

A percepção dos praticantes de bullying na escola

Perception of bullying practice at school

Katarina Pereira Reis

Mestre em Ensino na Educação Básica, Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, Brasil.
katarinareisaffonso@gmail.com

José Antonio Vianna

Professor doutor na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
javianna@hotmail.com - <http://orcid.org/0000-0003-3630-3321>

Telma Antunes Dantas Ferreira

Mestre em Ensino na Educação Básica, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
telmaadf@hotmail.com

Hugo Rodolfo Lovisolo

Professor doutor no Centro Universitário Augusto Motta, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
lovisolo@globo.com

Recebido em 20 de maio de 2019

Aprovado em 05 de junho de 2020

Publicado em 10 de agosto de 2020

RESUMO

Os praticantes de bullying têm sido pouco investigados nas pesquisas sobre o fenômeno. Para a percepção de praticantes de bullying procedemos à focalização progressiva dos investigados na qual encontramos 63 alunos com três registros ou mais neste período - 31 estudantes continuavam na instituição investigada. Aceitaram participar da entrevista compreensiva em grupos focais 19 alunos (M = 13; F = 6). Os sujeitos associaram a prática do bullying ao prazer e a diversão. Segundo os investigados o bullying ocorre diariamente e proporciona tanto ao praticante quanto ao alvo, a aquisição da capacidade de lidar com a adversidade. O abandono da prática se dá, progressivamente, a partir da influência de agências de socialização (escola e família) e do comprometimento com as perspectivas da vida adulta.

Palavras-chave: Bullying; Praticantes; Violência escolar.

ABSTRACT

Bullying practitioners have been little investigated in the research on the phenomenon. In order to verify the perception of bullying practitioners we proceeded to the progressive focus of the investigated ones in which we found 63 students with three or more records in this period - 31 students were still in the investigated institution. A total of 19 students (M = 13, F = 6) participated in the comprehensive interview in focus groups. The subjects associated the practice of bullying with pleasure and fun. According to those investigated bullying occurs daily and provides both the practitioner and the target, the acquisition of the ability to deal with adversity. The abandonment of the practice occurs, progressively, from the influence of agencies of socialization (school and family) and the commitment with the perspectives of the adult life.

Keywords: Bullying; Practitioners; School violence.

Introdução

A violência permeou os muros escolares, especialmente pelas características multifuncionais desta instituição (TORO et al, 2010; MALTA et al, 2010; SANTOS et al, 2013; SPOSITO, 2001), abrangendo infinitas possibilidades de manifestações antissociais, dentre elas a delinquência, o vandalismo, comportamentos de oposição, entre outros (SEIXAS, 2005).

Uma das formas de violência encontrada no ambiente escolar, é o bullying. Os estudos sobre este fenômeno, tiveram início na Suécia (final da década de 1960 e início da década de 1970) e, ao final dos anos 1980, se estenderam para outros países (OLWEUS, 1993). Segundo Olweus (1993), o bullying é uma forma de intimidação que se caracteriza por ações negativas, direcionadas a um estudante, por longos períodos de tempo e realizadas por um ou mais sujeitos. Este conceito utilizado pelo autor é utilizado em diferentes pesquisas em todo o mundo para analisar este tipo de conflito entre pares na escola.

Segundo Lopes Neto (2005) o bullying pode ser identificado como ações recorrentes, voluntárias e agressivas sem motivação evidente, adotadas por um estudante ou por um grupo contra um alvo (vítima) e estabelece uma relação de desigualdade de poder, seja pela diferença de tamanho, pela idade ou pelas características físicas e/ou emocionais.

Além das relações assimétricas de poder, são ressaltados nas pesquisas aspectos que implicam na patologização, na midiaticização e na judicialização do bullying (CHAVES; SOUZA, 2018; SILVA; COSTA, 2016; LOPES; SAAVEDRA, 2004; ARAÚJO, 2012; CHRISPINO; GONÇALVES, 2013; GALVÃO et al, 2010; MARTINS, 2005; BRITO, 2014).

Atualmente os estudos sobre este fenômeno sugere a ocorrência de uma epidemia no ambiente escolar (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2004; ARAÚJO, 2012). Esta abordagem médica ampliou o debate sobre a patologização do bullying que implica na estigmatização tanto do praticante (agressor) quanto da vítima (alvo).

A exposição dos casos de bullying na mídia reforça a ideia de que esta é uma prática comum em todas as escolas e que todos os alunos são potencialmente ou vítimas ou agressores, se tratando de um comportamento desviante, o que justifica a formulação de normas e leis para o seu enfrentamento. Com estes fundamentos estados, municípios e Federação desenvolveram regulamentações a respeito do bullying (BRITO, 2014), sendo a de maior impacto no cotidiano escolar a lei Federal nº 13.185, de 6 de novembro de 2015 que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

Ao separar os sujeitos em alvos e praticantes de bullying, a legislação vigente pode estar gerando um efeito inesperado ao determina-se para ambos dois caminhos: para o praticante a judicialização e a medicalização - na medida em que o perfil apresentado para o praticante é o de um psicopata potencial, considerando-o como um risco social, que necessita de tratamento médico ou de punição, até judiciais. Para os alvos (vitimizados), se disponibilizam os meios legais (no sentido de defesa) e medicalização das patologias decorrentes do bullying (MARAFON; SCHEINVAR; NASCIMENTO, 2014).

Embora os estudos sobre bullying e a legislação não tenham como perspectiva a rotulação ou estigmatização tanto do praticante (agressor) quanto da vítima (alvo), sob a perspectiva teórica da sociologia do desvio, a ênfase na judicialização e na medicalização presentes na mídia e nos meios sociais, pode ter como consequência ampliar ainda mais os efeitos nocivos do bullying (BECKER, 2008). Segundo Becker (2008) a partir do momento em que o indivíduo é reconhecido e rotulado como

desviante, ele tende a ter a sua participação filtrada e até impedida em determinados grupos sociais, gerando uma espécie de desvio crescente, mesmo que esse sujeito não concorde com o rótulo que recebeu.

O fato de estudos recentes sobre violência, indisciplina e bullying terem focalizado, prioritariamente, os sujeitos vitimizados, com pouca atenção aos indivíduos considerados praticantes, destaca a relevância científica deste trabalho.

Ao aprofundar e ampliar o entendimento sobre as motivações e intenções do praticante (agressor) poderemos fornecer explicações alternativas para uma maior compreensão do fenômeno em pauta e contribuir para o refinamento de políticas públicas e procedimentos didáticos e pedagógicos para lidar com o bullying.

Assim, a proposta desse estudo é verificar a percepção dos alunos praticantes de bullying na escola.

Metodologia

Neste estudo de caso exploratório (YIN, 2005), buscamos compreender as crenças e valores que norteiam a violência escolar, por meio da prática do bullying, assim como desvelar os significados atribuídos a esta prática pelos praticantes e as relações decorrentes do bullying (BECKER, 2008).

Observamos nos Cadernos de Ocorrência de indisciplina na educação básica – em uma escola pública no município de Duque de Caxias, localizado no Estado do Rio de Janeiro -, foram utilizados para a identificação de casos de violência escolar, indisciplina e bullying ao longo de quatro anos (502 casos encontrados) e para focalização prévia dos indivíduos que estiveram envolvidos em três ou mais ocorrências de práticas violentas, indisciplina e bullying registradas. Neste levantamento foram identificados 63 alunos, sendo que deste grupo 31 estudantes na educação básica continuavam na instituição investigada. Deste processo de investigação focalização progressiva resultaram 19 alunos (M = 13; F = 6) que participaram voluntariamente em 4 (quatro) grupos focais (tempo médio 31'22") e uma entrevista compreensiva para a coleta de dados do estudo (KAUFMANN, 2013). Os

participantes foram solicitados a falar sobre as suas percepções e experiências relacionados à indisciplina e ao bullying na escola.

A filmagem foi utilizada como registro e, imediatamente após as mesmas, a técnica de fichamento. Nas fichas, foram anotados, além das falas dos entrevistados, as observações e comentários interpretativos com a finalidade de captar informações contidas nas brechas entre o dizer e o fazer (CERTEAU, 2014).

Na análise de dados adotamos a perspectiva de Certeau (2014). Segundo o autor a narrativa dos indivíduos é a própria prática, assim não cabe uma análise do discurso para dizer o que os atores sociais dizem. “Para dizer o que dizem, não há outro discurso senão eles” (CERTEAU, 2014, p.144).

A fim de especificar os esquemas operacionais do bullying presentes no cotidiano escolar, procuramos observar se existem categorias comuns e se seria possível explicar as práticas com tais categorias. As fontes de coleta de dados possibilitaram o diálogo entre as evidências e o referencial teórico apreendido sobre o tema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A instituição de ensino recebeu um Termo de Autorização para Coleta de Dados, e os responsáveis participantes assinaram o TCLE em atenção ao Comitê de Ética em Pesquisa Humana, conforme definido na resolução CNS 510/16 – número CAAE 49973815.4.0000.5282.

A carreira desviante dos praticantes de bullying: Resultados e discussão

A compreensão de modelo sequencial (iniciação, estabelecimento e, eventualmente, evasão) proposto por Becker (2008) pode ser observada através do que o autor chama de carreira desviante. Essa concepção nos ajuda a entender as justificativas para adesão e trajetória do sujeito no desvio. Segundo o autor a ação justificada de um comportamento considerado socialmente inapropriado, mesmo que inconsciente, pode representar o início de uma carreira desviante.

As respostas dos praticantes sobre a primeira vez em que se envolveram com bullying parecem representar este comportamento:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

[...] teve um dia que o Ruan, a gente 'tava' brincando, em um determinado momento ele começou a provocação e eu terminei, daí ele não gostou (...) Ele foi na secretaria e falou que não gostou do que eu falei pra ele (sic.). (Daniel, C.F.1)

[...] Eu briguei com a Agatha, que não é mais daqui, porque ela me chamou de lixo. Daí, eu dei um tapa na cara dela. Essa foi a minha primeira vez. (Talita, 9º. Ano do E.F.)

Os relatos sugerem que apesar dos atos desviantes não havia naquele momento a consciência da prática do bullying. Esta característica parece alinhada ao primeiro estágio na carreira desviante (BECKER, 2008) no qual o agente da ação não tem consciência de que nem todas as pessoas devem agir do mesmo jeito. Eu via os outros fazendo, daí eu achava que era bom. Daí eu entrava no meio e fazia também (...) (Cláudio, 8º ano do E.F.)

Eu via todo mundo 'zoando', daí eu 'zoava' também. (Kaique, 8º ano do E.F.)

A falta de conhecimento de que as normas sociais de autocontrole da violência, em particular de bullying - que compreende desde as agressões físicas até a violência simbólica, cuja diferenciação entre ele as demais violências e indisciplinas está na intencionalidade, na repetição e no desequilíbrio apresentado na relação de poder entre os envolvidos (CHAVES; SOUZA, 2018) -, pode ser notado na fala dos sujeitos. Ao que tudo indica, a multiplicidade de manifestações contidas no conceito de bullying parece dificultar a compreensão do fenômeno pelos praticantes:

[...] um acha que é melhor do que o outro e fica tentando botar apelido no outro, vendo o defeito dos outros, mas não vê o próprio. (Talita, 9º ano do E.F.)

Eu tenho uma ideia (...), mais ou menos uma ideia do que é bullying (...) Ah, bullying é chamar de negra (apontando para a colega ao lado). Não, negra é preconceito, né?! (Dirige sua dúvida para a entrevistadora). Ah, é 'zoar'!(sic) (Maria, 9º ano do E.F.)

Possivelmente, a incompreensão do fenômeno é o que promove a banalização e a percepção frequente entre os praticantes, de que se trata de uma brincadeira comum, cotidiana, naturalizada como parte do processo de interação social na escola:

[...] é um tipo de brincadeira. Assim, a gente aqui é tudo amigo. Daí, a gente fica de 'zoação' entre nós (sic.) (Willian, 1ª série do E.M.)

[...] Eu acho que é divertido! É uma 'zoação', entendeu?! (sic) (Leandro Lucas, C.F.)

Percebemos que, para eles, o bullying é uma prática natural e cotidiana, um processo na vida escolar, necessário para a socialização:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

[...] é uma coisa natural. Todo mundo faz! Todo mundo sofre e pratica (...). É uma fase. (Daniel, C.F.)

Sei lá! Eu só fazia bagunça. Todo mundo 'zoando', eu fui 'zoar' também (...) fui 'zoador' (...) Se tá todo mundo no grupo fazendo e tá todo mundo 'zoando' um ao outro, pra gente isso não é bullying. É brincadeira! (Edilson, 7º ano do E.F.)

Faz parte do dia a dia (Maria, 9º ano do EF)

As narrativas dos praticantes que pretendem justificar a adesão e, por vezes, permanência nessa conduta desviante – segundo estágio na carreira desviante (BECKER, 2008) -, dialogam com a literatura que apontam a tipificação dos considerados agressores (OLWEUS; LIMBER; BREIVIK, 2019; CAVALCANTI et al, 2019; VIANNA; SOUZA; REIS, 2015; TEIXEIRA et al, 2013; TOGNETTA; VINHA, 2011; LOPES NETO, 2005).

[...] Raiva (...) De tudo! (...) Das pessoas lá de casa (...) a maioria das vezes tinha razão (...) as coisas me estressavam. (...) antes tinha desavenças entre meu pai e minha mãe. Tinha briga todo dia! (Fala emocionada) Daí, eu ficava com raiva e descontava em todo mundo! (Elaine, 1ª série do E.M.)

Minha mãe, 'cara!' Ela faz indiferença, me trata mal, daí eu não gosto! (...) Minha mãe fala muito, muito! Daí, ela fala que eu sou barraqueira, encenqueira, falsa. Ela me chama de falsa (fala indignada) (...) Eu só me estresso na escola quando eu me estresso em casa. Quando eu venho estressada de casa para a escola, aí eu acabo brigando. Mas quando eu venho calma, daí não acontece nada! (...) eu desconto nos outros alunos (sic.) (Caren, 1ª série do E.M.)

Eu sou assim, em todo lugar, em qualquer momento (...), eu também 'zôo' os meus pais (risos de todos) e eles me 'zoam' (...) Minha mãe me 'zoa' (sic.). (Marcelo, 1ª série do E.M.)

Eu penso que o comportamento vai muito de cada pessoa em si (...). É uma escolha. Que ela age por ela. (Elaine, 1ª série do E.M.)

[...] Porque você não pode viver pela cabeça dos outros. Você faz, se quiser. (Cláudio, 8º ano do E.F.)

Desajuste social, permissividade, excesso de tolerância e/ou opressão parental e necessidade de aceitação pessoal se fazem presentes nos relatos. Próximo ao observado por Becker (2008) em comportamentos desviantes, a decisão pessoal em praticar o bullying aparece nas falas dos entrevistados, frequentemente relacionada ao “prazer” envolvido na prática de condutas desviantes.

Esta opção pessoal pode estar relacionada aos “prazeres” que estão envolvidos nela (BECKER, 2008):

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

[É um lance normal? Tem algum motivo pra você fazer (bullying)?] Porque dá vontade. Dá maior vontade! (...) É porque 'zoar' é engraçado! Todo mundo ri (sic.). (Marcelo, 1ª série do E.M.)
Na verdade, quando a gente 'tá zoando', na hora a gente 'tá zoando', a gente pensa: 'pô' va geral gostar (sic.) (Edilson, 7º ano do EF)

Contudo, para Becker (2008), o desenvolvimento considerado adequado de um indivíduo depende das respostas relacionadas às consequências de seus atos e da operação de diversas rotinas institucionais (casa, escola, igreja...).

Assim, ao observarem que podem ser afetados, caso não façam uma adesão a certos comportamentos sociais, passam a se comprometer de forma progressiva e crescente com as regras institucionais (BECKER, 2008):

[...] Pensar em tudo que a gente já fez, e quase ter repetido no ano passado. (Cláudio, 8º ano do E.F.)
Eu parei quando a minha mãe veio na escola, várias vezes, e daí ela me disse que eu tinha que melhorar [...] (sic.). (William, 1ª série do E.M.)
Eu parei quando minha mãe veio na escola, várias vezes, e daí ela me disse que eu tinha que melhorar. Ela me disse que se eu não melhorasse, ela ia me tirar de casa. Ia me dar para o meu pai[...] (sic.) (William, 1ª série do EM)

No caso dos praticantes a conformidade a esses pontos (família, escola e vida adulta) é o que imprime ao bullying um caráter de desvio transitório e inversamente proporcional à idade (VIANNA; SOUZA; REIS, 2015) e possibilita deixar de praticar este comportamento. Perguntamos se eles achavam que parariam algum dia. As respostas confirmam esse comprometimento:

[...] Sim! A gente cresce. (Maria, 9º ano do E.F.)
Acho que é conforme o tempo vai passando [...] acho que é quando a pessoa cresce. Acaba amadurecendo. Não deixei de zoar mas, não tenho mais o comportamento que eu tinha antes (Elaine, 1ª série do EM)

O bullying parece ser considerado, pelos sujeitos, uma prática naturalizada, presente nas relações entre os pares na escola - como observado também em Cavalcanti et al (2019) -, ainda que tais comportamentos não sejam socialmente aceitáveis.

Os relatos sugerem o comprometimento progressivo e crescente com as regras institucionais, como as escolares e familiares (BECKER, 2008). A conformidade junto às agências de socialização (família, escola e vida adulta) por parte dos praticantes sugere que o bullying pode ser um desvio transitório e inversamente proporcional à

idade (VIANNA; SOUZA; REIS, 2015), o que possibilita a evasão por parte dos praticantes – terceiro estágio do modelo sequencial da carreira desviante de Becker (2008).

Os dados sugerem que o bullying ocorre com intensidade decrescente no processo de interação social ao longo dos anos de escolaridade.

Bullying se aprende? A influência dos grupos para os praticantes

Ao participar de um grupo de praticantes de bullying na escola em busca de respeito, reconhecimento ou outros motivos, se pressupõe que além de acolhimento, ocorre a aprendizagem de novas condutas desviantes. Becker (2008) afirma que as práticas desviantes são motivadas pelo caráter social contido nelas. Os praticantes acreditam que o bullying funciona como agente agregador e ajuda na inclusão em grupos.

Ajuda, ajuda! Porque é assim, se você chega na escola e fica quietinha, não interage com ninguém, fica sozinha. Pode ver! Mas se interage com as pessoas (deixa a frase incompleta). (Talita, 9º ano do E.F.)
[...] e também, assim, se você chega na escola muito quieto, você é um 'estranho'. (José, 9º ano do E.F.)

Da mesma forma que são considerados outsiders pela comunidade escolar, os praticantes consideram os que não se encaixam no padrão desviante e demais atores escolares como outsiders – “estranhos” (BECKER, 2008).

Um grupo de bullying se forma por afinidade pessoal, o que eles chamam de “amizade”. Percebemos a presença nos grupos de bullying, sujeitos que não se encaixavam no perfil comportamental de praticante: ‘os quietinhos’.

Por amizade (...). Eu conheço ele, daí ele conhece outro e traz. E o outro, traz outro (...). Às vezes, um quietinho se junta com um bagunceiro e vira bagunceiro também. (Micaela, 1ª Série do E.M.)

Algumas vezes, ‘os quietinhos’ são utilizados como uma ‘camuflagem’ para os desviantes:

[...] Porque o bagunceiro tem fama de bagunceiro, já o quietinho (...) Pra você não demonstrar que é bagunceiro, você ‘cola’ com uma pessoa quietinha (sic.). (Enrique, 8º ano do E.F.)

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

Esse comportamento confirma a conduta de proteção às práticas de bullying, como sugere Lopes Neto (2005).

Outra função do grupo de bullying é aflorar e incentivar o comportamento desviante, confirmando os argumentos de Becker (2008) sobre a solidificação da identidade desviante, quando pertencente ao grupo:

[...] Os quietinhos são piores que os bagunceiros. Porque eles são os que mais 'zoam' (sic.). (Marcelo, 1ª Série do E.M.)

Assim, eu 'parei' com ela (aponta para Rayra), e ela é quietinha. Mas eles são bagunceiros, eu 'colo' com eles e 'pego' tudo deles. Porque eles são bagunceiros como eu. Depois, ela vira bagunceira também (sic.). (Enrique, 8º ano do E.F.)

[...] Porque sozinho não tem graça. Tipo assim, eu chego e gasto um, mas se não tem ninguém zoando, eu vou embora (sic.) (Juarez, 9º ano do EF)

Ao ser apanhado em algum desvio, o praticante pode ser impedido de participar de outros grupos, por razão da rotulação, o que estimula o desvio progressivo. Do mesmo modo que são rotulados (outsiders) pela comunidade escolar, os praticantes consideram os responsáveis pelo controle de atitudes e comportamentos, assim como os outros atores escolares como "estranhos" (BECKER, 2008).

A hierarquia, estabelecida pela força e pela idade cronológica (TEIXEIRA et al, 2013), favorece o desequilíbrio de poder entre os alunos, como observado no diálogo:

Cláudio: – Os maiores 'zoam' os menores e os menores 'zoam' os pequenos.

Entrevistadora: – É um ciclo, né?

Kaique: – É! Do maior para o menor.

Cláudio: Como a gente não pode 'zoar' os mais velhos, a gente 'zoa' os mais novos.

(Kaique e Eduardo riem)

Entrevistadora: – E os menores 'zoam' quem?

Edilson: – Ninguém! Eles são 'zoados'.

Kaique: – Tem uns que 'zoam' os mais novinhos que eles.

Cláudio: – Tentam 'zoar' os mais velhos, mas não conseguem.

O aprendizado do comportamento desviante é aprendido no grupo (BECKER, 2008) por meio da imitação:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

Existe. Porque você aprende o que tem que fazer e o que não tem. [E como é que vocês aprendem o que não deve fazer?] Fazendo. Porque a gente faz, se não der certo, a gente não faz mais, né não?! (Caren, 1ª Série do E.M.)
Ele vê as pessoas fazendo e passa a fazer (Cláudio, 8º ano do EF)
Você é de um grupo que zoa. Você fica quieto, até você acostumar e começar a zoar também (Micaela, 1ª série do EM)
Igual a coisa de aprender a ser bagunceiro. A gente via os outros zoando ela, daí a gente zoava também (sic.) (Edilson, 7º ano EF)

Ao que tudo indica, praticantes, vítimas e expectadores têm função dentro do fenômeno, independente do papel exercido (praticantes, alvos e expectadores), mesmo que não participe diretamente da ação (TEIXEIRA et al, 2013; LOPES NETO, 2005).

O outro e o eu: olhares outsiders sobre os papéis no bullying

O bullying enquanto fenômeno social com impacto nas relações sociais dos praticantes na escola, está sujeito a normas sociais que estabelecem os comportamentos adequados ou não. Como constructo social, o conceito *bullying* determina regras sobre adequação comportamental. Indivíduos que infringem as leis ou normas estabelecidas são considerados outsiders (BECKER, 2008). Esta concepção pode favorecer o processo de rotulação por parte de grupos sociais que realizaram o desvio – na perspectiva da sociologia do desvio o que é considerado desvio é fruto da imposição das regras e não da qualidade da ação em si (BECKER, 2008).

O constructo elaborado por especialistas e pensadores do bullying parece não exercer influência nos comportamentos dos praticantes. Estes alunos parecem perceber o bullying como uma brincadeira, um evento rotineiro, presente na interação social entre os pares², que implica em reciprocidade nas ações:

[Você já fez bullying?] Já! (Risos) [Você já sofreu bullying?] Já, quando eu era pequenininho. Por isso agora eu me vingo! (Cláudio, 8º ano do E.F.)
Eu sofro bullying, porque sou pequenininho. Me chamam de 'Lumpa – lumpa'³. (sic) (Juarez, 9º ano do E.F.)

Esse aspecto corrobora a literatura quando esta aponta para a flexibilidade nos papéis desempenhados no bullying (LOPES NETO, 2005). A separação dos atores

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

de bullying pelas tipificações parece não representar a realidade das relações e como elas se estabelecem:

Marcelo: – Todo mundo já sofreu!

Caren: – Eu não! (Marcelo olha espantado para Caren, como se não sofrer bullying, em algum momento da vida, fosse impossível). Sério! Nunca sofri.

Micaela: – Claro que já, Magrela! (Ela chama Caren pela forma pejorativa com a qual os outros costumam chamá-la, indicando que Caren não reconheceu o bullying que sofreu).

Caren: – Mas eu não nunca levei para o coração. Por isso, nunca sofri bullying. (Risos)

Na medida em que todos se consideram alvos de bullying, “levar para o coração” é a atitude que divide a relação individual entre os considerados praticantes e os vitimizados:

O problema é que tem gente que começa a provocar e depois não aguenta o que a gente vai falar pra eles. Começam e não aguentam (...). Normalmente, as que sofrem, são as que mais praticam. (Daniel, C.F.)

Me chamam de Cirilo⁴. [E você gosta desse apelido?] Não, mas não ligo! É assim, não tem como você falar para as pessoas: ‘Ah, não me chama disso!’. Aí, amanhã ‘tá’ todo mundo te chamando disso de novo. Tem que levar na esportiva! (Edilson, 7º ano do E.F.)

As relações interpessoais podem favorecer a aquisição de habilidades e competências para a resolução de conflitos. As reflexões decorrentes das interações estabelecidas com os outros, parece produzir resiliência para o enfrentamento do bullying e de outros conflitos (ASSIS; AVANCI, 2004).

É possível que uma postura mais assertiva por parte dos vitimizados, em relação às agressões, com o apoio de tutores (pessoas significativas), contribua para o desenvolvimento da resiliência e possa minimizar os efeitos nos casos de bullying.

Quando perguntados sobre a diferença entre os praticantes os vitimizados e eles, os sujeitos responderam:

Nada (...). Eles são iguais a gente. (Edilson, 7º ano do E.F.)

Nada! Da mesma forma que eles apanharam pode acontecer com ‘algum da gente’. (Elaine, 1ª série do E.M.)

No entanto, alguns demonstram, explicitamente, um sentimento de superioridade (VIANNA; SOUZA; REIS, 2015) em relação aos vitimizados:

[O que vocês têm de diferente de quem sofre bullying?] O jeito. Uns são mais espertos e outros não. (Talita, 8º ano do E.F.)

Nós somos mais ‘espertão’. Somos mais malandros (sic.) (Marcelo, 1ª série do E.M.)

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

A narrativa sobre poder e superioridade está baseada nas diferenças comportamentais ou físicas. Apesar de considerarem que todos tem 'defeitos', os praticantes consideram que o importante é o que os diferenciam. Os sujeitos indicaram algumas particularidades que ocasionam o bullying contra os vitimizados:

(...) Eu enxergo nas pessoas, o quê? Por exemplo, nela (aponta para Talita) os dentes. (Talita gargalha). Entendeu?! Ela me 'zoa' e eu 'zôo' ela. O negócio é todo mundo focar e saber que cada um tem o seu defeito. Ninguém é perfeito, né?! (...) Se tem 'zóião' é 'zóiuda', se é negro é 'nega do cabelo duro ou careca'. (Maria, 9º ano do E.F.)

A aparência física motiva a exclusão daqueles que não se enquadram no padrão estético estabelecido (ASSIS; AVANCI, 2004) e favorece a vitimização. Assim, perguntamos aos sujeitos quais seriam as pessoas consideradas vítimas potenciais, eles citavam nomes de colegas que apresentavam transtornos psicológicos:

Edilson: – Eu considero a Vanessa (aluna com distúrbios psicológicos). [Por que você considera a Vanessa?] Porque ela queria ficar xingando os outros, queria bater. Daí, a gente 'zoava' ela também.

Rayra: – Mentira.

Eduardo: – Fala a verdade, então!

Rayra: – Porque ela era diferente.

Edilson: – A gente 'zoava' por causa do cabelo, por causa do jeito dela de se vestir.

Entrevistadora: – Ué?! Mas ela não usava uniforme?

Kaique: – Sim. A gente 'zoava' ela porque a calça dela era assim (fez gestos com as mãos, mostrando que as calças de Vanessa sobravam no corpo), por causa do jeito dela se vestir. O cabelo dela era bagunçado. (Todos riram e se agitaram com a descrição fornecida. Pareciam se divertir).

Edilson: – É igual a coisa de aprender a ser bagunceiro. A gente via os outros 'zoando' ela, daí a gente 'zoava' também.

O Luciano (aluno com atrasos intelectuais). [O que o Luciano tem?] É lerdo! (Todos riem). (Cláudio, 8º ano do E.F.)

Em relação ao gênero, os praticantes consideraram que meninos praticam mais bullying:

Menino. Na minha turma mesmo, os meninos 'ficam gastando' um ao outro (sic.). (Edilson, 7º ano do E.F.)

E que meninas sofrem mais:

As mulheres sofrem mais do que os homens, mas não que os homens não sofram. (Elaine, 1ª série do E.M.)

Homem gasta, mas a mulher gasta sim (sic.) (caren, 1ª série do EM)

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

Sobre as motivações para o bullying entre meninas para a prática do bullying, as narrativas relacionam os sentimentos mais intrínsecos (vingança, inveja) à diversão:

Vingança! (...) mas a maioria das vezes é inveja. Eu nunca senti inveja de ninguém. Eu sempre fui eficiente (risos). Mas, é sério, a maioria das vezes é inveja. (Caren, 1ª série do E.M.)
Eu acho que é 'zoação' (sic.). (Talita, 9º ano do E.F.)

Já para os meninos, as motivações para o bullying são mais relacionadas à diversão e a fatores que os torne mais populares, seja pelo poder ou pela sensação de superioridade:

Eu acho divertido! É uma brincadeira! (Leandro Lucas, C.F.)
Quer mostrar poder. Se acha melhor e acha que pode 'zoar' a pessoa (sic.) (Cláudio, 8º ano do E.F.)
Vai zoar porque estamos nos amostrando para as outras pessoas (Edilson, 7º ano do EF)

Assim como as meninas foram citadas anteriormente, os homossexuais também foram apontados como grupo que sofre com o bullying:

[Quem sofre mais bullying?] Os homossexuais (José, 9º ano do E.F.)
Ah! Tem um menino lá na sala que todo mundo zoa ele pelo fato dele ser gay. Pelo jeito dele. As pessoas criticam muito pelo jeito de ser da pessoa (Elaine, 1ª série do EM)
Que nem na minha sala, desde o início do ano, a gente 'gastava' o Ângelo, porque ele é homossexual. Mas daí, ele se assumiu. Quando ele se assumiu, nunca mais 'nós implicou' com ele (...). Se ele não se assumisse, ia ficar todo mundo sempre 'gastando' ele. (Juarez, 9º ano do E.F.)

Embora os praticantes sejam impulsionados pela ação por motivos internos e externos, mesmo após estarem inseridos no grupo de praticantes, alguns estudantes parecem perceber quando estão ultrapassando o limite do respeito:

Eu percebo. [E você para?] (Daniel coça a cabeça) Às vezes eu paro, às vezes não. Não é que ela mereça, mas quando ela vem me perturbar, daí eu passo do ponto. Tem certos casos, que eu 'tô' quieto, daí a pessoa vai lá e implica. Daí, quando eu começo, ela vai lá e não gosta. (sic) (Daniel, C.F.)
[Mas será que as pessoas falam quando não estão gostando?] Não fala, mas 'fecha a cara' (sic.). (Talita, 9º ano do E.F.)
Quando a pessoa tiver muito bolada com nós, daí a gente para, pra não ter confusão (sic.) (Marcelo 1ª série do EM)

Por vezes a expressão verbal ou gestual do alvo simbolizando que não gosta da "brincadeira" é respeitado pelo praticante. Neste processo de interação social que

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

permeia o bullying, são criados códigos por meio de expressões orais e comportamentos que orientam a relação entre os praticantes e os alvos.

Caren: – Eu não continuo se a pessoa que eu ‘tô zoando’ ficar assim, ‘ó’ (faz uma expressão facial séria) (...) se a pessoa falar assim: ‘Para que eu não ‘tô’ gostando’. Daí a gente para.

Willian: – Daí, já tem que ficar de olho.

Elaine: – Eu tenho um limite. Quando eu percebo que não estou agradando, eu paro.

Entrevistadora: – Mas foi sempre assim?

Elaine:– Não, nem sempre!

Nem sempre os sujeitos conseguem perceber os limites entre as brincadeiras e o bullying. Esse aprendizado parece ocorrer com o aumento da idade e pode ser mais um fator que contribui para a diminuição de casos de bullying (BRINO; LIMA, 2015) ao longo dos anos de escolaridade. Ao que tudo indica, com o avançar da idade vai aumentando nos praticantes a sensibilidade à tolerância no uso da violência nos relacionamentos na escola.

Uma visão mais crítica sobre os colegas parece indicar algumas condutas peculiares aos praticantes:

A gente ‘tá’ querendo se amostrar para os outros (sic) (...) Não tem amor à vida. Só pensa em diversão! (Cláudio, 8º ano do E.F.)

Elas ficam toda hora em pé, batendo nos outros, jogando bolinha de papel. (Edilson, 7º ano do E.F.)

‘Marrento’, fica ‘zanzando’ pela sala. É como o Kaique! (Eduardo, 8º ano do E.F.)

Tais relatos indicam que o bullying está intimamente ligado a atos de indisciplina, como sugere Seixas (2005).

Quando perguntados sobre os benefícios da prática do bullying, os praticantes consideram que estar em evidência frente aos colegas pode estimular os praticantes:

Traz uma fama positiva. Fama entre os ‘amigos’. (Marcelo, 1ª série do E.M.)
As vezes te tira de encrenca. Também traz assim: ‘Ah, ela faz isso! Ela faz aquilo! Como é que ela fez isso?’ (Revelando uma áurea de admiração por parte dos expectadores) (Micaela, 1ª série do E.M.)

Contudo, há a percepção dos efeitos negativos em praticar o bullying, inclusive a rotulação estabelecida pelos outsiders, especialmente pais e professores, não passa despercebida pelos investigados:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

Atrapalha! (...) Nos veem como bagunceiros. Sem capacidade de estudar. (Edilson, 7º ano do E.F.)
(...) sem futuro. (Eduardo, 8º ano do E.F.)

Assim como em outros estudos os entrevistados se percebem afetados no rendimento escolar e nos relacionamentos (BRINO; LIMA, 2015; SILVA et al, 2016). Os sujeitos acreditam que o bullying além de proporcionar poucos benefícios ao praticante, o bullying dificulta a sua inserção em outros contextos escolares - o que encontra eco na investigação de Vianna, Souza e Reis (2015).

Os praticantes consideram que a prática do bullying só se justifica na presença os expectadores. A presença dos expectadores parece estimular mais a prática do bullying do que a influência do grupo desviante ao qual os sujeitos estão agregados.

Na verdade, quando a gente 'tá zoando', na hora em que a gente 'tá zoando', a gente acha que 'pô, vai geral gostar'. (...) Ah, todo mundo vai gostar. Vai humilhar a pessoa, todo mundo vai ficar rindo (sic.). (Edilson, 7º ano do E.F.)
Eu acho que estimula. A pessoa começa a rir, você quer continuar e fazer mais. (Micaela, 1ª série do EM)

Entrevistadora: – Se não existissem os expectadores, existiria o bullying?

Talita:– Não!

Daniel:– Claro que sim!

Maria: – Uma pessoa só. Seria mais fácil ter cabeça, né?!

Leandro Lucas: – Não 'ia' ter ninguém prá repercutir o que você falou (sic).

As narrativas dos entrevistados também sinalizam sobre a força que a mídia na construção da percepção de realidade para jovens e crianças (GOMIDE, 2009).

Eu não tenho preconceito, mas na novela da (XXX) passou que o cara 'meteu a porrada' no irmão que era 'traveco'. E acontece na vida. É novela, mas acontece na vida! (Maria, 9º ano do E.F.)

Quando alguém se assemelha fisicamente com um personagem midiático, os praticantes se apropriam destas características para a zoação dos colegas.

Todo mundo me chama de galinha pintadinha⁵ (...). [Maria tem sardas no rosto] (Maria, 9º ano do E.F.)

O tema da chacina em uma escola de Realengo, bairro do município do Rio de Janeiro surgiu livremente na fala dos investigados:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

Entrevistadora: – Vocês querem falar mais alguma coisa?

Juarez:– Tem aquele caso do cara que sofreu bullying e invadiu a escola. [Fazendo referência ao caso de Realengo].

Entrevistadora: – E o que vocês acham disso?

Daniel: – Pra mim não foi por causa do bullying, porque ele não soube se controlar. Pra mim, ele era um psicopata.

Entrevistadora: – Vocês acham que esses casos extremos, que a mídia divulga, tem uma tendência psicopata do autor do ato? No normal, as pessoas não resolvem assim?

Daniel: – Não.

Leandro Lucas: – Passou muitos anos. E para o bullying, só passa muitos dias.

Maria: – É! Cresce um ódio!

Daniel: – Mas daí você matar uma pessoa e estragar a tua vida?

Maria: – É porque dá revolta!

Talita: – A pior coisa é guardar mágoa.

Maria: – É! Daí, você pode até matar mesmo.

Daniel: – Daí, eu tenho que matar a escola toda também! (Fala ironicamente.)

Como sinaliza Becker (2008), nem sempre o aumento de casos de desvio divulgados na mídia está diretamente relacionado aos aumentos do número de casos reais.

Em relação à escola como espaço de bullying, eles acreditam que:

(...) Acho que tem gente que quer estudar e tem gente que só vem pra escola 'prá zoar' mesmo. (Willian, 1ª série do E.M.)

[Essas pessoas que estão 'só para zoar', por que escolhem a escola?] Porque os pais obrigam. (Elaine, 1ª série do E.M.)

(...) tem pessoas que gostam de se vir para a escola se divertir. Elas não estudam. Não sobem para a aula. (Micaela, 1ª série do E.M.)

A fala dos entrevistados sugere que apenas a persuasão não parece ser suficiente para inibir os casos de violência, indisciplina e bullying na escola. Os sujeitos parecem ter a mesma percepção de outros atores escolares de que as medidas coercitivas são importantes e devem ser levadas a efeito, para inibir a reincidência de casos.

Aqui, 'ó', você 'zoa um ao outro'. Vai para a direção. No dia seguinte, 'o cara tá aqui' na escola, assiste aula. Todo mundo esquece! (sic) (Kaique, 8º ano do E.F.)

Tinha que reforçar! Aqui 'o cara' é levado pra secretaria e não fica ninguém olhando lá em baixo (pátio). 'O cara' faz tudo de novo! (...) Antigamente, tinham os policiais, agora não tem ninguém olhando. (sic) (Eduardo, 8º ano do E.F.)

A ineficácia das regulamentações, cujas penalidades não são devidamente aplicadas, especificamente na concepção socioeducativa, como afirma Silva et al

(2016), pode se tornar um estímulo ao comportamento desviante no ambiente escolar. Então, quais seriam os motivos para os praticantes deixarem de praticar o bullying?

Bullying e os controles sociais

Para Becker (2008), os controles sociais interferem no comportamento individual, na medida em que através de sanções, comportamentos negativos são punidos e comportamentos valorizados são premiados.

Dessa forma, buscamos compreender como os praticantes percebem o olhar de seus pais, colegas e professores sobre eles próprios. E como isso influencia seus comportamentos.

Para os sujeitos, os responsáveis costumam exercer poder de forma coercitiva. Para eles a postura está baseada na preocupação dos pais em relação aos filhos. Para Assis e Avanci (2004), esse entendimento representa a aceitação social da violência com fins educativos:

Minha mãe não reclama, ela bate! (...) Ela fala até certo ponto, depois ela bate! (Elaine, 1ª série do E.M.)
Ela (mãe) me vê na boa. Mas quando eu passo do limite, ela me põe de castigo. (Willian, 1ª série do E.M.)
Eles acham que vamos ter futuro, mas ficam chateados porque a gente não estuda. (Cláudio, 8º ano do E.F.)
Eles ficam pensando que a gente não quer estudar, que só fica praticando bullying. (Edilson, 7º ano do E.F.)

Entretanto, as preocupações dos pais, na percepção dos praticantes, estão mais relacionadas ao rendimento escolar do que com a formação moral ou ética desses sujeitos:

Ela sabe da forma como eu sou, mas pra ela o que importa é o final do ano. Se eu não tiver passado (...) (gesticula insinuando que apanharia). (Talita, 9º ano do E.F.)

Os sujeitos revelam que podem assumir comportamentos distintos, dependendo do local e da presença de outros significantes.

A minha mãe sabe que eu não sou tão calmo assim. Mas na escola eu sou de um jeito e em casa de outro. Tem coisas que eu aprendi aqui. (Daniel, C.F.)
Perto da minha mãe, eu faço bagunça. Perto do meu pai, eu não faço. [Por que seu pai é mais rígido?] É! [E aí ele te controla mais?] Claro! (José, 9º ano do E.F.)

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

A percepção dos entrevistados sobre a existência de regras restritas a grupos específicos corrobora com a fala de Becker (2008), de que as pessoas pertencem a diversos grupos simultaneamente e podem transgredir as regras em um grupo e em outro não. Sendo um espaço democrático, esta também pode ser uma evidência de que a diversidade cultural representada neste ambiente plural, implique em conflitos entre os valores dos seus atores sociais.

Em relação aos colegas de escola, os praticantes têm a percepção de que exercem um papel positivo:

'Descolados!' Eles nos acham legais, na verdade. (Willian, 1ª série do E.M.)
(...) por eles não fazerem e a gente fazer, eles nos acham legais. (Elaine, 1ª série do E.M.)

Apesar do poder sedutor exercido pelos praticantes sobre os colegas que observam a prática, aparentemente, é o comportamento dos expectadores que motiva mais a prática do bullying, como sugerem Togneta e Vinha (2010):

Mesmo que você não 'quer', você vai porque 'nego fica botando pilha'. Vai te contaminando, daí você vai (sic). (Elaine, 1ª série do E.M.)

Considerados por Silva et al (2016) como a pessoa capaz de identificar situações de bullying por causa da proximidade com os alunos, os docentes possuem papel estratégico no enfrentamento desse fenômeno. No entanto a percepção que os praticantes investigados tem dos professores é de um personagem hostil no ambiente de aprendizagem:

Zé ninguém! (...) Sem futuro! (Eduardo, 8º ano do E.F.)
Como lixo! (Rayra, 8º ano do E.F.)
Como bagunceiro sem capacidade de estudar (Edilson, 7º ano do E.F.)
Que não respeita ninguém (Cláudio, 8º ano do E.F.)

Os adjetivos atribuídos aos alunos correspondem a rótulos que lhes foram imputados por docentes. De forma similar ao que acontece com os alunos que são alvo de bullying, podemos supor que se este tratamento for repetido sistematicamente pode provocar distúrbios na autoimagem e dificultar a inclusão social dos alunos praticantes. A percepção de rejeição pode servir de estímulo para os praticantes permanecerem por mais tempo no desvio e até mesmo agravar as suas ações (BECKER, 2008; ASSIS; AVANCINI, 2004):

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

Teve uma vez que uma professora de português me chamou até de infeliz! Daí, eu chamei ela de volta. (Risos) (Juarez, 9º ano do E.F.)

Entretanto, os praticantes percebem diferenças de tratamento entre os professores:

[Então, eles não veem vocês bem.] Depende, alguns sim, outros não. Depende. [Depende de que? Qual é a diferença entre os professores?] Tem uns professores que deixam. Não é que deixam, não! 'Fala assim, com um papo mais cabeça' e o outro não. (Maria, 9º ano do E.F.)

Os alunos consideram que os docentes que procedem com maior afetividade ou que sabem realizar bem a mediação de conflitos, conseguem resultados mais significativos no combate ao bullying:

Tem professor que nem liga pra gente, daí a gente continua. (Edilson, 7º ano do E.F.)

Os (professores) que sabem lidar com a gente, a gente 'relewa' um pouco. Os que não sabem, a gente não para. (Talita, 9º ano do E.F.)

Ainda que a afetividade, segundo Assis e Avanci (2004), seja importante no processo de desenvolvimento da autoestima e de habilidades sócio - emocionais para o enfrentamento da violência, ela não é suficiente para banir o bullying:

[Se o professor dissesse assim: 'Cara, não faz isso. Isso é bullying!' O bullying iria diminuir?] Na minha visão, não. No começo sim, mas depois dá vontade! Daí, a gente 'zoa'. (Daniel, C.F.)

Entretanto, os docentes que aplicam a coerção como modelo relacional com seus alunos encontram mais resistência nos praticantes. Os sujeitos investigados relataram que, frequentemente, utilizam os comportamentos de indisciplina e bullying como forma de rebeldia e contestação:

A gente fala mais pra afrontar (...) pra ele ficar mais 'bolado' (sic). (Maria, 9º ano do E.F.)

Sei lá! Só sei que quanto mais me dão esporro, mas eu 'zôo' para perturbar mesmo! (sic) (Marcelo, 1ª série do E.M.)

É possível que, na verdade, o comportamento de bullying seja um movimento de contestação e repúdio às regras morais, institucionais e convencionais, como sugere Becker (2008).

Apesar de críticas de que a escola não consegue coibir o bullying (ASSIS; AVANCINI, 2004), se destaca na narrativa dos investigados as agências sociais (escola e família, nesse caso), como meios de socialização positiva:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

[...] Eu estava me dando mal. Notas baixas, toda hora eu descia (pra direção). (Enrique, 8º ano do E.F.)

[...] Pensar em tudo que agente já fez, e quase ter repetido no ano passado (Cláudio, 8º ano E.F.)

Eu parei quando a minha mãe veio na escola, várias vezes, e daí ela me disse que eu tinha que melhorar. Ela me disse que se eu não melhorasse, ela 'ia' me tirar de casa. 'la' me dar para o meu pai [...] (sic.). (Willian, 1ª série do E.M.)

Ao sofrerem influência e assumirem compromisso com a família, a escola e outras agências de socialização, os alunos tendem a abandonarem as práticas de bullying ao longo dos anos de escolaridade

Considerações finais

Com a intenção de buscar explicação alternativa ao fenômeno bullying na escola, procuramos verificar a percepção dos sujeitos considerados praticantes de bullying sob a ótica da sociologia do desvio. Observamos que os sujeitos entrevistados associaram a prática do bullying como uma diversão que proporciona prazer para os praticantes.

Os entrevistados revelaram como motivos para praticarem o bullying as percepções de poder e de superioridade baseadas nas diferenças físicas e comportamentais – o que eles consideram como “defeitos” nos outros -, a orientação sexual, os transtornos psicológicos, comportamentais e cognitivos, além de diferenças de idade e tamanho.

A maioria dos entrevistados se considera ao mesmo tempo vítima e praticante de bullying. Os praticantes acreditam que a principal diferença entre eles e os alvos está na capacidade de resolução de conflito - o que depende do desenvolvimento de estratégias emocionais para o enfrentamento da violência e da adversidade -, estando relacionada com a construção e leitura da autoimagem.

Os grupos de praticantes são formados por afinidade pessoal. Na convivência no cotidiano escolar ocorre um processo de aprendizagem que se inicia pela imitação das ações fora das normas realizadas por membros mais antigos no grupo. Os alunos considerados “quietinhos” também podem fazer parte do grupo. A presença deles

confirma a popularidade dos grupos na captação de novos participantes e serve para camuflar as práticas desviantes dos “bagunceiros”.

A participação no grupo de bullying é importante para a consolidação do comportamento desviante e para “proteção” do praticante de bullying, mas não impede que em alguns momentos o praticante seja transformado em alvo dentro do próprio grupo - os papéis no bullying são flexíveis.

No momento de realização do ato desviante, a presença de membros externos ao grupo é um estímulo à prática, aumentando o prestígio do praticante frente aos demais alunos da escola. Em contrapartida os praticantes entrevistados reconhecem que o comportamento desviante causa prejuízos à vida acadêmica - dificulta a sua inserção em outros ambientes escolares e provoca retaliações dos responsáveis e professores – e à sua vida social. O que pode levar a três caminhos: o de comprometimento gradativo com a família e a escola até o abandono do desvio; a continuidade de bullying tornando-o menos físico e mais verbal; ou o comportamento variável conforme o local/ambiente no qual estão inseridos.

Embora o bullying seja utilizado pelos alunos como uma demonstração de rebeldia e de contestação às regras morais e institucionais, os entrevistados acreditam que a efetividade das punições impostas por parte dos agentes escolares é importante para inibir a reincidência de atos de violência, indisciplina e bullying.

O modelo sequencial da carreira desviante (iniciação, estabelecimento e, eventualmente, evasão) pode ser observado nesta investigação. Além do modelo, sob a perspectiva da sociologia do desvio pode-se supor que a construção da identidade do praticante de bullying a partir da percepção negativa que “os outros” tem desse ator pode levar a estigmatização e rotulação dos praticantes.

Os textos de cunho jornalístico sobre o fenômeno em questão não perceberam que estes indivíduos abandonam a prática do bullying ao longo dos anos de escolaridade - e que a aposta irrefletida na judicialização e medicalização dos atores do bullying na escola, pode gerar o efeito inesperado de acentuar na opinião pública o descrédito no papel socializador da escola.

Assim, o conhecimento mais aprofundado do cotidiano escolar poderia contribuir para o refinamento de leis e normas de combate ao bullying. Sugerimos

mais investimentos de pesquisas que possam observar se aplicação da lei “ao pé da letra” pode gerar o efeito perverso de rotular crianças e jovens praticantes de bullying que se encontram em processo de formação moral e ética na escola.

Referências

ARAÚJO, Lidiane Silva et al. Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. **Psico-USF**, Bragança Paulista, (v. 17/2012), n. 2, p. 243-251, mai/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v17n2/v17n2a08> Acesso em: 29/03/2019.

ASSIS, Simone Gonçalves; AVANCI, Joviana Quintes. *Labirinto de espelhos: formação da autoestima na infância e na adolescência* (online). Rio de Janeiro: **Ed. Fiocruz**, 2004. Criança, Mulher e Saúde collection. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/vdywc/pdf/assis-9788575413333.pdf> Acesso em: 29/03/2019.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders: estudos da sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. Lei nº13.185, de 6 de novembro de 2015. Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm> Acesso em: 29/04/2019.

BRINO, Raquel de Faria; LIMA, Maria Helena do Carmo Gomes. Compreendendo estudantes vítimas de bullying: para quem eles revelam? **Psic. da Ed.**, São Paulo, (v. 40/2015), p.27-39, jan./jun.,2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1414-69752015000100003> Acesso em: 29/03/2019.

BRITO, Leila Maria Torraca de. **Bullying e cultura da paz no advento da nova ordem econômica**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2014.

CAVALCANTI, Jaqueline Gomes et al. Bullying no contexto da adolescência: um estudo das representações sociais. **Revista de psicologia da IMED**. Passo Fundo, vol. 11, n.2, p.96-114, Jul./Dez., 2019. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/3287> Acesso em: 04/05/2020.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

CHAVES, Denise Raissa Lobato; SOUZA, Mauricio Rodrigues de. Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, e230019, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100214&lng=pt&nrm=iso . Acessos em 29/03/2019. Epub 05-Abr-2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230019> .

CHRISPINO, Álvaro; GONÇALVES, Daniel Evangelho. Políticas públicas sistêmicas para a redução da violência: a visão de futuro e a resiliência. **Rev. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, (v.21/2013), n. 81, p. 821-838, out/dez, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/AlvaroChripino/publication/262625791SystemicPublicPoliciesfortheViolenceReductionThevisionoffutureandtheresilience/links/54bff3310cf28a6324a025ef.pdf> . Acesso em: 29/03/2019.

FERREIRA, Telma Antunes Dantas; REIS, Katarina Pereira dos; VIANNA, José Antonio. **Bullying na escola: a percepção dos seus atores**. Curitiba, PR: Ed. CRV, 2020.

GALVÃO, Afonso et al. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Rev. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, (v.18/2010), n. 68, p. 425-442, jul./set, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/GeraldoCaliman/publication/262437700Schoolviolenceimplicationsformanagementandcurriculumdynamics/links/53fb237a0cf2e3cbf5660145.pdf> Acesso em: 29/03/2019.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. *Crianças e adolescentes em frente à TV: o que e quanto assistem de televisão*. 2009. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/28421-28432-1-PB.pdf> Acesso em: 29/03/2019.

KAUFMANN, Jean claud. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LIMBER, Susan P. et al. Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: a large scale study of U.S. students in grades 3-11. **Journal of School Psychology** 69: 56-72, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326744953_Evaluation_of_the_Olweus_Bullying_Prevention_Program_A_large_scale_study_of_US_students_in_grades_3-11 Acesso em: 04/05/2020.

LOPES NETO, Aramis Antonio. Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, RJ (vol. 22/2014), n.81 (5 supl.), 164-172, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572005000700006&script=sciabstract&lng=pt> Acesso em: 29/03/2019.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

LOPES NETO, Aramis Antônio; SAAVEDRA, Lucia H. *Diga NÃO para o Bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2004. Disponível em: www.adolescenciaesaude.com/audienciapdf.asp?aid2=101&nomeArquivo...pdf Acesso em: 29/03/2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

MALTA, Deborah Carvalho et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), **Ciência & Saúde Coletiva**, 15(2), p. 3065-3076, 2010.

MARAFON, Giovana; SCHEINVAR, Estela; NASCIMENTO, Maria Livia do. Conflitos enquadrados como Bullying: categoria que aumenta tensões e impossibilita análises. **Psic. Clin.** Rio de Janeiro, (v. 26/2014), n. 2, p. 87-104, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0103-56652014000200006> Acesso em: 01/11/2016.

MARTINS, Ana Carolina Hyer de Faria da Silva. **"Nem sempre o adulto resolve...": o serviço de orientação educacional e as práticas de bullying no primeiro segmento do ensino fundamental**, 2016.176f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - UERJ, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B-YcmloaKTWJbXgyRDZLD0Zrc3c/view> Acesso em: 29/03/2019. OLWEUS, DAN. **Bullying at school**. Blackwell, publishing, 1993.

OLWEUS, Dan; LIMBER, Susan P.; BREIVIK, Kyrre. Abordando formas específicas de bullying: uma avaliação em grande escala do programa de prevenção de Bullying de Olweus. **Int Journal of Bullying Prevention**, 1, 70-84, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42380-019-00009-7> Acesso em: 04/05/2020

SANTOS, J. A. et al. Prevalência e tipos de bullying em escolares brasileiros de 13 a 17 anos. **Revista Salud Publica**, (vol16/2013), n.2, p. 173-183, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v16n2.30302> Acesso em: 19/04/2019.

SEIXAS, Sonia Raquel. Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. **Análise Psicológica**, 2005, 2 (XXIII): 97-110 Disponível em: www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v23n2/v23n2a03.pdf Acesso em: 31/03/2019.

SILVA, Jorge Luiz da et al. Associações entre bullying escolar e conduta infracional: revisão sistemática de estudos longitudinais. **Revista Psicologia: Teoria e pesquisa**. Brasília, (v. 32/2016), n. 1, jan./mar. p.81-90, 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ptp/v32n1/1806-3446-ptp-32-01-00081.pdf Acesso em: 29/03/2019.

SILVA, Cíntia; COSTA, Bruno Larazzotti Diniz. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. **Cad. Pesqui.**, Set 2016, vol.46, no.161, p.638-663. ISSN 0100-1574

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438215>

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, (v.27/2001), n.1, p. 87-103, jan/jun. 2001. Disponível em: www.revistas.usp.br/ep/article/view/27856 Acesso em: 19/04/2019.

TEIXEIRA, Andrey Barata; SANTOS, Douglas Costa dos; TRINDADE, Patrícia dos Santos. A Manifestação do Fenômeno Bullying em turmas de 8º. e 9º. Anos de um colégio Estadual no município de Parintins – AM. **Anais XVIII CONBRACE e V CONICE**, 2013. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5151>
Acesso em: 29/03/2019.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Revista Educação**, Santa Maria, (v. 35/2010), n. 3, p. 449-464, set./dez. 2010. Disponível em: www.redalyc.org/html/1171/117116968007 Acesso em: 29/03/2019.

TORO, Giovana Vidotto Roman; NEVES, Anamaria Silva; REZENDE, Paula Cristina Medeiros. Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sistema social: **Psicologia: Teoria e Prática**, 12(1), p. 123-137, 2010. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1938/193814418011.pdf> Acesso em: 19/04/2019.

VIANNA, José Antonio; SOUZA, Silvana Márcia de; REIS, Katarina Pereira dos. Bullying nas aulas de Educação Física: a percepção dos alunos no ensino médio. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, (v.23/2015), n.86, p.73-93, jan./mar., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-73.pdf> Acesso em: 29/03/2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Correspondência

Katarina Pereira Reis — Secretaria Municipal de Educação — Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, Rua Afonso Cavalcanti, 455 - Cidade Nova, CEP 20211-110, Rio de Janeiro, Brasil



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ C.F. – Correção de Fluxo é um programa de aceleração, para alunos do Ensino Fundamental, promovido pela SEEDUC / R.J. com o objetivo de corrigir a distorção idade – série.

² Assunto abordado em A carreira desviante dos praticantes de bullying.

³ Alusão aos personagens pigmeus Oompas – Loompas de “A fantástica fábrica de chocolates”. Os Oompa-Loompas apareceram primeiramente na obra Charlie and the Chocolate Factory de 1964, escrita por Roald Dahl.

⁴ Referência a Cirilo, personagem da novela mexicana Carrossel, produzida pela Televisa e exibida no Brasil pelo SBT na década de 1990. O SBT produziu uma versão brasileira em 2012.

⁵ Alusão a Galinha Pintadinha: um projeto infantil criado pelos produtores Juliano Prado e Marcos Luporini.