos, entre outros, e produz o isolamento daquele que sofre as ofensas. Os autores trabalham ainda a concepção de *ciberbullying*, apontando que a convivência nos espaços cibernéticos pode aumentar a recorrência de *bullying* ou ampliar suas consequências.

SANTOS; RODRIGUES, 2013. O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola.

Texto fala sobre o diálogo como ferramenta contra a violência nas escolas, utilizando a análise de discurso segundo Orlandi para entrevistas semiestruturadas com professores. O termo *bullying* aparece em apenas um parágrafo, com definição de Fante (2005), que os autores expressam da seguinte maneira: “um tipo de violência repetitiva que tem o intuito de constranger e perseguir outrem considerado diferente.” (p. 283). Os entrevistados apontam o *bullying* como recorrente nas escolas em que atuam.

JIMÉNEZ et al. Diferencias de género en el acoso psicológico en el trabajo: un estudio en población española.

Texto em espanhol que fala sobre violência psicológica no ambiente de trabalho (*acoso psicológico*) e as diferenças do fenômeno entre gêneros. Fala do termo “*bullying* no trabalho” como sendo sinônimo.

JUSTICIA et al, 2007. El fenómeno del acoso laboral entre los trabajadores de la universidad.

Texto em espanhol que aborda o “acoso laboral”, apontando *mobbing* e *bullying* como sinônimos, empregando até a definição de Olweus. Fala do *acoso laboral* entre trabalhadores de uma universidade.

SCHULTZ et al., 2012. A compreensão sistêmica do bullying.

Trabalho em que se apresentam possibilidades de compreensão do *bullying* a partir da abordagem sistêmica em psicologia. Emprega definição de Fante (2005), expressando-a da seguinte forma: “[...] fenômeno relacional comumente observado em grupos, sobretudo em escolas, caracterizado pela presença de comportamentos agressivos, cruéis, intencionais e **repetitivos** adotados por uma ou mais pessoas contra outras, sem motivação evidente” (p. 248, grifos dos autores). Cita Olweus, o trabalho da Abrapia e do CEATS. Salienta o caráter repetitivo dos atos que caracterizam o bullying.

HELOISA et al., 2007. Auto relato de situações constrangedoras no trabalho e assédio moral nos bancários: uma fotografia.

Fala sobre assédio moral, colocando “bullying no trabalho” como sinônimo.

ANTUNES; ZUIN, 2008. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação.

Emprega definição de Lopes Neto (2005) como ponto de partida, passando por Fante (2005), expressando seu caráter de agressões repetitivas entre alunos. Propõe uma investigação *crítica* sobre o bullying em face da divulgação que o fenômeno já recebia, então. Tomando como base a teoria crítica de Adorno e Horkheimer, o autor questiona as pesquisas sobre *bullying* pelo seu caráter meramente classificatório e quantitativo, sem chegar às contradições sociais que produzem o fenômeno, além de não dar o adequado relevo ao tema do preconceito, inerente às práticas que caracterizam o *bullying*.

NASCIMENTO; MENEZES, 2013. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar.

Valendo-se da abordagem sócio-histórica em psicologia, empregando, predominantemente, a obra de Vigotsky, trata de estudo qualitativo em que estudantes de 15 a 18 anos, de um “colégio público” (p. 147), são entrevistados por meio de grupo focal e participam de observações *in loco*. O texto emprega o termo *intimidação*, sem deixar de mencionar que o termo *bullying* seja internacionalmente empregado em razão da dificuldade para sua tradução. Justifica o uso do termo *intimidação* da seguinte forma, citando Debarbieux (2002):

Ao usarmos a palavra intimidação como sinonímia de bullying, objetivamos expressar tanto a pressão física ou psicológica grupal do agente sobre uma pessoa quanto a reação e as consequências (em contrapartida) de quem sofre a agressão, ou seja, ficar temeroso, apreensivo, constrangido e inibido. (p. 144)

Passa, ainda, pelas definições de Olweus (1993) e de Fante (2005).

Os núcleos de sentido, como os autores denominam, encontrados nas entrevistas e observações, foram elencados da seguinte forma: 1) referências para a identidade adolescente; 2) “O intimidador: alguém se junta, escolhe um bode expiatório e começa a tratá-lo mal” (p. 147); 3) brincadeiras e violência entre amigos; 4) a vítima apática; 5) a próxima vítima.

O texto apresenta, ainda, discussão sobre a construção social da adolescência e sua relação com a agressividade e a violência.

ALBUQUERQUE; WILLIAMS; D’AFFONSECA, 2013. Efeitos tardios do bullying e transtorno de estresse pós-traumático: uma revisão crítica.

Revisão bibliográfica sobre a relação entre bullying e a denominação nosológica psiquiátrica “transtorno do estresse pós-traumático”. Emprega a definição de Olweus (1993), passa pela definição de *ciberbullying* e pela pesquisa da Abrapia (LOPES NETO, 2005), sintetizando como “[...] ações físicas e sociais negativas que são cometidas intencionalmente, repetidamente, ao longo do tempo por uma ou mais pessoas contra um indivíduo que não pode se defender facilmente” (p. 91), ou ainda, ações entre pares com a finalidade de controle. Apresenta densa revisão bibliográfica sobre o próprio conceito. Quanto à relação entre o transtorno e *bullying*, afirma que parece haver correlação, mas existem poucas pesquisas na área (as pesquisas elencadas no artigo são estrangeiras).

GUIMARAES; RIMOLI, 2006. “Mobbing” (assédio psicológico) no trabalho: uma síndrome psicossocial multidimensional.

Revisão bibliográfica sobre “assédio psicológico no trabalho”, ou “mobbing”, nos termos empregados pelos autores. *Bullying* é apontado como sinônimo.

DALOSTO; ALENCAR, 2013. Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação.

O estudo aborda a relação entre superdotação e *bullying*. A definição que emprega de *bullying* é de Fante (2005) e transcrevemos a seguir:

O termo bullying é derivado do verbo inglês bully que significa intimidar. Mesmo sem tradução literal para o português, essa palavra tem se tornado bastante conhecida no Brasil. É usada para designar formas de comportamentos agressivos – intencionais e repetidos – que ocorrem sem motivação evidente, praticadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando sofrimento e angústia nas vítimas, sendo que essa prática normalmente ocorre dentro de uma relação desigual de poder ou força. (p. 364).

Dialoga, ainda, com a obra de Lopes Neto (2005).

Participaram 118 alunos de escolas públicas e particulares, membros de um programa voltado a alunos com superdotação do Distrito Federal. Com abordagem “predominantemente quantitativa” (p. 366), aplicou um questionário não especificado aos alunos e submeteu os dados a tratamento em um software estatístico.

O estudo aponta que os alunos envolveram-se em situações de *bullying* tanto como vítimas, quanto como agressores ou espectadores. As agressões mais frequentes, tanto de um lado quanto de outro, foram humilhações, fofocas e intrigas, atirar objetos e excluir das brincadeiras.

ENS; EYNG; GISI, 2013. Representações sociais sobre *bullying* no cotidiano de escolas públicas de educação básica.

Estudo sobre as representações sociais a respeito do *bullying* na educação básica. O universo de sujeitos é composto por 489 alunos, 51 professores, 24 gestores, 47 funcionários e 148 pais, num total de 759 participantes de 14 escolas públicas de educação básica do Paraná, divididas em sete municípios. Emprega análise categorial temática de conteúdo para delinear as representações sociais do grupo estudado.

Cita a pesquisa de Fante (2005), mas, ao apresentar a definição de bullying empregada para a pesquisa, não aponta de qual autor seja:

[...] o *bullying* é um fenômeno que tem sido reconhecido como um tipo de violência física e/ou simbólica entre alunos (as) pela utilização de estratégias de intimidação e pela recorrência a ações que expressam o poder entre agressor(es) e vítima(s), sendo sua marca a intencionalidade de magoar alguém que se encontra em posição de fragilidade. (p. 788).

Os dados encontrados indicam que mais de 60% dos entrevistados afirmam saber o que é *bullying*. Inclui ainda as respostas sobre o que pensam que caracterize o *bullying* (xingar, agredir, ofender etc.). Informação valiosa diz respeito a o que os profissionais da educação (funcionários, professores e gestores) apontam quanto às ações diante do *bullying*, marcadas pela inação ou por buscar que outro profissional se responsabilize por solucionar o problema.

STELKO-PEREIRA; SANTINI; WILLIAMS, 2012. Um livro a se debater: *Bullying: mentes perigosas nas escolas*, de Ana Beatriz Barbosa Silva.

Resenha sobre o famoso livro de Ana Beatriz Barbosa, *Mentes Perigosas nas Escolas*. As autoras reconhecem a importância de trazer ao público leigo informações sobre o *bullying*, mas apontam diversas inconsistências na obra: de informações que contradizem a literatura disponível até então, passando pela sugestão de ações que não foram submetidas à prova empírica, até a adoção de uma postura maniqueísta. Convém reproduzir o último parágrafo da resenha:

Em conclusão, apesar de importante a divulgação do fenômeno *bullying* apresentada no livro em questão, faz-se necessário promover reflexão a respeito da qualidade dos materiais publicados em seu aspecto científico e não apenas mercadológico, uma vez que nem sempre os livros mais vendidos e apreciados pelo público estão consoantes com o que as pesquisas apontam. Pode-se especular que os leitores buscam livros que sejam simples e que expliquem os fenômenos em um plano de sim ou não, similar à maioria das obras de ficção, das novelas e dos filmes, em que há o bom e o mau sujeito e no qual se deva extinguir os maus sujeitos, não considerando as causas sociais que promoveram comportamentos agressivos. Tal postura é preocupante porque, por um lado, atinge o objetivo do autor, que é alcançar o que o público quer, mas, por outro lado, propõe reflexões, em larga proporção, baseadas em argumentos com pouco rigor científico. (p. 200)

TORTORELLI; CARREIRO; ARAÚJO, 2010. Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo.

Trata de pesquisa realizada com 501 alunos do ensino fundamental público de São Paulo, empregando-se questionários, para averiguar a correlação estatística entre violência familiar e violência na escola. O estudo aponta que há, sim, correlação; contudo, os autores ressaltam, nas conclusões, que o *bullying* possui vários fatores para sua ocorrência e que a violência familiar (em suas diversas formas) é mais um deles. Emprega definição de Constantini (2004): “conjunto de

atitudes agressivas intencionais e repetidas que representam um abuso de poder de um aluno contra o outro” (TORTORELLI, CARREIRO, ARAÚJO, 2010, p. 33). Ressalte-se que essa definição restringe *bullying* ao âmbito escolar. Passa, ao longo da revisão conceitual/introdução, por Olweus (1993), Fante (2005) e Lopes Neto (2005).

TORO; NEVES; REZENDE, 2010. *Bullying*, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social.

A conceituação é de Lopes Neto (2005), mas passa por Fante (2005), entendendo *bullying* como “ações agressivas, físicas ou verbais, intencionais e repetidas, que ocorrem entre os estudantes sem um motivo específico, em que um indivíduo ou mais causam angústia e dor ao outro, estabelecendo assim uma relação desequilibrada de poder.” (p. 125).

A pesquisa descrita tem caráter qualitativo, realizando observação participante e cinco entrevistas com profissionais de uma instituição de ensino “de uma cidade mineira de porte médio” (p. 127); o foco foram as salas de 5ª a 8ª séries. Realiza ampla discussão, que mereceria espaço maior do que um artigo pode oferecer. As autoras abordam as múltiplas questões referentes à instituição escolar, colocando o *bullying* dentro dessa dinâmica, sem destacá-lo como objeto alheio ou de funcionamento independente.

As autoras debatem sobre a posição assumida pelos educadores entrevistados, oscilando entre uma atitude “laissez-faire”, que se posiciona de forma indiferente àquilo que os alunos venham a fazer, e uma atitude autoritária, de disciplinamento no sentido clássico/foucaultiano do termo.

Apontam a necessidade de se pensar o vínculo professor-aluno, a construção da convivência na instituição escolar e a busca pela superação das violências próprias de nossa sociedade para a superação do *bullying*. Ou seja, situam-no em um lugar concreto, com sua história e seu desenvolvimento social, não como fenômeno autônomo, ou ainda, reificado.

VEBBER, 2013. Psicologia escolar: relato de uma experiência no ensino fundamental.

O texto fala sobre intervenção em escola com foco nas relações interpessoais entre alunos de quarta série. O *bullying* é citado várias vezes, mas não chega a ser claramente conceituado.

OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013. O *bullying* escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos.

O trabalho realiza revisão bibliográfica sobre *bullying* na literatura científica brasileira. Seu método consiste em buscar textos no mecanismo *GoogleAcadêmico* e no *Scielo* com as palavras-chave “bullying escolar”. Aplica análise temática de conteúdo de Bardin a um corpus de 37 artigos publicados entre 2009 e 2011. Os artigos selecionados deveriam ser de periódicos brasileiros. Não aplica critério de estrato e/ou área de avaliação.

A quantidade de artigos se distribui da seguinte forma: “Nos anos de 2009, 2010 e 2011, foram publicados, respectivamente, nove, 12 e 16 artigos científicos” (p. 206). Os autores afirmam ter encontrado 50 artigos entre 2005 e 2011 e que o primeiro deles é de Lopes Neto (2005).

A definição para *bullying* empregada no trabalho é “*Bullying* é um fenômeno que se caracteriza por atos de violência física ou verbal, que ocorrem de forma repetitiva e intencional contra uma ou mais vítimas.” (p. 204). Seria definição de Lopes Neto (2005), citado logo abaixo?

A categorização temática delineou cinco temas com base no que foi encontrado no corpus, como transcrevemos a seguir: “caracterização do *bullying* escolar; repercussões do *bullying* escolar; identificação, prevenção, intervenção e políticas públicas; escola e relação professor-aluno; análise social do *bullying* escolar”.

Os autores apontam o aumento do interesse pelo tema e as várias áreas que se voltam a ele: “a pediatria, a psicopedagogia, o direito, a educação física e a pedagogia, assim como o estudo do assunto a partir de diferentes métodos, objetivos e focos.” (p. 211). Assinalam, ainda, que poucos artigos se voltaram especificamente a estudar a relação da psicologia com o tema.

Tornaremos a dialogar com esse texto em outros momentos de nosso trabalho.

ÁREA: PSICOLOGIA

ESTRATO: A1

As revistas brasileiras constantes já foram pesquisadas na área EDUCAÇÃO, abordada primeiro por opção aleatória: *Paideia (USP)*; *Psicologia: Reflexão e crítica (UFRGS)*; *Psicologia: teoria e pesquisa (UnB)*.

ÁREA: PSICOLOGIA

ESTRATO: A2

SILVA *et al*, 2013 . Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores.

Trabalho qualitativo que aborda as ações engendradas por educadores para combater o *bullying*. Define *bullying* como intimidação, após afirmar que o termo não possui tradução adequada ao português. Emprega definição de Wynne, S. L., e Joo, H. (2011. Predictors of school victimization: individual, familial, and school factors. *Crime & Delinquency*, 57(3), 458-488.) e de Lopez Neto (2005). Também dialoga com Fante (2005), Olweus (2003) e com a Pense (MALTA *et al.*, 2010).

Apresenta um repertório de comportamentos agressivos que caracterizam o *bullying* e apontam a ocorrência entre escolares.

Os autores defendem a importância de se pesquisar o *bullying* e, nessa postura, enfatizam aspectos para os quais poucos estudos, até agora em nosso levantamento, têm dado importância. Trata-se da relação entre o *bullying* e o funcionamento institucional, não o relegando a fenômeno individual, como quando se preocupam em descrever características de agressores e vítimas, ou quando se descrevem sua ocorrência em termos estatísticos. Como no excerto a seguir:

[...] abordagens frágeis, destituídas de crítica mais aprofundada acerca do bullying, de suas formas de manifestação e das contribuições das características do contexto institucional à sua ocorrência, concorrem para a consolidação de perspectivas que atribuem os problemas da educação exclusivamente aos alunos. A maior parte das muitas pesquisas dedicadas ao bullying, entretanto, objetiva investigar questões relacionadas às vítimas

e aos agressores, às consequências das agressões para os sujeitos implicados e aos programas de intervenção. Por um lado, entende-se que a abordagem da temática exige cuidados no sentido de não se valorizar a dimensão pessoal do fenómeno, sublinhando demasiadamente as características de vítimas e agressores, pois isso pode reforçar a ideia de que os alunos agressivos/violentos são os maiores responsáveis pelos problemas que a educação enfrenta, inclusive no tocante à aprendizagem. Por outro lado, subestimar o fenómeno no sentido de negá-lo ou de minimizá-lo, compreendendo-o como acontecimento isolado no cotidiano escolar, colabora para que a educação se furte aos seus deveres também voltados à socialização dos estudantes, num sentido amplo, o que pode culminar na negação de suas singularidades. A minimização do bullying, nessa dimensão, soma-se às outras inúmeras formas de violência institucional e à tendência a desconsiderar as necessidades subjetivas dos alunos, que também precisam ser contempladas nos planos e nas práticas pedagógicas. (p. 124-125).

O *bullying*, enquanto forma de violência que não produz a destruição física total ou parcial da vítima, é tido como sutil. Sua existência é conhecida e tolerada muito antes de receber esse nome no Brasil. Tolerada no sentido de ser vista como inerente à realidade que crianças e adolescentes vivem ao se encontrarem por horas confinados no espaço escolar. Educadores e familiares frequentemente optam por manter-se no conforto da inação, esquivando-se da responsabilidade pelo que acontece aos seus educandos e aos seus filhos no que diz respeito à escolarização. Porém, não há sutileza em microviolências que se arrastam por anos e produzem variados efeitos deletérios na vida de quem os sofre (DEBARBIEUX, 2002). Assim, trata-se de abordar o problema compreendendo seus aspectos individuais, particularmente no que diz respeito ao sofrimento que produz, sem relegar a segundo plano seu papel dentro da instituição, a lógica em que se insere que permite que existam violências diversas que, por mais cruéis que sejam, se naturalizam e se impõem como rotineiras.

Na pesquisa em questão, dez professores foram entrevistados por meio de instrumento semiestruturado. Verifica-se que os professores conhecem alguns aspectos do *bullying*, particularmente no que diz respeito aos comportamentos que o caracterizam, mas encontram dificuldades em discernir suas práticas de brincadeiras corriqueiras. Tampouco têm clareza sobre como e quando intervir.

MALTA, D. C. et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE).

Pesquisa citada por nós em diversos momentos deste trabalho, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar foi realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde. De caráter demográfico, analisou questionários aplicados entre março e junho de 2009 a 60.973 estudantes de 9º ano (8ª série) de 1.453 escolas públicas de todos os Estados e do Distrito Federal. Suas dimensões permitem traçar o perfil estatístico do *bullying* no Brasil: 5,4% dos estudantes quase sempre/sempre sofreram *bullying* nos últimos trinta dias antes da aplicação do questionário; 25,4% afirmaram sofrer raramente ou às vezes; 69,2%, nenhuma vez (intervalo de confiança de 95% para todos os dados apresentados; margem de erro, pela ordem: 5,1%-5,7%; 24,8%-26,0%; 68,5%-69,8%). Apresenta ainda nuances regionais.

A definição empregada é de Liberal, E. F. et al. (Escola segura. ***Jornal de Pediatria*** 2005; 81(Supl.5):155-163), dialogando com Silva (2010b) e Olweus (1993): “[...] comportamentos com diversos níveis de violência que vão desde chateações inoportunas ou hostis até fatos francamente agressivos, em forma verbal ou não, intencionais e repetidos, sem motivação aparente, provocados por um ou mais estudantes em relação a outros [...]” (MALTA et al., 2010, p. 3).

OLIVEIRA; BRITO, 2013. Judicialização da vida na contemporaneidade.

O texto aborda a alienação parental e o *bullying* sob a perspectiva da judicialização da vida, tal como definem:

Compreendemos por judicialização o movimento de regulação normativa e legal do viver, do qual os sujeitos se apropriam para a resolução dos conflitos cotidianos. Atravessados pelo Poder Judiciário, não somente se recorre a ele como também se incorporam e se legitimam seus modos de operação, reproduzindo-se o controle, o julgamento e a punição das condutas, em prol – assim é justificado – da inviolabilidade dos direitos, do melhor interesse, da proteção e do bem-estar de algumas vidas. (p. 80).

São apresentadas críticas à disseminação generalizada do termo *bullying*, estendendo seu sentido a ampla gama de situações, acompanhado da busca por soluções policiais ou judiciais para sua problemática. Enfatiza que tal postura concorre para a individualização dos problemas escolares e de questões que dizem respeito a dinâmicas sociais mais amplas; agrega-se a isso o papel da Psicologia que acaba por ser instrumentalizada para que o indivíduo seja mais bem adaptado à realidade escolar.

O texto cita leis como fonte para seu conceito de *bullying*:

As definições legais, em geral, concebem o *bullying* como prática de assédio moral com ocorrência intencional e repetitiva de atos de violência física e psicológica, visando a intimidar, agredir, humilhar, causar dor e sofrimento à vítima, inclusive por meio da exclusão social, em uma relação desigual de poder. O *ciberbullying* incluiria os mesmos atos praticados através da internet ou de outro meio digital (Lei nº 14.651/2009, Lei nº 6.084/2011).

MEURER; STREY, 2012. Problematicando as práticas psicológicas no modo de compreender o fenômeno assédio moral.

O marcador linguístico *bullying* aparece no *abstract*, sendo considerada a expressão '*work place bullying*' como tradução para assédio moral.

LAMAS; FREITAS; BARBOSA, 2013. *Bullying e Relação Professor-Aluno: Percepções de Estudantes do Ensino Fundamental*.

Este estudo emprega a definição de Olweus (1993) e dialoga com Fante (2005) e Lopez Neto (2005), além de citar a pesquisa CEATS, de 2010, e outros autores: "Trata-se de um comportamento agressivo, intencional, constante e duradouro, adotado por um ou mais estudantes contra outro(s), em que há uma relação desigual de poder" (p. 264). Lista brevemente características envolvidas: agressividade, intencionalidade, constância, desigualdade de poder; relaciona as características dos envolvidos: vítimas, agressores e espectadores.

Objetivou elencar características da ocorrência do *bullying*, como papéis, contexto e formas de agressão, mas o diferencial da pesquisa é estudar a relação professor-aluno e seu papel quanto ao *bullying*.

Participaram da pesquisa 443 estudantes do 4º ao 9º ano do ensino fundamental municipal de Juiz de Fora (MG), Volta Redonda (RJ) e São Paulo (SP). Cabe aqui destacar que, em virtude da autonomia do município quanto às políticas públicas em Educação, diferenças que não são irrelevantes podem ocorrer entre os grupos pesquisados; a diferença de Estado tampouco é desprezível.

Um dos instrumentos foi o "Questionário de Bullying", de Barbosa; nas referências encontram-se três citações sobre essa ferramenta, que remetem ao próprio autor e não se encontram disponíveis na internet, apenas em anais registrados em CD-ROM. Conforme consta no texto, esse questionário foi baseado no de Olweus,

de 1989, que não consta nas referências do artigo. Trata-se da mesma situação em Oliveira e Barbosa, 2011 (o segundo autor é o mesmo nos dois artigos).

Foi aplicada, ainda, a “Escala de Relação Professor-Aluno”, ERPA, de Barbosa e *col.*, também constante como disponível nos mesmos anais citados acima. O texto pontua que “A ERPA não possui indicadores psicométricos para a realidade brasileira.” (p. 266).

Foi realizado tratamento estatístico dos dados levantados.

Como síntese dos resultados, apontam que a ocorrência de bullying se dá em todos os anos pesquisados, ocorrendo com maior frequência na sala de aula e no intervalo; observa a possibilidade de que os alunos não saibam diferenciar brincadeiras de agressões e que estas, em sua maioria, são verbais. Diante da queixa a adultos, nunca ou quase nunca são tomadas medidas. Observam, ainda, que agressores e vítimas agressoras apresentam “níveis inferiores na qualidade da relação com o professor” (p. 271).

ARAUJO et al., 2012 . Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar.

O trabalho busca conhecer as representações sociais de alunos adolescentes sobre a violência escolar. A definição empregada para *bullying*, especificamente, transcrevemos a seguir:

Esse construto pode ser definido como um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos que ocorre entre pares no contexto escolar, caracterizado pela persistência no tempo e passível de causar danos aos atores sociais envolvidos. Pode ainda ser qualificado por comportamentos típicos, tais como: chutar, empurrar, apelidar e excluir, que ocorrem entre colegas por repetidas vezes e sem motivação evidente, quando um grupo de alunos ou um aluno com mais força vitimiza outro, que não consegue encontrar um modo eficaz para se defender. (p. 244).

Conforme os autores, vem de Olweus (2004), “Bullying en la escuela: datos e intervención. *III Reunión Internacional Sobre Biología Y Sociología de La Violencia*”; Lopes Neto (2005) e Smith, P. K. (2002), “Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la”, incluindo ainda Debarbieux e Blaya (2002) e Fante (2005).

Os autores ponderam que a visibilidade que se tem dado ao *bullying* pode ofuscar outras formas de violência presentes no cotidiano escolar, do uso de drogas ao preconceito e abusos.

Entrevistaram 177 adolescentes de uma escola pública de João Pessoa (PB) por intermédio do “Questionário Sociodemográfico” e do “Teste de Associação Livre de Palavras”; trata-se de pesquisa na teoria das representações sociais.

De modo geral, os resultados encontrados apontam para a representação social da violência escolar entre adolescentes como caracterizada pelo assédio, engendrada por ações como roubar, matar, machucar, brigar, dar murros, xingar e falar palavrões. As consequências seriam traumas, depressão, angústia, tristeza, medo, insegurança e morte. Por fim, os autores defendem a necessidade de que se explore especificamente as representações sobre *bullying*.

Esses foram os artigos selecionados e seus comentários individuais. Passemos, então, à categorização dos estratos.

CATEGORIZAÇÃO DOS ESTRATOS

EDUCAÇÃO A1

Tema central.

Quantidade de textos: 2

Ano: 2011 e 2009

Revista: Psicologia: reflexão e crítica: 2

Local: escola municipal e escola estadual

UF: Minas Gerais e São Paulo

Métodos: quantitativo e quali-quantitativo

Sujeitos: alunos: 2

Referencial teórico: não declaram

Definição: Olweus (1993): 2

Temas: bullying e sobredotação; bullying entre alunos do Ensino Fundamental

Tema secundário.

Quantidade de textos: 2

Ano: 2010 e 2009

UF: São Paulo e Goiás

Revista: Paideia e Psicologia: Reflexão e Crítica

Definição: Fante (2005); Espelage; Swearer (2003)

Citações

Quantidade de textos: 8

Assédio moral: 1

Textos em espanhol: 2

Apenas citam: 3

Outras situações: 2

EDUCAÇÃO A2

Tema central

Quantidade de textos: 14

Ano: 2008 (1); 2010 (3); 2012 (3); 2013 (7)

Revista: Psicologia: Teoria e Prática (4); Psicologia & Sociedade (2); Estudos em Avaliação Educacional – Carlos Chagas (2); Revista Brasileira de Educação Especial (1); Estudos em Psicologia – Campinas (1); Intercom (1); Psicologia em Estudo (1); Revista de Educação Pública (1).

Local: escolas públicas e particulares (2); públicas (4); instituição de medidas sócio-educativas (1)

UF: SP (9); SC (1); RN (1); DF (1); PR (1); MG (1).

Métodos: revisão/pesquisa bibliográfica (6); quantitativo (5); qualitativo (2); ensaio (1).

Sujeitos: alunos (5); todos os atores institucionais (1); adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas (1)

Referencial teórico: Bandura e Piaget (1); Psicanálise (1); Análise de conteúdo de Bardin (1); Teoria sistêmica (1); Teoria crítica (1); Vigotsky (1); Paulo Freire (1); Teoria das representações sociais (1); Não declara (5).

Definição de *bullying*: Fante (2005): 7; Lopes Neto (2005): 7; Olweus (1993): 5; outras obras de Olweus: 2; Debarbieux (2002): 1; Constantini (2004): 1; Silva (2010b): 1.

Temas:

- *bullying* em instituições de medidas sócio-educativas

- caracterização demográfica do *bullying*
- *bullying* e moral
- *ciberbullying*
- crítica ao conceito de *bullying*
- teoria sistêmica e *bullying*
- adolescência, violência e *bullying*
- *bullying* e superdotação
- representações sociais do *bullying* na educação básica
- resenha sobre o livro “*Bullying: Mentos Perigosas nas Escolas*”, de Silva (2010b)
- *bullying* e violência familiar
- os educadores e o *bullying*
- *bullying* e o transtorno de estresse pós-traumático
- revisão bibliográfica sobre o *bullying*

Tema secundário

Quantidade de textos: 3

Ano: 2006 (1); 2013 (2)

UF: SP; RS; RN

Revista: Educação – Rio Grande do Sul (1); Práxis Educativa (1); Psicologia: Teoria e Prática (1)

Definição: Fante (2005); Nancy Day (?); não apresenta.

Citações

Quantidade de textos: 8

Assédio moral: 2

Textos em espanhol: 5

Apenas citam: 1

PSICOLOGIA A1

Textos já estudados na área Educação.

PSICOLOGIA A2

Tema Central

Quantidade de textos: 4

Ano: 2010 (1); 2013 (3)

Revista: Arquivos Brasileiros de Psicologia (1); Ciência e Saúde Coletiva (1); Psicologia: Ciência e Profissão (1); Psico (1).

Local: escolas públicas (3)

UF: SP (2); SP/MG (2); RJ (1); BRASIL (1).

Métodos: quantitativo (2); qualitativo (1); revisão/pesquisa bibliográfica (1).

Sujeitos: professores e alunos (1); alunos (1); professores (1).

Referencial teórico: Foucault (1); Não declara (3).

Definição: Lopes Neto (2005): 2; Fante (2005): 2; Olweus (1993): 2; Silva (2010b): 1; outro trabalho de Olweus: 1; outro trabalho de Fante: 1; outros autores: 2.

Temas:

- professores e *bullying*
- *bullying* e judicialização da vida
- estudo demográfico sobre o *bullying* no Brasil
- *bullying* e relação professor-aluno

*Tema Secundário*Quantidade de textos: 1

Ano: 2012

UF: RS

Revista: Psico USF

Definição: Olweus (1978), acompanhado por Lopes Neto (2005) e Fante (2005).

*Citações*Quantidade de textos: 1

Assédio moral: 1

APÊNDICE B - A CASA DE VIDRO DE LINA BO BARDI

Nossa breve incursão estética pela arquitetura tem a função de ilustrar os conceitos de arquitetônica da responsividade, dialogismo e refração, de Bakhtin. A ‘Casa de Vidro’ é uma das obras mais conhecidas da arquiteta Lina Bo Bardi, juntamente com o MASP – Museu de Arte de São Paulo.



Ilustração 1: detalhe da Casa de Vidro projetada por Lina Bo Bardi. Crédito: Markus Lanz, in Metalocus (2015).

ANEXO A - CAPAS DOS LIVROS SOBRE *BULLYING*

Reproduzimos, aqui, as capas analisadas no capítulo 6.



Ilustração 2: Capa do livro *Bullying: como combatê-lo?*, de Constantini (2004). Reprodução nossa.



Ilustração 3: Capa do livro *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*, de Fante (2005). Reprodução nossa.

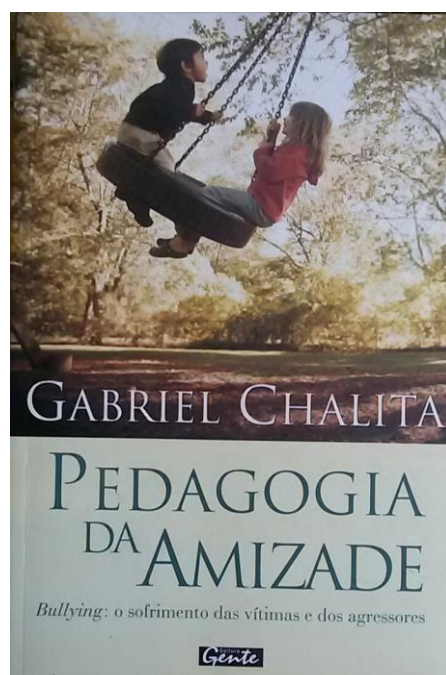


Ilustração 4: Capa da 1ª edição de *Pedagogia da Amizade*, de Chalita (2008). Reprodução nossa.

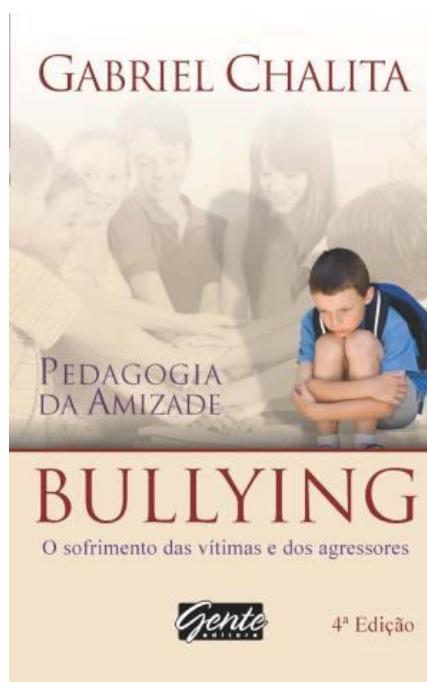


Ilustração 5: Capa da 4ª edição de *Pedagogia da Amizade*, de Chalita (2008). Reprodução de G7 Digital (2013).

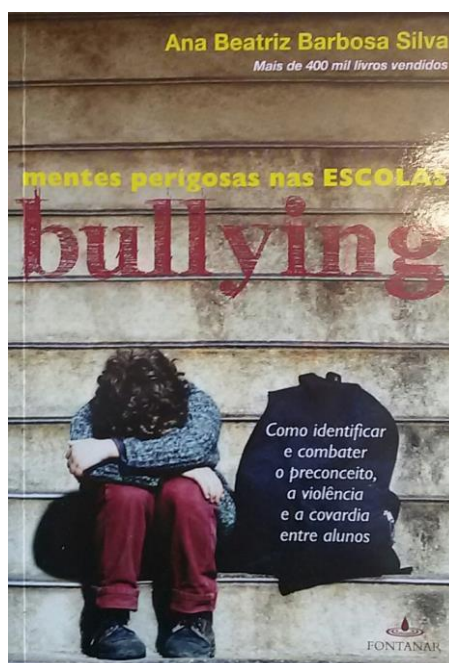


Ilustração 6: Capa da 1ª edição de *Bullying: mentes perigosas nas ESCOLAS*, de Silva (2010b). Reprodução nossa.

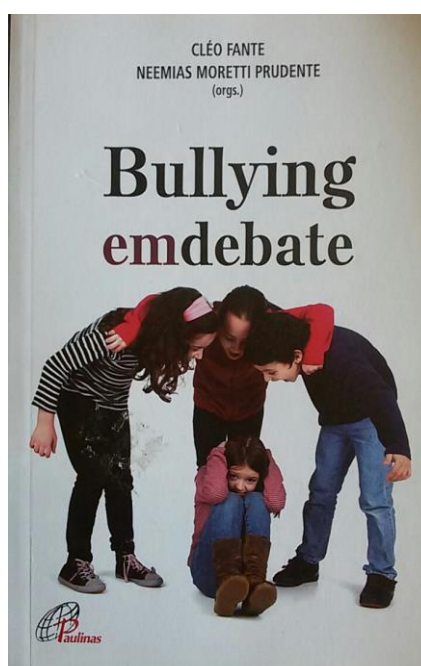


Ilustração 7: Capa da 1ª edição de *Bullying em debate*, de Fante e Prudente (2015). Reprodução nossa.