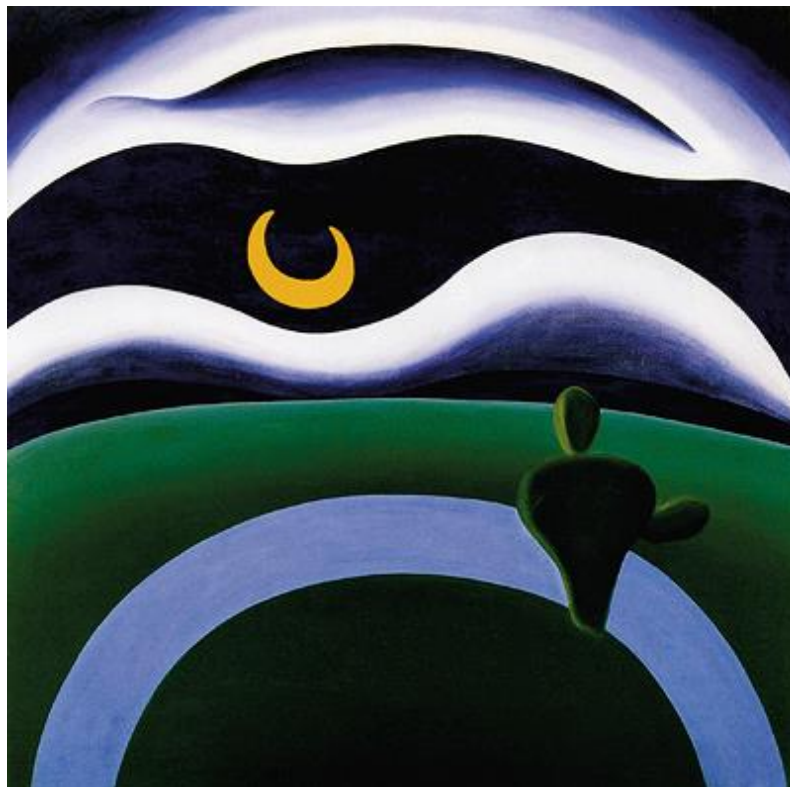


UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Thaís Silva Marinheiro de Paula



O corpo (re)significado: discursos de alunos vítimas de *bullying*

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Educação, Área: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional.

RIBEIRÃO PRETO – SP

2023

THAÍS SILVA MARINHEIRO DE PAULA

O corpo (re)significado: discursos de alunos vítimas de *bullying*

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Soraya Maria Romano Pacífico

RIBEIRÃO PRETO –SP
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Paula, Thaís Silva Marinheiro de

O corpo (re)significado: discursos de alunos vítimas de *bullying*.
Ribeirão Preto, 2023.

295 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional.

Orientadora: Pacífico, Soraya Maria Romano.

1. *Bullying*. 2. Corpo. 3. Discurso. 4. Ensino Médio. 5. Singularidade.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Thaís Silva Marinheiro de Paula

Título: O corpo (re)significado: discursos de alunos vítimas de *bullying*

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional.

Aprovado em: 29/08/2023

Banca Examinadora

Profa. Dra. Lucília Maria Abrahão e Sousa

Instituição: FFCLRP/USP

Julgamento: Aprovado

Profa. Dra. Fabiana Claudia Viana Costa Dias

Instituição: Centro Universitário Moura Lacerda

Julgamento: Aprovado

Prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira

Instituição: UESB

Julgamento: Aprovado

DEDICATÓRIA

Ao Henrique, meu filho,
Ao César, meu amor,
Ao João e à Rosania, pais queridos,
com quem aprendi o que é o amor!

DEDICATÓRIA ESPECIAL

A três profissionais da educação que, em vida, contribuíram para minha formação pessoal e profissional. Com quem tive a oportunidade de ter do compartilhamento de textos a sorrisos, da explicação de conceitos nos encontros presenciais e virtuais a viagens a congressos.

Para mim, três grandes e admiráveis pesquisadoras:

Professora Mestre **Isadora Maria Romano Pacífico**, quanta leveza em explicar os conceitos de Foucault, com você era fácil enxergar a doçura nos mais singelos detalhes da vida! Minha eterna gratidão com muitas saudades! Isadora presente!

Professora Mestre **Noilma Alves Martins**, aprender sobre Freud com você foi aprender a ter um novo olhar para o mundo, o mundo da psicanálise. E foi você, após a sugestão da banca, que imediatamente se ofereceu para me ajudar e, ao longo dos estudos, me encorajou a trazer essa teoria para este trabalho! Minha eterna gratidão com muitas saudades! Noilma presente!

Professora Mestre Maria do Carmo Rodrigues Barbosa, **Dona Carminha**, um exemplo de profissional que acreditava na educação como um lugar de oportunidades tanto para o professor quanto para o aluno, o aprender era uma via de mão dupla. Estar com ela era um constante aprendizado, sobre a escola, sobre a pesquisa, sobre a vida! Minha eterna gratidão com muitas saudades! Dona Carminha presente!

Falavam sobre escola, sobre ciência, às vezes falavam pouco de si, mas muito sobre o nós.
Obrigada!

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela vida. Agradeço a Ele por me guiar pelos caminhos de luz, por, de alguma maneira, sempre me dar indícios de sua presença, de sua proteção e sua mão sobre minhas escolhas me ajudando a ter discernimento, sabedoria e cuidado na vida, inclusive durante toda a intensa jornada que foi escrever essa tese.

À minha amiga e orientadora, professora doutora Soraya Maria Romano Pacífico, por ser a primeira a acreditar que seria possível que eu assumisse tantas e diferentes posições sujeito, podendo estar com a família e na academia. Obrigada por aceitar o tema da pesquisa, por embarcar e se envolver com cada discussão que nossas análises nos proporcionavam e nos inquietavam. Sô, querida, você não apenas me orientou sobre os conceitos e as análises, você me orientou sobre a vida. Obrigada por cada acolhida, por cada palavra, por cada ensinamento. Obrigada por estar comigo, conosco e com o grupo ISADE, obrigada por não soltar nossas mãos e obrigada por aceitar que também segurássemos as suas.

Aos membros da banca, escolhidos com muita admiração e respeito: 1) professor Dr. Anderson de Carvalho Pereira, por aceitar o convite e pela oportunidade de interlocução. Muito obrigada! 2) Professora Dra. Lucília Maria Abrahão e Sousa, por aceitar ser, mais uma vez, membro de minha banca, suas leituras e seu olhar tão atentos sobre essa tese me trouxeram inquietações e sugestões os quais, ao serem aprofundados e estudados, deram corpo ao texto. Muito obrigada! 3) Professora Dra. Fabiana Cláudia Viana Costa Dias, por não só aceitar fazer parte desta banca, mas também por aceitar estar comigo desde minha graduação, por me apresentar a Análise de Discurso, por todas as contribuições e sugestões que surgiram em conversas formais e informais e, acima de tudo, pela constituição de nossa amizade, um vínculo de afeto e carinho que transcendeu a universidade. Meu muito obrigada!

Aos meus pais, João Batista Marinheiro e Rosania Maria da Silva Marinheiro, por serem minha referência de amor, respeito e determinação. Obrigada por cada ensinamento, palavra de apoio, colo, obrigada por estarem comigo nos momentos mais importante e por nunca medirem esforços para que eu pudesse realizar meus sonhos. Amo vocês! Obrigada por serem minha rede de apoio junto ao Henrique para que eu pudesse me ausentar para a escrita da tese.

Ao meu amor César, por compartilhar sua vida comigo e por escrevermos nossa história com cumplicidade, amor e muito respeito. Obrigada por estar comigo em cada novo desafio e ser um dos primeiros a acreditar no meu potencial, mesmo quando eu ainda descreditava. Obrigada também por compreender o potencial dessa pesquisa, você a viu nascer, desde o

surgimento da ideia inicial, e chegarmos até aqui é uma vitória nossa, pois pude contar com seu amor, sua paciência, sua compreensão e seu cuidado para comigo e para nossa família.

Ao meu filho Henrique Marinheiro de Paula, por ser minha inspiração, minha motivação para ser alguém melhor. Filho, ter você em minha vida é a materialização do amor, um amor que não cabe em mim, indescritível. Com você, aprendi não só sobre os dinossauros, os planetas e a turma do folclore, mas sobre a vida, aprendi que o sujeito-mãe pode conversar com o sujeito-pesquisadora, que ao assumir uma dessas posições não precisava haver um embate, uma *versus* a outra, pois elas podiam se complementar. Entendi que a mãe e a pesquisadora buscavam um mundo melhor para você e era esse pensamento que me encorajava a escrever, a estudar enquanto você tinha minha ausência, mas, ao mesmo tempo, tinha uma poderosa rede de apoio com o papai e os avós. Obrigada por me escolher como sua mãe!

À minha sogra Maria Amélia Liporaci Ribeiro de Paula, por todo carinho, apoio e incentivo durante todo o processo da escrita da tese.

Às minhas irmãs Tatiani Silva Marinheiro e Tamiris Silva Marinheiro, por todo apoio, incentivo e por estarem comigo nos momentos mais importantes. Meninas, vocês são meu alicerce, meu colo, admiro cada uma por sua determinação, profissionalismo, e, acima de tudo, por serem mulheres guerreiras que hoje inspiram.

Às minhas duas sobrinhas Isadora Marinheiro Ferreira e Patrícia Marinheiro Silveira, doçuras que encantam, amor também inexplicável, que me permitem assumir a posição sujeito-tia com tanto afeto e amor.

À minha querida avó Hilda Jorge por todo amor, orações, apoio e, também, por cada acolhimento em Ribeirão Preto.

À minha família, por todas as palavras de incentivo, carinho e apoio, por me acompanharem nos meus sonhos, pelo incentivo aos estudos e por todas as orações. Com vocês, aprendi que os estudos nos movem e que a espiritualidade nos sustenta.

Aos amigos do grupo de pesquisa ISADE, pela amizade, pelas contribuições, pelas trocas, pelos ensinamentos, pelos sorrisos e, acima de tudo, pela história que construímos juntos, pois fomos para além da academia, para além de uma teoria que nos unia, sabemos que o que une nosso grupo é o respeito, o afeto, o acolhimento, seja nas reuniões ou em momentos mais particulares, seja tratando sobre a pesquisa ou sobre as situações das instituições escolares, mas também pode ser sobre receitas, sobre música, sobre poesia, sobre religião, sobre qualquer assunto que nos atravessasse, pois somos isso, somos vida, somos ISADE. Obrigada, Prof. Dr. Fábio Scorsolini-Comin, Prof. Me. Michel Luís da Cruz Ramos Leandro, Profa. Beatriz Borges de Carvalho, Profa. Ma. Cátia Fátima Nunes Santana Alves, Profa. Dra. Ana Isabel Pinto, Profa.

Dra. Rita de Cássia Constantini Teixeira, Profa. Gabriela Viccari, Profa. Ma. Ana Caroline Del Bem Caldas, Profa. Ma. Ana Rubia da Silva Vieira, Profa. Ma. Jacqueline Meireles Ronconi, Profa. Ma. Maria Aparecida de Souza Carvalho (Lia), Profa. Ma. Valéria Fernandes Turci.

Aos meus amigos e amigas que foram essenciais no apoio, na escuta acolhedora, nas trocas de experiências, no encorajamento, no incentivo e por, muitas vezes, me incentivarem a ter pausas na escrita para que o descanso sem culpa pudesse ser uma estratégia para dar continuidade ao trabalho. Obrigada, especialmente para Profa. Aline França Elias da Silva, Prof. Me. Willian Souza Pereira, Prof. Vanderson Gomes de Campos, Profa. Fernanda de Souza Correia Castro, Profa. Larissa de Freitas Paula Silva Tarozo, Profa. Ma. Fernanda Carvalho de Rezende Takahashi, Profa. Viviane Silva Rodrigues Lima, Taís Silva de Almeida, Tatiana Pimentel Nogueira e Thaís Silva Campos, Profa. Maria Antonieta Dias Ribeiro dos Santos, Clycie Athayde Martins Silva Santos, Rodrigo César Fernandes.

À minha amiga e terapeuta Lívia Maria F. S. Cabrini por todas as escutas acolhedoras, por me apresentar a Disciplina Positiva como um caminho para trabalhar habilidades de vida em casa e na escola. Obrigada por me ajudar a enxergar a potência desse trabalho nas escolas e o quanto podemos ser instrumento de incentivo ao respeito trabalhando com a firmeza e gentileza.

Ao diretor da Etec Professor José Ignácio Azevedo Filho, Leandro Rondado de Souza, e ao Coordenador Pedagógico, ex-diretor, Marcelo Inácio da Silva, por autorizarem que a pesquisa fosse realizada nesta instituição, compreendendo a importância e o valor da ciência junto à educação, mesmo em momento pandêmico, quando a coleta se iniciou, não mediram esforços para que fosse realizado o trabalho. Agradeço também pelo apoio nas participações em congressos, simpósios e demais eventos em que pude apresentar os resultados da tese.

Aos meus alunos, por serem meus desafios e, ao mesmo tempo, motivações fazendo com que eu queira estar na sala de aula, para, por mínimo que seja, tentar promover acolhimento e sensação de pertencimento. Obrigada não só àqueles que aceitaram participar da pesquisa, mas a todos meus alunos que aceitam as atividades propostas, não apenas para aprender o conteúdo, mas para haver uma possibilidade de espaço de escuta e fala dentro da sala de aula.

À primeira turma de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP, obrigada pelas amizades, pelas trocas, apoios e, principalmente, por todas as contribuições dentro e fora da universidade.

À coordenação, aos professores e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP.

A todos aqueles que me acompanharam nessa jornada, meu muito obrigada!

*Invernos
Impérios
Mistérios
Lembranças
Cobranças
Vinganças*

*Assim como a dor
Que fere o peito
Isso vai passar
Também*

*E todo o medo, o desespero
E a alegria
E a tempestade, a falsidade
A calma
E os teus espinhos
E o frio que eu sinto
Isso vai passar
Também*

*Saudades
Vaidades
Verdades
Coragem
Miragens
E a imagem no espelho
Como a dor
Que fere o peito
Isso vai passar
Também*

*E todo o medo, o desespero
E a alegria
E a tempestade, a falsidade
A calma
E os teus espinhos
E o frio que eu sinto
Isso vai passar
Também*

(“Tempo”, Sandy Leah Lima, 2010)

RESUMO

PAULA, T. S. M. de. **O corpo (re)significado: discursos de alunos vítimas de *bullying***. 2023. Tese. Doutorado em Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2023.

Ao considerarmos o aumento do percentual de casos de *bullying* dentro do espaço escolar, é imprescindível buscar conhecer mais sobre essa prática violenta, visto que, de acordo com os estudos de Fante (2011), o *bullying* é caracterizado como uma violência intimidadora, repetitiva e consciente com o intuito de levar medo à sua vítima de modo que essa prática tem poder destrutivo e perigoso à comunidade escolar e à sociedade. Sendo assim, entendemos que as ocorrências de *bullying* são/estão diretamente relacionadas com a agressão ao outro, seja física ou verbal. Com base no *corpus* desta pesquisa, interpretamos que estamos diante de uma violência em que o agressor atribui um olhar classificatório ao corpo de sua vítima, na busca de alguma característica, ligada, ou não, aos padrões de beleza corporais, que possa ser motivo de zombaria. Desta forma, damos ênfase aqui ao corpo vítima de violência, corpo julgado, subjugado, corpo que ganha sentidos de inferiorização pelo olhar do outro. Nessa perspectiva, podemos compreender as relações de poder, de modo que o *bullying* pode ser considerado uma forma de olhar que julga e incentiva a (in)visibilidade do outro; podemos compreender, ainda, que é no espaço escolar que o *bullying* se constitui por meio do olhar social, ou seja, do olhar do agressor mediante sua vítima, que pode ser determinado, muitas vezes, pela aparência daquele que é agredido. Partimos da consideração de que o Ensino Fundamental é o período em que são discursivizados com maior frequência os ataques de *bullying*, porém, para esta pesquisa, acreditamos que tanto a vítima de *bullying* quanto o agressor crescem e dão seguimento aos estudos, desta maneira, questionamo-nos quanto a esse corpo violado, cindido, ressignificado pela violência, e, dessa forma, objetivamos analisar, por meio de um questionário semiestruturado, o discurso de 33 alunos de Ensino Médio de uma escola pública do interior do estado de São Paulo que foram vítimas de *bullying* durante o Ensino Fundamental, bem como as marcas corporais discursivizadas pelos sujeitos-vítimas, que foram inscritas em seus corpos por essa violência. Para este trabalho, a metodologia requer instrumentos que sejam capazes de analisar sentidos não ditos, então, o método escolhido foi o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), o qual propõe um método interpretativo. Para embasar esta pesquisa, os pressupostos teóricos utilizados sustentam-se na Análise de Discurso pecheuxiana que será de suma importância para conceituar sujeito, discurso e processos discursivos (Pêcheux, 2009), (Orlandi, 2001, 2016), e corpo (Courtine, 2011, 2013), (Ferreira, 2003, 2007), (Haroche, 2018). Como resultado, compreendemos o *bullying* como uma violência institucional que silencia sua vítima e ainda é naturalizada como brincadeira, quando, na verdade, é uma não-brincadeira. Pelas análises, interpretamos que o *bullying* produz uma ressignificação da singularidade do sujeito e, com isso, há a ressignificação desse corpo. O que nos permite concluir que, enquanto as instituições escolares não olharem para essa prática como uma violência que é singular para cada sujeito-aluno, o *bullying* encontrará terreno fértil para se instaurar cada vez mais nas escolas, naturalizado e disfarçado de brincadeira.

Palavras-chave: *Bullying*. Corpo. Discurso. Ensino Médio. Singularidade.

ABSTRACT

PAULA, T. S. M. de. **The body (re)signification: discourses of students victims of bullying.** 2023. Tese. Doutorado em Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2023.

When considering the increase in the percentage of bullying cases within the school environment, it is essential to seek further knowledge about this violent practice. According to Fante's studies (2011), bullying is characterized as intimidating, repetitive, and conscious violence intended to instill fear in its victim. This practice has a destructive and dangerous impact on the school community and society as a whole. Therefore, we understand that bullying incidents are directly related to aggression towards others, whether physical or verbal. Based on the corpus of this research, we interpret that we are facing a type of violence in which the aggressor attributes a classifying gaze to the victim's body, seeking some characteristic, related or not to body beauty standards, that can be a reason for mockery. Thus, we emphasize here the victim's body subjected to violence, a judged body, a body that gains a sense of inferiority through the gaze of others. From this perspective, we can understand power relations, where bullying can be seen as a way of looking that judges and promotes the (in)visibility of others. Furthermore, we can understand that bullying manifests itself in the school environment through social gaze, that is, through the gaze of the aggressor towards the victim, often determined by the appearance of the person being targeted. We start from the consideration that the elementary school years are when bullying attacks are most frequently discursivized. However, for this research, we believe that both bullying victims and aggressors grow up and continue their studies. Therefore, we question ourselves about this violated and divided body, reshaped by violence. Thus, our objective is to analyze, through a semi-structured questionnaire, the discourse of 33 high school students from a public school in the countryside of São Paulo state who were victims of bullying during their elementary school years. We also aim to examine the corporal marks discursively expressed by the victim-subjects, which were inscribed on their bodies by this violence. For this study, the methodology requires instruments capable of analyzing unsaid meanings. Therefore, the chosen method is Ginzburg's (1989) indicial paradigm, which proposes an interpretative approach. The theoretical framework used to support this research is anchored in Pecheuxian Discourse Analysis, which will be of utmost importance in conceptualizing the subject, discourse, and discursive processes (Pêcheux, 2009), (Orlandi, 2001, 2016), as well as the body (Courtine, 2011, 2013), (Ferreira, 2003, 2007), (Haroche, 2018). As a result, we understand bullying as an institutional violence that silences its victim and is still normalized as a joke when, in fact, it is not. Through our analysis, we interpret that bullying produces a redefinition of the subject's singularity, leading to a redefinition of the body itself. This allows us to conclude that as long as educational institutions do not regard this practice as a form of violence that is unique to each student-subject, bullying will find fertile ground to increasingly establish itself in schools, disguised and normalized as a joke.

Keywords: Bullying. Body. Discourse. Middle School. Singularity.

LISTA DE IMAGENS CAPITULARES

- Capa** – A Lua (Tarsila do Amaral, 1928) Disponível <https://tarsiladoamaral.com.br/por-tras-da-lua/> Acesso em 22 de abril de 202300
- Introdução** – Girl with Balloon (Banksy, 2002). Disponível em <https://banksyexplained.com/issue/girl-with-balloon-graffiti-legend/> Acesso em 25 de maio de 202314
- Seção 1** - Angústia 178 (Seo Young Deok, 2019) Disponível em <https://www.seoyoungdeok.com/anguish-178> Acesso em 25 de maio de 202329
- Seção 2** – O grito (Edvard Munch, 1983). Disponível em <https://www.culturagenial.com/quadro-o-grito-de-edvard-munch/> Acesso em 25 de maio de 2023.....68
- Seção 3** – Subject II. (Antony Gormley, 2019. Fotografia de Stephen White & Co.). Disponível em <https://www.antonygormley.com/works/sculpture/series/weave-works/subject-ii>. Acesso em 26 de maio de 202396
- Seção 4** – Cabeças duplas em vermelho (George Condo, Nova York, 2014). Disponível em <https://www.thebroad.org/art/george-condo/double-heads-red> Acesso em 25 de maio de 2023126
- Seção 5**– Espetáculo *Tártaro*, grupo Meandros, coreografia de Sandro Borelli (2019). O espetáculo fez parte da dissertação BORELLI, Sandro. Corpo, protagonista das dores do mundo. UNICAMP. Campinas, SP, 2019.152
- Tecendo alguns sentidos de conclusão** – Silhueta das borboletas ao fundo. Freepik. Disponível em https://de.freepik.com/vektoren-kostenlos/schmetterlingsschwarm-silhouette-hintergrund_4060699.htm Acesso em 04 de junho de 2023.....198

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO 1 – BULLYING E DISCURSO: O JOGO DA NÃO-BRINCADEIRA	29
1.1 Sujeito e ideologia: efeito, prática e interpelação.....	31
1.2 Os processos discursivos e a subjetividade: uma relação pelo (não)dito.....	37
1.3 O sujeito contemporâneo e o <i>bullying</i> : a não-brincadeira	54
SEÇÃO 2 – O DISCURSO DA AGRESSIVIDADE	68
2.1 Sujeito e violência: uma constituição na/pela agressividade	70
2.2 O <i>bullying</i> em (dis)curso na/pela linguagem	82
SEÇÃO 3 – O OLHAR E A (IN)VISIBILIDADE DOS CORPOS: EFEITOS DO/NO BULLYING	96
3.1 Corpo e ideologia: sentidos atravessados.....	97
3.2 O olhar do/no corpo: uma prática histórica	104
3.3 Corpos em (dis)curso pelo <i>bullying</i> : (im)posições de (in)visibilidade.....	111
SEÇÃO 4 – DISCURSO E(M) PESQUISA: LUGAR DE INTERPRETAÇÃO, FALHA E ECO	126
4.1 O início da Análise de Discurso: incômodos e resistência	129
4.2 Análise de Discurso: um método interpretativo	137
4.3 Condições de produção: o movimento de constituição do <i>corpus</i> da pesquisa	146
SEÇÃO 5 CORPO, DISCURSO E MEMÓRIA: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DO/PELO BULLYING	152
5.1 Corpo e contradição: o deslizamento nas/pelas formações discursivas.....	155
5.2 Corpo e memória: ruptura e ressignificação do corpo.....	167
5.3 Discurso, escola e <i>bullying</i> : contar a/com quem?	182
5.4. A escuta do <i>bullying</i> na escola: práticas para um falar de si	193
TECENDO ALGUNS SENTIDOS DE CONCLUSÃO...	198
REFERÊNCIAS	205
APÊNDICES	220
Apêndice A – Termo de Assentimento (TA) do sujeito-aluno participante.....	220
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o sujeito-aluno participante maior de idade	222
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais/responsáveis pelo sujeito-aluno participante.....	224
Apêndice D – Questionários utilizados para pesquisa.....	226
Apêndice E – Questionários respondidos pelos sujeitos-alunos participantes.....	228

INTRODUÇÃO



Girl with balloon (Grafite de Banksy, 2002).

Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma ideia vale uma vida
Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós, algo de uma criança
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
 (“*Enquanto houver sol*”, Sérgio, Britto, 2003)

Ao nos propormos a escrita de uma tese de doutorado, pensamos que esta deve ser feita não mecanicamente, somente pela obtenção de um título, mas pela escrita de algo que nos mova, que nos inquiete e que nos instigue a buscar respostas para nos constituirmos não só como sujeitos-doutores/pesquisadores, mas também como cientistas, professores, pais e amigos, de forma que seja uma contribuição para a sociedade como um todo, ou, pelo menos, para parte dela.

Nesse sentido, nos últimos anos, a partir de nossa experiência como professoras da rede privada e da rede pública, um dos assuntos que nos causam inquietação é o *bullying*, uma prática violenta que passou a fazer parte da maioria das escolas, senão de todas, do Brasil e do mundo, como podemos ver a partir de alguns casos noticiados pela mídia e que fazem parte dos estudos de Ristum (2010) e Calhau (2018): em 1999, nos Estados Unidos, dois alunos atiraram e mataram 12 alunos e 1 professor na escola Columbine, em seguida, os atiradores cometeram suicídio. Em 2004, na Argentina, um adolescente de 15 anos matou 3 alunos e feriu outros cinco, o garoto foi preso em seguida. Também nos Estados Unidos, em 2005, um aluno entrou numa escola de Minnesota e matou cinco estudantes, um professor e um segurança. Em 2006, na Alemanha, dentro de uma escola, um ex-aluno feriu 11 pessoas e, em seguida, cometeu suicídio. Em 2007, na escola Virginia Tech (EUA), um aluno assassinou 32 pessoas e feriu outras 15, logo após o massacre, o atirador se suicidou. Na Finlândia, em menos de um ano, houve dois ataques em escolas, o primeiro em 2007, quando um aluno matou 8 pessoas e, em 2008, quando outro aluno matou 9 estudantes e um professor, em ambos os casos finlandeses, os atiradores se suicidaram.

No Brasil, os ataques também se tornaram alarmantes, tendo em vista que, em 2002, em Salvador, um aluno de 17 anos matou duas colegas dentro da sala de aula, o garoto foi preso em seguida. Em 2003, um ex-aluno entrou numa escola de Taiúva, interior de São Paulo, e atirou em seis alunos e uma professora, as vítimas sobreviveram, mas o atirador cometeu suicídio. Em 2011, um ex-aluno, de 23 anos, entrou na escola Municipal Tasso da Silveira, que fica no bairro de Realengo (RJ) e matou 12 jovens, em seguida ele se suicidou. No mesmo ano, em São Caetano do Sul (SP), um aluno de 10 anos atirou contra uma professora e depois se matou, a docente sobreviveu. Em 2012, um adolescente de 16 anos feriu a tiro três alunas, porém o objetivo do atirador era ferir outro aluno que o incomodava. Em 2017, em Goiânia, um estudante de 14 anos entrou armado no colégio em que estudava e matou dois colegas de sala, deixando ainda outros dois feridos. Em 2018, em Medianeira (PR), um adolescente de 15 anos atirou contra colegas de classe, os dois feridos sobreviveram. Em 2019, em Suzano (SP), dois ex-alunos mataram sete pessoas dentro da Escola Estadual Raul Brasil, em seguida, um dos assassinos atirou no comparsa e depois se suicidou (Deutsche Welle, 2019). Nesses casos apresentados, há um fio que os entrelaça e que contribui para nossa inquietação: todos os atiradores foram vítimas de *bullying* (Ristum, 2010), (Lopes, 2012), (Xavier, 2015), (Calhau, 2018), (Reisen; Santos Neto, 2018).

Podemos citar ainda casos mais recentes, como o ocorrido em outubro de 2022, quando, em Sobral (CE), um adolescente de 15 anos levou uma arma para a escola, matando 1 jovem e ferindo outros 2. Em novembro de 2022, na cidade de Aracruz (ES), um atirador de 16 anos invadiu 2 escolas e matou 3 professoras e uma adolescente, deixando outras pessoas feridas. E, em 27 de março de 2023, um adolescente, em São Paulo (SP), matou uma professora a facadas e deixou outros 3 professores e 2 alunos feridos. Em relação a esses três atentados, não temos dados científicos que comprovem seus motivos, porém, pelo que foi apurado em investigações policiais e divulgado pela mídia, há indícios de que os responsáveis pelos ataques tenham sofrido *bullying* e isso pode ter ou motivado essas ações e/ou ter desencadeado mudanças comportamentais que os levaram a tal ato de perversidade (Veloso e Pimentel, 2023), (Folha Vitória, 2023).

De acordo com os estudos de Lopes Neto (2005, p.167), muitas vezes, as vítimas de *bullying* recorrem às armas “para combater o poder que os sucumbia” com o desejo “de ‘matar’ a Escola”. Assim, interpretamos que estamos diante de uma violência que silencia sua vítima, e que alimenta sentimentos de ódio e vingança nela, ou seja, estamos diante de uma problemática que está instaurada no espaço escolar e se estende para a sociedade, necessitando, pois, de atenção a fim de que essa prática violenta não seja discursivizada como se fosse natural.

O espaço escolar possibilita diferentes sentidos para diferentes sujeitos que ali convivem, sendo estes alunos, professores, funcionários, pais, dessa maneira, é importante compreendermos, de maneira geral, sua função. Para isso, embasamo-nos nos estudos de Lisboa, Braga e Ebert (2009, p. 68) que entendem que a escola deve ser

considerada peça fundamental para a educação de crianças e jovens na atualidade, pois é pela educação que as gerações se transformam e se aperfeiçoam. Assim, quando se pensa em educação, é necessário pensar também na educação de sentimentos ou na expressão e no manejo desses. Devido ao seu poder propagador e multiplicador, espera-se que escola ensine às pessoas que ali estudam a lidar com suas emoções e com suas dificuldades, a respeitar as diferenças, a aprender a conviver, a socializar, a dividir, a compartilhar, a canalizar sua agressividade, enfim, a se relacionar de forma saudável, o que não ocorre em episódios de bullying.

Ou seja, interpretamos que a escola promove, ou pode promover, estratégias de transformação e aperfeiçoamento do aluno e de seus sentimentos para um bom convívio social, porém, dentro de um espaço em que também se instaura o *bullying*, essa escola deixa de ser saudável e passa a dar espaço ao que Lopes Neto (2005) denomina de violência juvenil. Para o autor, trata-se de um problema grave e complexo que é vivido por pessoas com idade entre 10 e 21 anos, mas, segundo ele, o comportamento violento é percebido antes da puberdade e, com o passar do tempo, fica cada vez mais agressivo, podendo levar o sujeito a praticar atitudes violentas na fase adolescente e, em seguida, na fase adulta.

Dessa forma, a violência juvenil se fortalece quando encontra espaço e vítimas para ser realizada, muitas vezes, ancorada pelo *bullying*, com isso, a escola passa a ser um espaço promissor para essa prática, como nos indicia Martins (2011, p. 38): “O fenômeno da violência contra crianças e adolescentes coloca em destaque o cenário escolar, que é, depois do ambiente familiar, o espaço de maior convívio social desses indivíduos”. Desta forma, interpretamos que a violência juvenil, realizada por práticas de *bullying*, é alimentada dentro do espaço escolar, o qual deve, pois, ser saudável e harmônico, porém também desliza para os sentidos de tragédia, mortes e vingança, como vimos nos casos de ataques às escolas do Brasil e do mundo.

Levando em consideração o quão perverso é o *bullying*, ao longo do texto, proporemos uma análise sobre essa violência que ocorre nas escolas, e, a fim de dar ênfase a esse nome, que não é qualquer um, na posição de analistas do discurso, optamos por deixá-lo escrito em itálico considerando não só o estrangeirismo, mas principalmente a tentativa de desnaturalização daquilo que vem vestido de natural e de brincadeira na escola.

Nesse viés, faz-se importante compreendermos, dentro do espaço escolar, o que é entendido por *bullying* na perspectiva de estudos pioneiros de Olweus (1993), Lopes Neto (2005) e Fante (2011) e em publicações mais recentes. Para isso, fizemos uma busca nos bancos

de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na plataforma Google Acadêmico, com as palavras-chave ‘*bullying*’, ‘*bullying e escola*’.

Em se tratando da temática *bullying*, é importante, para nossa tese, partirmos da pesquisa do professor Dan Olweus (1993), da Universidade de Bergem, Noruega, pois este foi o primeiro autor a dar início aos estudos que abordam critérios para detectar essa violência tanto que, com o apoio do governo norueguês, foi possível reduzir em 50% os casos de *bullying* nas escolas, tornando-se referência para outros países (Fante, 2011).

Para o pesquisador, era importante diferenciar a prática do *bullying* de incidentes, gozações e brincadeiras que fazem parte do convívio social. Para isso, estabeleceu três critérios, sendo, portanto, considerado *bullying*: ações repetitivas contra a mesma vítima em um período prolongado; desequilíbrio de poder, que dificulte a defesa da vítima e ausência de motivos que justifiquem os ataques. Com isso, Olweus pode avaliar a ocorrência e natureza do *bullying* por meio de pesquisa com aproximadamente 84 mil estudantes, 300 a 400 professores e cerca de 1000 pais. A pesquisa consistia em um questionário com 25 questões que tratavam sobre tipos de agressão, a frequência, os locais em que elas ocorriam, as percepções individuais e quanto ao número de agressores. Feitas as análises, o pesquisador chegou à conclusão de que a cada grupo de sete alunos, um estava envolvido com a prática de *bullying* (Olweus, 1993), (Fante, 2011), (Quintanilha, 2011), (Calhau, 2018).

No Brasil, de acordo com Sposito (2001), os estudos sobre *bullying* tiveram início nos anos 80, mas essa violência, no âmbito escolar, só ganhou destaque no campo da pesquisa científica a partir dos anos 90. Um dos estudos pioneiros foi a pesquisa da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA, 2000), a qual adaptou o questionário do professor Olweus para desenvolver o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, com o objetivo de investigar a ocorrência de *bullying* com 5500 alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, entre os anos de 2002 e 2003, e pensar estratégias de intervenção para esse tipo de violência visto que seu estudo revelou que 40,5% dos alunos participantes admitiram estar envolvidos nas práticas de *bullying* (Lopes Neto, 2005), (Cunha, 2009), (Francisco, Libório, 2009), (Quintanilha, 2011), (Reisen, 2018).

Ademais, há outros autores brasileiros que são importantes referências nos estudos sobre *bullying*, são Lopes Neto (2005), que trabalhou junto às pesquisas da ABRAPIA, e Cleo Fante (2011), que realizou estudos sobre as características do *bullying* no interior de São Paulo e defende o acréscimo de um item aos critérios de caracterização de *bullying* apresentados por Olweus, dado que, para a autora, devemos considerar os sentimentos negativos mobilizados e

as sequelas emocionais vivenciados pelas vítimas de *bullying*. Com isso, de acordo com os estudos brasileiros, essa violência é compreendida como:

Todas as formas de 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. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima. (ABRÁPIA, 2000, p. 5)

E ainda:

se apresenta de forma velada, por meio de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos, prolongadamente contra uma mesma vítima, e cujo poder destrutivo é perigoso à comunidade escolar e à sociedade como um todo, pelos danos causados ao psiquismo dos envolvidos (Fante, 2011, p. 21).

Entendemos que se trata de conceituações pioneiras sobre a prática de *bullying* dentro do espaço escolar, posto que estão constantemente referenciados nos artigos que encontramos sobre a temática e que embasam esta pesquisa, entretanto, estudos recentes deixam ainda suas contribuições para que essa violência seja mais bem compreendida e instrumentos de prevenção e combate possam ser criados. Desta maneira, o *bullying* pode ser compreendido como uma postura violenta sem que exista uma motivação aparente (Toro; Neves; Rezende, 2010); como intimidação da vítima (Grossi, Santos, 2009); como um "desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão" (Tattum & Herbert, 1997¹ apud Debarbieux & Blaya, 2002, p.72). Para Rolim (2008, p.14), o *bullying* sempre incluirá três elementos: desequilíbrio de poder, intenção de ferir, e, ameaça de agressão futura. Essas contribuições colaboram para a conceituação do *bullying* empiricamente, diferente do que propomos com esta pesquisa, tendo em vista que versam sobre 'motivação aparente', 'desejo consciente' e 'intenção de ferir', desconsiderando os efeitos de sentidos produzidos bem como as condições de produção sobre essa violência na escola.

Encontramos, também, que o *bullying* "possa ser resultado da sociedade contemporânea, individualista, competitiva e que reforça a banalização de valores éticos, as noções de respeito ao outro." (Lisboa, 2010² apud Wendt; Campos; Lisboa, 2010). Ademais, de acordo com Lisboa, Braga e Ebert (2009, p. 61), "pode ser considerado como um fenômeno sociocultural, decorrente de especificidades das pressões do microsistema dos grupos de pares, ou como comportamento de retaliação, de vingança (motivações individuais)". Nessa perspectiva, os estudos de Ristum (2010, p. 96), contribuem para compreendermos que:

conceitua-se bullying como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação,

¹ TATTUM, D.; HERBERT, G. (ed.). **Bullying: home, school and community**. Londres: David Fulton, 1997, p. 99-113.

² LISBOA, C. Bullying: um processo corrigível. **Revista Ser Família**, jul-ago. 2010.

conformismo e sentimentos de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras.

É importante considerarmos ainda que o *bullying* é categorizado por tipos, isto porque, além da prática violenta considerada direta, como “violência física (bater, chutar, empurrar, abusar sexualmente, assediar, fazer gestos, estragar e roubar pertences) e verbal (apelidar, importunar, xingar)” (Pigozi, Machado, 2015, p. 96), há o *bullying* indireto caracterizado por “comentários (‘fofocas’), propagação de rumores, especialmente de caráter sexista, racista e homofóbico, exclusão ou organização de exclusão social que interdita a integração do aluno em um grupo de pares” (Idem).

Além disso, dentro dos estudos realizados sobre o *bullying*, observamos a recorrência da explicação ‘abuso de poder’, o que para Lopes Neto (2005) é visto como uma relação desigual de poder “conseqüente da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes”. A partir dessa noção, ao aprofundarmos nossos estudos sobre o *bullying*, encontramos que ele não é configurado como uma violência apenas entre pares, mas também que “pode ocorrer tanto na direção horizontal (entre pessoas do mesmo nível, como estudantes), quanto na direção vertical (entre pessoas de níveis diferentes, como professores e alunos) (Calhau, 2018), o que colabora para nossa compreensão sobre o fato de que, segundo os estudos de González (2016 p. 132), “o corpo docente e administrativo das escolas públicas investigadas representa 24% da população qualificada de agressora”. Sendo assim, interpretamos que além dos alunos que contribuem para a prática de *bullying*, os professores, aqueles que deveriam atuar no combate e prevenção desta e qualquer outra violência, contribuem para atos de *bullying*, violência que pode “ter impacto sobre a propriedade, o corpo, os sentimentos, os relacionamentos, a reputação e o status social de uma pessoa” (Alan Beane, 2010, p.18). E, ainda:

No que tange o âmbito psicológico, as consequências são também extremamente graves por “marcarem” estas experiências no mais íntimo ser da criança, a sua alma. A criança vitimizada terá comprometida sua auto-estima, as sensações de medo, angústia, ansiedade, insegurança e raiva reprimida a engessa emocionalmente, criando fantasias assustadoras e variando nas reações de irritabilidade extrema para si, e por vezes, para os outros, por poder ter reações de irritabilidade extrema em casa. Possivelmente, um vitimizado de bullying sentirá, em sua vida adulta, reflexos dessas agressões em momentos de enfrentamento, de superação de obstáculos, podendo desenvolver problemas psicológicos como transtorno do pânico, fobia escolar, fobia social (TAS), transtorno de ansiedade generalizada (TAG), depressão, anorexia e bulimia, transtorno obsessivo compulsivo (TOC), transtorno do estresse pós-traumático (TEPT), sintomas psicossomáticos, e em casos menos freqüentes, mas não com isenção, a esquizofrenia, o suicídio e o homicídio (Mauro, 2010, p.05).

Sobretudo, é importante considerarmos que para Lopes Neto (2005, p. 165) “O termo violência escolar diz respeito a todos os comportamentos agressivos e anti-sociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, etc”, sendo assim, interpretamos que o *bullying* pode ser caracterizado como uma violência escolar, entretanto, ainda é importante serem consideradas não só suas consequências para a vida da vítima, mas também o que motiva esses acontecimentos de violência, pois, ainda segundo o autor, “Muitas dessas situações dependem de fatores externos, cujas intervenções podem estar além da competência e capacidade das entidades de ensino e de seus funcionários” (Idem). Isto porque o *bullying* é causado por multicausalidade, ou seja, não ocorre por uma única causa, mas por fatores causais inter-relacionados, portanto, o que dificulta o enfrentamento dessa violência é a não compreensão sobre esse conjunto de fatores (Ristum, 2010).

Nesse viés, compreendemos que estamos diante de uma violência resultante de fatores causais, sejam estes familiares, religiosos, sociais, e muitos outros. Desta maneira, propomos uma análise sobre o *bullying* a partir da teoria da Análise do Discurso (AD) pecheuxiana, isto porque interpretamos que o sujeito, quando vítima dessa violência escolar, é afetado pelo discurso dominante de poder do agressor, que se incomoda com a singularidade corporal da vítima, o que colabora para a instauração do discurso/ato/gesto violento dentro do espaço escolar. Consideramos importante, para esta pesquisa, analisar discursivamente o *bullying*, pois estamos diante de uma violência instaurada pelo poder e que não se instaura apenas pela dicotomia corpo padrão *versus* corpo não-padrão, propomos analisar esse discurso de poder que determina quem e qual corpo deve ser violentado, para, dessa maneira, compreendemos qual discurso dominante provocou marcas nos sujeitos desta pesquisa.

Pensando sobre o *bullying* e o espaço escolar, é importante considerarmos os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), que, em periodicidade eventual, tem a proposta e investigar informações para conhecer e dimensionar fatores de risco e proteção à saúde dos adolescentes, (IBGE, 2023). Dados de 2015 apontaram para um aumento dos casos de *bullying* dentro das instituições escolares em comparação ao PeNSE de 2012 (Xavier, 2015). De acordo com os estudos de Malta *et al.* (2022), o PeNSE de 2019, em comparação ao de 2015, indica uma redução na prevalência de *bullying* entre os estudantes, mas, para os autores, é necessário um estudo mais aprofundado tendo em vista que houve mudança na formulação da pergunta, sendo: em 2015: “*Você já sofreu bullying?*”; e em 2019: “*Nos últimos 30 dias, quantas vezes algum dos seus colegas de escola o esculachou, zoou, mangou, intimidou ou caçou tanto que você ficou magoado, incomodado, aborrecido, ofendido ou humilhado?*”. Concordamos com a conclusão dos autores, tendo em vista que, por exemplo, zoar e humilhar

podem não estar relacionados à mesma cadeia de significantes em relação ao *bullying*, ou não ser compreendido, pelo sujeito-aluno que respondeu à pesquisa do PeNSE (2019) como causa e consequência dessa prática, por isso, será compreensível se ele responder ‘não’, pois pode partilhar da formação discursiva de que ‘esculachar um colega’ não o deixará magoado, ofendido, nem humilhado, se ele considerar que se trata de uma “brincadeira”.

Nesse viés, para esta pesquisa de doutorado, não faremos uso dos dados do PeNSE (2019) no que se refere a uma possível redução da prática de *bullying* nas instituições escolares, atentando para a não transparência da linguagem ao explicar o deslizamento dos sentidos, logo, os dados podem não ser condizentes com a realidade escolar.

Nesse sentido, consideraremos a existência e permanência do *bullying* nas instituições escolares, desta forma, é imprescindível buscar conhecer mais sobre essa prática violenta, pois compreendemos que o *bullying* traz consequências negativas, de modo que se a vítima não receber devido atendimento que contribua para o tratamento deste conflito, tanto interior quanto em relação ao agressor, o sujeito-vitimizado poderá sofrer com “problemas desastrosos em relação ao seu bem-estar físico e psicológico, podendo ser irreversível e repercutindo em sua vida adulta” (Heck da Silva; Osiecki, 2018, p. 176), como foi o caso de Realengo, pois, ao se passarem 10 anos da violência sofrida pelo atirador, morreram 12 crianças que sequer o conheciam, isto porque a relação da violência sentida na escola ainda estava viva em Wellington.

É pensando na cicatriz que é carregada pela vítima de *bullying*, nas nossas inquietações como pesquisadoras e professoras, e, também, no fato de que o Ensino Fundamental é considerado o período escolar em que há a maior incidência da violência entre pares, conforme é demonstrado nos estudos de Francisco e Libório (2009), Almeida e Ribeiro (2011), Forlim; Stelko-Pereira e Williams (2014), e Xavier (2015), que este trabalho encontrou um espaço para se debruçar: as vítimas de *bullying* crescem, e, muitas delas vão para o Ensino Médio. Assim, nos questionamos: qual a relação da vítima com esse corpo durante o Ensino Médio após ter sofrido essa violência nos anos escolares anteriores? Ficaram marcas nesse corpo?

Cabe ainda considerarmos que as ocorrências de *bullying* são/estão diretamente relacionadas com a agressão, seja física ou verbal, ao outro, ou seja, interpretamos que estamos diante de uma violência em que o agressor atribui um olhar classificatório ao corpo de sua vítima, olhar este que é produzido pelo efeito da violência, que determina qual corpo ‘merece’ ser julgado. Desta forma, damos ênfase aqui ao corpo vítima de violência, corpo julgado, subjugado, corpo que ganha sentidos de inferiorização pelo olhar do outro, tendo em vista que, em nossos estudos de Mestrado, pudemos observar que “ao corpo são estabelecidos padrões

que configuram o bom andamento do campo político na sociedade” (Paula; Pacífico, 2016, p. 4697), isto é, padrões que colaboram para que os sujeitos sejam marcados pela insignificância, de maneira que o respeito perde espaço para a naturalização da humilhação (Haroche, 2008). Para esta tese, não consideraremos os padrões apenas em relação aos padrões de beleza, mas os padrões, os moldes, os critérios determinados pelo sujeito-agressor atribuídos ao corpo de sua vítima, pois, como será apresentado nas análises, o padrão de beleza já não é mais a referência para ser vítima de *bullying*, o padrão está no olhar do sujeito-agressor, ao seu critério.

Nesse ínterim, podemos compreender que o espaço escolar é onde o *bullying* se constitui por meio do olhar social, ou seja, do olhar do agressor mediante sua vítima, que pode ser determinada, muitas vezes, pela aparência daquele que é agredido, como consta nos estudos de Xavier (2015), pois, mesmo que 51,2% dos alunos participantes de sua pesquisa não saibam identificar os motivos que os fizeram vítimas de *bullying*, outros 18%, a segunda maior porcentagem, acreditam que a motivação esteja relacionada à sua imagem e aparência corporal.

Desta forma, partindo dos dados do PeNSE de 2015³, de que o Ensino Fundamental é o período em que mais são discursivizados os ataques de *bullying*, acreditamos que tanto a vítima de *bullying* quanto o agressor crescem e dão seguimento aos estudos. Logo, questionamo-nos quanto a esse corpo violado, cindido, ressignificado pela violência, e buscamos compreender como o *bullying* é discursivizado no/durante o Ensino Médio, quais sentidos produz, como é olhado e que olhares de si e do outro são atribuídos, dessa forma, por meio destas considerações, chegamos ao nosso objeto de estudo, o discurso, de forma que objetivamos, portanto, compreender quais sentidos são discursivizados pelo aluno do Ensino Médio após sofrer *bullying* durante o Ensino Fundamental.

Objetivamos ainda analisar, com base no discurso do sujeito-aluno, se o *bullying* deixa marcas físicas e/ou psicológicas no corpo do adolescente, proporcionar uma reflexão sobre os sentidos de violência que podem, ou não, circular no discurso do aluno de Ensino Médio que foi vítima de *bullying* durante o Ensino Fundamental. Esperamos, também, analisar quais sentidos de *bullying* são construídos em relação ao espaço escolar, isto é, se ele contribui, ou não, para a institucionalização do *bullying*.

Ainda pensando sobre a pertinência desta pesquisa, fizemos uma busca nos bancos de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na plataforma Google

³ Como já apresentamos, não faremos uso dos dados do PeNSE (2019), mesmo eles apontando para essa maior incidência de *bullying* no Ensino Fundamental, pois a formulação das perguntas nos leva a duvidar se os alunos as relacionavam ao *bullying* (pensando sua gravidade) ou à sua banalização/normalização (brincadeira).

Acadêmico, com as palavras-chave ‘*bullying*’, ‘*bullying* e Ensino Médio’, ‘*bullying* e corpo’ e ‘*bullying* e Análise do Discurso’, e, dentre tantas publicações, algumas nos chamaram a atenção, embora não contemplem nosso objeto de estudo.

Nas pesquisas, encontramos muitos estudos sobre *bullying* no Ensino Fundamental, e, isso se explica com base nos estudos de Fante (2011), pois, de acordo com a autora, é nesse período escolar que mais ocorrem as práticas de *bullying*, consideramos que esse dado vai ao encontro das pesquisas internacionais aqui apresentadas, uma vez que estas também caracterizam grande incidência de *bullying* nessa fase escolar. Sendo assim, no Brasil, estudos mais recentes apontam a persistência do *bullying* no Ensino Fundamental, como mostram as pesquisas de Xavier (2015), realizadas com duas turmas de sétimo ano; de Francisco e Libório (2009), que trabalharam com 283 alunos da 5ª a 8ª série; de Forlim; Stelko-Pereira e Williams (2014), realizadas com alunos do 6º a 9º ano e de Almeida e Ribeiro (2011) feita com alunos de 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental I, e entre todos os professores da escola escolhida para a pesquisa.

Além disso, a partir de nossas pesquisas nas bases de dados acadêmicos, outros estudos nos chamaram a atenção, de modo que pudemos observar, por meio das publicações científicas, as diferentes áreas acadêmicas que buscam compreender esse tipo de violência escolar, bem como suas causas e consequências através de diferentes métodos, objetivos e teorias.

Na área da Pediatria, encontramos os estudos de Rech *et al.* (2013), feitos com alunos do 6º ano, de modo que foi observada a relação de vítima e agressor de *bullying* insatisfeitos com sua imagem corporal, o que colabora para nossas pesquisas, indiciando-nos o corpo que sofre *bullying* e que discursiviza, materializa na língua sentidos de violência.

No campo da Psicologia, encontramos muitos estudos, porém a pesquisa de Levandoski e Cardoso (2013) nos chamou a atenção devido à realização de um estudo com alunos do 6º ano, vítimas e agressores de *bullying*, para verificar o seu nível de satisfação ou insatisfação com a imagem corporal, logo, concluíram que ambos gostariam de ser maiores fisicamente. Este estudo instiga-nos a pensar, mais uma vez, que o *bullying* deixa marcas corporais e que estas podem ser analisadas, conforme propomos neste trabalho.

Outra pesquisa que traz à tona a discussão sobre *bullying* são os estudos de Berlese *et al.* (2017), concentrados na área das Ciências Sociais, de modo que tratam sobre o *bullying* e a obesidade. Para os autores, “o *bullying* é uma manifestação social da obesidade, pois carrega significados – representações sociais de um corpo que extrapola o peso corporal físico e individual. Compreendendo o social como a rede de relações entre as pessoas” (Ibidem, p. 501). Desta forma, interpretamos que a maneira como o corpo é inscrito, como significa, como se

instaura nas representações sociais pode apresentar marcas, marcas de uma violência sofrida, marcas de *bullying*. Nesse viés, temos a hipótese de que as marcas deixadas pelo *bullying* podem contribuir para uma nova relação com o corpo da vítima, sendo assim, um corpo ressignificado.

No campo da Enfermagem, estudos de Oliveira *et al.* (2015), após pesquisa com alunos do 9º ano, demonstram que os padrões sociais são culturalmente valorizados, de modo que contribuem para a persistência da intolerância à diversidade, isto porque suas pesquisas apontam que a aparência do corpo e a aparência do rosto, na opinião dos alunos entrevistados, são causas para se tornarem vítimas de *bullying*, indiciando-nos, mais uma vez, o quanto a relação *bullying*, corpo e Ensino Fundamental entrelaçam-se.

O que nos incomoda é o silêncio dos trabalhos científicos em relação aos alunos do Ensino Médio, a ausência de pesquisas que deem voz a esses alunos em relação ao *bullying* e aos seus corpos, isto porque, conforme pesquisas de Lopes Neto (2005), “O bullying é mais prevalente entre alunos com idades entre 11 e 13 anos, sendo menos frequente na educação infantil e ensino médio”, dado este que nos leva a pensar que, se a incidência de *bullying* é maior no Ensino Fundamental, como fica esse corpo que vai posteriormente Estudar no Ensino Médio? Ele continua os estudos? Ele ‘sobrevive’ a essa pós-violência? O que a escola significa para ele?

Por meio de nossas pesquisas, ainda encontramos os estudos de Sourander *et al.* (2000)⁴ (apud Forlim; Stelko-Pereira; Williams, 2014) que investigaram o *bullying* em 898 crianças finlandesas em dois períodos escolares de suas vidas, quando tinham 8 anos e após 8 anos, quando essas crianças se tornaram adolescentes, com 16 anos. A pesquisa aponta para a possibilidade desses alunos tornarem-se autores ou alvos de *bullying*, 8 anos depois, devido às consequências negativas de terem sido alvo do *bullying* quando crianças. Esta pesquisa ainda associa o *bullying* a altos níveis de sintomas depressivos (baixa autoestima, imaturidade, solidão, baixa habilidade de resolução de problemas). Dentre esses dados, o que nos chama a atenção é o estudo com o adolescente de 16 anos, embora ainda não responda aos nossos questionamentos quanto às marcas corporais discursivizadas pelo aluno do Ensino Médio.

Grossi e Santos (2009), em seus estudos, ouviram alunos das 4ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio a fim de compreenderem a existência do *bullying* dentro do espaço escolar; entretanto, essa pesquisa também não corrobora nosso objeto de

⁴ SOURANDER, A., HELSTELÄ, L., HELENIUS, H., & PIHA, J. Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24(7), 873-881, 2000.

estudo, tendo em vista que, nas análises, não especificou as vivências do *bullying* para a turma do 1º ano do Ensino Médio, que é o ponto que nos instiga, pois dá visibilidade às duas etapas da Educação Básica, o que não pretendemos fazer. Todavia, os autores fizeram uma pesquisa escolar global e não por período escolar. O mesmo ocorre com os estudos de Cunha (2009) realizado com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, de forma que a pesquisa também coloca os alunos em um grupo de estudo escolar geral e não especifica cada período escolar.

Encontramos, nos estudos de Pardo *et al.* (2012), uma pesquisa com alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública de Sorocaba, de modo que foram ouvidos 47 adolescentes do sexo masculino em que pôde ser demonstrado que cerca de 2 em cada 10 adolescentes consideraram-se agressores e que não houve penalidade para seus atos. Essa pesquisa contribui para nossos estudos no que diz respeito à voz que é dada ao aluno do Ensino Médio em relação ao *bullying*; entretanto, não responde às nossas indagações sobre o fato de este aluno ter sofrido *bullying* no Ensino Fundamental e se seu corpo tem marcas físicas e/ou psicológicas dessa violência.

Nas pesquisas de Pigozi e Machado (2015), a pergunta norteadora era sobre a produção de pesquisas brasileiras acerca do *bullying* entre adolescentes, de forma que foram analisados 25 artigos acadêmicos e chegou-se à conclusão de que a maioria das pesquisas são de abordagem qualitativa em que se analisam as causas e consequências do *bullying* na vida dos adolescentes; porém, atentamo-nos ao fato de que, dos artigos analisados, a maioria deles tratava sobre os adolescentes do Ensino Fundamental, indiciando-nos mais uma vez a necessidade de estudos com os alunos do Ensino Médio. Mostrou-nos ainda a ausência de pesquisas que relacionem a existência do *bullying* no Ensino Fundamental discursivizado pelos alunos do Ensino Médio.

Como vemos nos estudos de De Oliveira; Silva Neto e Fonseca (2018, p. 05) “a criança quando inicia sua vida escolar traz consigo conhecimento obtido de sua convivência familiar e social e a escola lhe mostrará caminhos para desenvolvê-las, conseqüentemente, o que acontece nessa etapa será decisivo para o resto de sua vida escolar”. Interpretamos, portanto, que o contexto escolar é constituído por elementos, situações e relações de poder que podem contribuir para que o aluno tenha um melhor aproveitamento escolar a ponto de ser decisivo para os anos escolares posteriores. Em contrapartida, no mesmo contexto escolar, se a criança sofre violência, se o *bullying* se instaura em seu corpo, essas marcas poderão ser levadas também para os anos escolares seguintes, o que nos instiga a pensar quais marcas corporais são discursivizadas pelos alunos do Ensino Médio após sofrerem *bullying* no Ensino Fundamental.

Este estudo, ao objetivar uma escuta pecheuxtiana do adolescente do Ensino Médio, pretende contribuir para que os sentidos produzidos por sujeitos que foram submetidos ao *bullying* ecoem para além desta tese e possam circular no interdiscurso sobre essa questão que, a nosso ver, não pode estar em evidência somente quando tragédias fatais acontecem no contexto escolar.

Para melhor compreensão, o texto da tese está organizado em quatro seções, de modo que, na Seção 1, buscamos compreender quem é o sujeito-vítima de *bullying* e quem é o sujeito-agressor. Também propomos pensar como se dá a constituição do sujeito na contemporaneidade, tendo em vista que são os discursos do capitalismo que sustentam as formações ideológicas dominantes, para isso, fazemos uma abordagem teórica da Análise do Discurso pecheuxtiana, que embasa esta pesquisa, a partir dos conceitos de sujeito, discurso, processos discursivos, formação social, formação imaginária, formação ideológica, formação discursiva, esquecimentos e interdiscurso, com base na fundamentação e estudos de Courtine (2013, 2014), Indursky (2007), Pêcheux ([1975] 2009) e Orlandi (2001, 2016), os conceitos são explicados através do próprio *corpus* desta pesquisa. Conceituamos, ainda, ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Althusser, 1970); subjetividade (Coracini, 2003, 2007, 2008). Ademais, nessa seção, pensando essa relação entre sujeito e *bullying* formulamos o conceito de não-brincadeira, na tentativa de compreender, pelo discurso, a sua constituição enquanto prática que produz dor, agressão e violência sob o disfarce de um discurso que naturaliza a violência.

Na segunda seção, apresentamos o discurso da agressividade, sustentado nos conceitos da psicanálise (Freud, 1930/2010), (Lacan, 1948), (Winnicott, 1987) e de linguagem (Pêcheux, 2009), (Orlandi, 2001), pois através dessa trama entre o inconsciente e a língua foi possível compreender o *bullying* como um ato agressivo, inerente ao sujeito, constituído socio-historicamente, pois é sustentado na sociedade neoliberal (Safatle, 2008; Dunker, 2021), o que colabora para que o *bullying* funcione pelo cinismo (Baldini, 2009), pela língua de vento (Orlandi, 2012), quando discursivamente o sujeito-agressor tenta apagar a dor de quem o denuncia chamando-a de mimimi (Araújo e Ramos-Lopes, 2021). Aqui, o disfarce do *bullying* será retomado e propomos a discussão acerca da sua constituição, formulação e circulação que fazem funcionar a naturalização dessa violência nas instituições escolares.

A terceira seção traz uma abordagem sobre corpo, pois entendemos que este se faz importante, visto que, durante a análise do *corpus*, pudemos compreender a relação existente entre corpo e ideologia, bem como pensarmos como o corpo é olhado, tanto pelo olhar de si, na posição sujeito-vítima de *bullying*, quanto pelos olhares que são fabricados, destinados,

produzidos e impostos aos corpos contemporâneos. Para isso, os estudos de Courtine (2011, 2013), Ferreira (2003), Goffman (1978), Haroche (2018) e Orlandi (2016) foram importantes para compreendermos que, assim como os sentidos não são únicos, o corpo também não é e isso possibilita que ele se assujeite aos efeitos do *bullying*, efeitos de visibilidade e invisibilidade do/no sujeito pelo olhar de si e do outro.

Na Seção 4, de forma mais detalhada, está estruturada a metodologia que organiza esta pesquisa, uma vez que é partindo da análise dos sinais e dos indícios, conforme indica o paradigma indiciário utilizado por Ginzburg (1989), que o método foi escolhido; desse modo, o campo teórico-analítico da teoria da Análise do Discurso pecheuxiana será imprescindível para fundamentar a pesquisa, por isso, faremos a apresentação desse aparato teórico-analítico desde sua idealização à sua consolidação. Além disso, nessa seção, descrevemos como se deram as condições de produção do *corpus* da pesquisa tendo em vista que a coleta foi realizada no período pandêmico da covid-19.

Na quinta e última seção, apresentamos as análises obtidas através do *corpus* da pesquisa, para isso, retomamos os conceitos teóricos e analíticos que fundamentam este trabalho e interpretamos, discursivamente, as marcas deixadas pelo *bullying* no corpo dos sujeitos-vítimas, de modo que compreendemos que essa violência produz uma resignificação da singularidade do sujeito e, com isso, há a resignificação desse corpo. O que nos permite concluir que, enquanto as instituições escolares não olharem para o *bullying* como uma violência que é singular para cada sujeito-aluno, essa prática encontrará terreno fértil para se instaurar cada vez mais nas escolas, naturalizada e disfarçada de brincadeira.

Damos início a uma leitura de dor, sobre a dor, que faz com que, muitas vezes, o sujeito busque, no silêncio, uma tentativa de esquecer esse sentimento que angustia e que o faz reviver o que parecia cicatrizado. Nesta pesquisa, temos o discurso de 33 sujeitos-alunos, os quais tiveram coragem de estar aqui (nossa imensa gratidão), mas não podemos nos esquecer dos outros sujeitos-alunos que tiveram vontade de trazer suas experiências, porém o fato de ter de pedir autorização aos pais, de contar a eles e a nós pesquisadoras sobre suas dores, fez com que o silêncio fosse sua proteção, seu escudo, contar seria rememorar, reviver e nem todos estão preparados para isso, sabemos disso, não existe um momento certo, por isso, sintam-se também acolhidos.

SEÇÃO 1 – BULLYING E DISCURSO: O JOGO DA NÃO-BRINCADEIRA

Angústia 178 (Escultura de Seo Young Deok, 2019)

*Meu corpo não é meu corpo,
é ilusão de outro ser.
Sabe a arte de esconder-me
e é de tal modo sagaz
que a mim de mim ele oculta.*

*Meu corpo, não meu agente,
meu envelope selado,
meu revólver de assustar,
tornou-se meu carcereiro,
me sabe mais que me sei.
(“As contradições do corpo”,
Carlos Drummond de Andrade 1984)*

Um recente estudo sobre *bullying*, publicado por Galuch *et al.* (2020, p. 05), compreende essa violência escolar como “as condutas sociais que envolvem violência contra outros, baseadas na distinção de força entre pessoas, circunscrita pelo desejo de destruição, sem que haja uma justificativa para que a vítima seja uma ou outra pessoa”. Com base nesta definição, consideramos que a vítima pode vir a ser uma ou outra pessoa, mas não qualquer uma, pois o sujeito-agressor é afetado por uma formação ideológica e esta contribui para a imagem que ele cria de sua possível vítima. Como defenderemos na seção seguinte, o sujeito-agressor, tal como qualquer sujeito, é constituído sócio-historicamente, por isso, o seu desejo de destruição pode não ser consciente, posto que ele é afetado pela língua, pela história e pela ideologia, assim como o sujeito-vítima o é. Este, também, não será qualquer um, não será constituído por qualquer corpo, não será escolhido aleatoriamente, e, para termos condições de interpretar o funcionamento discursivo do *bullying* é preciso analisar os indícios de quais relações de poder estão em disputa. Partimos, agora, para uma análise do *bullying* não comportamental, mas sim em (dis)curso.

É pensando nessa relação entre sujeito-vítima e sujeito-agressor, e, ainda, levando em consideração que, de acordo com Petri (2002, p. 123) o diferencial de um trabalho acadêmico está no tratamento que é dado ao *corpus* e às fontes de pesquisa, pois esse tratamento “depende muito de como o pesquisador concebe o mundo e da linha teórica que norteia a pesquisa”, que nos filiamos à teoria da Análise de Discurso (AD) pecheuxtiana para podermos compreender essas posições sujeito aqui mencionadas bem como as formações ideológicas que atravessam o assujeitamento do sujeito-aluno, vítima e/ou agressor.

A partir desse embasamento, buscamos as contribuições e estudos de Pêcheux, Orlandi e outros pesquisadores de mesma filiação teórica ou afins para compreendermos quem é o

sujeito-vítima de *bullying* e quem é o sujeito-agressor. Também propomos pensar como se dá a constituição do sujeito na contemporaneidade, levando em conta que são os discursos do capitalismo que sustentam as formações ideológicas dominantes. Desta forma, para este capítulo teórico, propomos construí-lo a partir do que Petri (Idem) nomeia de *movimento pendular*, para a autora, a construção de um trabalho em AD se dá nesse movimento, de maneira que “o pesquisador está sempre indo e vindo da teoria para o *corpus*, do *corpus* para o arquivo, do arquivo para a teoria, e assim sucessivamente, até construir um dispositivo teórico e analítico satisfatório”. Portanto, faremos o mesmo movimento pendular proposto pela autora, possibilitando o diálogo entre teoria e prática, a fim de mostrarmos como os conceitos da AD podem ser compreendidos através de recortes retirados do próprio *corpus*, o qual é constituído por discursos de sujeitos-vítimas de *bullying*.

1.1 Sujeito e ideologia: efeito, prática e interpelação

Quando propomos interpretar as marcas deixadas pelo *bullying* nos corpos dos sujeitos-alunos do Ensino Médio, fazemos isso a partir do objeto de estudo da Análise de Discurso pecheuxtiana: o discurso, sendo assim, é no/pelo discurso dos alunos que já foram vítimas de *bullying* que poderemos investigar os efeitos dessa violência em seus corpos bem como a relação que é estabelecida com eles, hoje, no Ensino Médio. Desta forma, faz-se importante apresentarmos as noções de língua e de discurso, não para contrapô-las, mas sim para compreender seu entrelaçamento.

De acordo com Pêcheux (2009, p. 81), a língua se apresenta como “a base comum de processos discursivos”, para o autor, “Ao empregar o termo “base” não estamos querendo sugerir que a língua faria parte da infra-estrutura econômica, mas somente que ela é o pré-requisito indispensável de qualquer processo discursivo” (Ibidem, p. 82), isto porque ela é dotada de leis internas e “é sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos e não enquanto expressão de um puro pensamento, de uma atividade cognitiva etc, que utilizaria “acidentalmente” os sistemas linguísticos” (Idem).

Orlandi (2016, p. 46), referindo-se aos estudos de Pêcheux, ainda explica que “para este autor, a língua é condição de existência de universos discursivos não estabilizados logicamente, e a primeira exigência para trabalhar com a materialidade discursiva é dar o primado aos gestos de descrição delas [falhas] (o próprio da língua enquanto ordem simbólica)”. Sendo assim, compreendemos a língua como o lugar da falha, da opacidade, isto porque a língua não é

transparente, desta maneira, Orlandi (2001, p. 22) explica que “a língua é assim condição de possibilidade do discurso”.

Para Pêcheux (2009), o processo discursivo é visto como a fala do sujeito, na qual circulam sentidos coletivos, que também podem ser sentidos subjetivos, pois como afirma Orlandi (2007b, p. 39) “é no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação”, produção esta que pode ser materializada por diferentes linguagens, seja a escrita, a dança, a pintura, o corpo. Desse modo, compreendemos que o discurso não é uma produção de sentidos, mas sim, como Pêcheux (2009) propõe, efeito de sentidos entre interlocutores.

É possível compreender, ainda, o entrelaçamento entre língua e discurso considerando que a língua é indiferente à luta de classes, o que possibilita a sua autonomia no sistema linguístico, porém as classes não são indiferentes à língua, isto porque “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (Pêcheux, 2009, p. 82). Então, o discurso é atravessado, constituído pela ideologia, conforme explicita Orlandi (2016, p. 45), “O discurso é pois um elemento particular da materialidade ideológica”, a autora ainda complementa que “O que nos leva à afirmação de que a materialidade *específica* (particular) da ideologia é o discurso, e a materialidade *específica* (de base) do discurso é a língua⁵” (Idem). Compreendemos que se tratamos do discurso, estamos tratando também da ideologia, análise esta que Pêcheux (2009) fez, em seus estudos, quando, ao estudar o discurso e, posteriormente, o sujeito, recorreu ao conceito de ideologia em Althusser (1970), considerando este autor pensava a ideologia e as formações sociais em relação à história.

Para Althusser (1970, p. 81), “não são as condições de existência reais, o seu mundo real, que os “homens” “se representam” na ideologia, mas é a relação dos homens com estas condições de existência que lhes é representado na ideologia”, logo, consideramos que a ideologia não é algo pronto de escolha ou de troca, mas sim que constitui, atravessa, interpela, funciona nas relações sociais. Sobre esse funcionamento da ideologia, Althusser formulou três teses, sendo que, na primeira, ele defende que “Na ideologia, o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem” (Idem, p. 82), ou seja, a ideologia não é regida por um sistema, uma estrutura pronta, fechada, mas pela imagem que os indivíduos fazem de suas relações, pelas relações imaginárias estabelecidas nesse sistema.

Depois, o autor apresenta sua segunda tese, a de que a “a ideologia tem uma existência material” (Ibidem, p. 83) e essa existência ocorre sempre em um Aparelho Ideológico de Estado

⁵ Grifos da autora.

(AIE). De acordo com Althusser (1970, p. 43), “Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”, instituições como igrejas, escolas, famílias, imprensa, o sistema político, a mídia, o que difere do que é chamado de Aparelho Repressivo de Estado, pois este ““funciona pela violência”, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado *funcionam “pela ideologia”*”⁶ (Ibidem, p. 46).

Compreendemos, portanto, que, para Althusser (1970), a ideologia funciona nas relações sociais e é materializada por um AIE. Além disso, o autor, mesmo considerando as contradições existentes dentro de um AIE, explicita que esses AIEs são constituídos por uma ideologia dominante unificada (im)posta por uma classe dominante. Porém, para Pêcheux (2009, p. 129), “a área da ideologia não é, de modo algum, *único elemento* dentro do qual se efetuará a reprodução/transformação das relações de produção de uma formação social⁷”, para o autor, é importante ainda considerar as determinações econômicas que contribuem para condicionar as condições de reprodução. Pêcheux (Ibidem, p. 130), explica que

Ao falar de “reprodução/transformação”, estamos designando o caráter intrinsecamente contraditório de *todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é, cujo “princípio” é a luta de classes*. Isso significa, em particular, que consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para sua transformação: a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto, o que, na área da ideologia, significa que a luta de classes “passa por” aquilo que L. Althusser chamou os aparelhos ideológicos de Estado⁸.

Para darmos continuidade ao entendimento sobre o conceito de ideologia, é importante fazermos uma distinção concebida por Althusser (1970) e retomada por Pêcheux (2009), entre Ideologia e ideologia. De acordo com os estudos de Althusser (1970), a ideologia tem uma história própria, que é determinada pela luta de classes, enquanto a Ideologia não tem história, pois a sua história está fora dela, de forma que a Ideologia é caracterizada por uma estrutura e um funcionamento imutáveis. Partindo dessa diferenciação, Pêcheux (2009, p. 132) formula que “As ideologias são práticas de classe (luta de classe) na Ideologia” e vai adotar o termo *aparelho ideológico de Estado*, considerando as ideologias não como ideias, mas sim como práticas, para isso o autor aponta quatro aspectos que são explicados por Schons e Mittmann (2009, p. 298-299):

1. os *aparelhos ideológicos de Estado* não são realização da Ideologia em geral, porque co-existem outras ideologias, independente de qual seja a dominante, e essa concomitância da existência das ideologias é a própria contradição.

⁶ Grifos do autor.

⁷ Grifos do autor.

⁸ Grifos do autor.

2. Os *aparelhos ideológicos de Estado* não são a realização sem conflitos da ideologia da classe dominante [...] É na concomitância de diferentes mundos em um só, que a contradição pode ser percebida como constitutiva da Ideologia, que é responsável pelas condições de *(re)produção/ transformação*.

3. Os *aparelhos ideológicos de Estado* são lugar e meio de realização da ideologia dominante, mas não a expressão dessa dominação. Logo a ideologia dominante é atravessada por outras ideologias, em cuja confluência dão-se os efeitos de sentidos, os esquecimentos e os silenciamentos de seus discursos e práticas, já que a heterogeneidade e a contradição existentes passam a ser “encobertas” pelo efeito da igualdade, da homogeneização.

4. Os *aparelhos ideológicos de Estado* não são puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes. Mas constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção⁹.

Há ainda outro conceito althusseriano do qual a AD se aproxima: a de sujeito, pois, para o autor, como é defendido em sua terceira tese, “a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos.” (Althusser, 1970, p. 93), assim, de acordo com Althusser (Idem), o indivíduo pratica um determinado comportamento, com a ilusão de serem práticas livres, autônomas e conscientes, entretanto, na verdade, esse indivíduo está sendo interpelado pelas práticas de um AIE, o autor exemplifica através da crença em Deus, porque é a religião que é considerada um AIE e que regula práticas, como ir à Missa, rezar, ajoelhar-se, confessar-se. Então, a terceira tese trata do próprio funcionamento da ideologia nas formas materiais de existência, ou seja, pela dupla constituição entre sujeito e ideologia, pois, na medida em que a ideologia tem por função constituir o indivíduo concreto em sujeito, a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia.

Ou seja, de acordo com o autor, só há sujeito afetado por uma ideologia, só há ideologia pelas práticas materiais dos aparelhos ideológicos que afetam os sujeitos, então, em relação à interpelação do sujeito pela ideologia, Althusser (Ibidem, p. 102) explica que “a ideologia sempre-já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que nos leva a precisar que os indivíduos são sempre-já interpelados pela ideologia como sujeitos, e nos conduz necessariamente a uma última proposição: *os indivíduos são sempre-já sujeitos*¹⁰”. Isto porque um indivíduo não se torna sujeito somente quando produz seus discursos, o sujeito já é atravessado por sentidos, já é constituído como sujeito pelo discurso do outro, como Althusser (Idem) mesmo exemplifica, quando uma criança está no ventre de sua mãe, sentidos sobre esse sujeito já circulam, pois circulam na família sentidos sobre/do esse sujeito-feto o que faz com que sejamos sempre-já-sujeitos. Nesse viés, Pêcheux (2009, p. 141) postula que não podemos considerar que o sujeito é interpelado pela Ideologia, pois “Na verdade, o que a tese “a Ideologia interpela os indivíduos

⁹ Grifos dos autores.

¹⁰ Grifos do autor.

em sujeitos” designa é exatamente que “o não-sujeito” é interpelado-constituído em sujeito pela ideologia”.

Ferreira (2007, p. 101-102) explica que “o *sujeito não é livre, não é centrado, não é dono de sua morada*, nem tampouco pleno [...] falar do sujeito é falar, de algum modo, da falta que lhe é inerente e o que o constitui¹¹”, de acordo com a autora, nunca lhe parece suficiente falar de sujeito empregando uma predicação simples, ou seja, para ela, tratar sobre sujeito é tratar sobre uma trama e uma urdidura, pois falar de sujeito é como se puxasse um fio dessa trama e outros fios viessem entrelaçados, então, falar de sujeito é falar de outros conceitos que estão entrelaçados: inconsciente, linguagem e ideologia.

De acordo com Pêcheux (2009, p. 139), a estrutura da ideologia e o funcionamento do inconsciente possuem um caráter em comum que é o de “dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de *evidências “subjetivas”*, devendo entender-se este último adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito”, sendo assim, ainda conforme o autor, o que contribui para a necessidade de uma teoria materialista do discurso, uma teoria não subjetivista (a qual trata a realidade partindo da ótica do sujeito), pois o sujeito não tem uma existência espontânea, “como origem ou causa de si” (Idem), mas é constituído por um efeito ideológico.

Na AD pecheuxtiana, a constituição dos sentidos se dá junto à constituição dos sujeitos pelo que o autor (Pêcheux, 2009, p. 140) vai chamar de figura da interpelação

de tornar tangível o vínculo superestrutural – determinado pela infra-estrutura econômica – entre o aparelho *repressivo* de Estado (o aparelho jurídico-político que distribui-verifica-controla “as entidades”) e os aparelhos ideológicos de Estado, portanto: o vínculo entre o “sujeito de direito” (aquele que entra em relação contratual com outros sujeitos de direito; seus iguais) e o sujeito ideológico (aquele que diz ao falar de si mesmo: “Sou eu!”). Seu mérito é também o de mostrar esse vínculo de uma maneira tal que o teatro da consciência (eu vejo, eu penso, eu falo, eu te vejo, eu te falo, etc.) é observado dos bastidores, lá de onde se pode captar que *se fala do* sujeito, que *se fala ao* sujeito, *antes de* que o sujeito possa dizer: “Eu falo”.¹²

Pêcheux (Idem) explica que a evidência do sujeito único para a resposta ‘sou eu!’ à pergunta “quem é!” trata do sujeito empírico, pois o sujeito ideológico, que é o sujeito da AD, interpelado pela ideologia, indicia-nos não só o teatro da consciência, mas também os seus bastidores. Nessa perspectiva, ao considerarmos o *bullying* na escola e sabendo que o sujeito é constituído por um efeito ideológico, que produz evidências, produz sentidos, o que o autor (Idem) nomeará de formações discursivas, interpretamos que essa dissimulação que produz

¹¹ Grifos da autora.

¹² Grifos do autor.

evidências contribui para a constituição dos sentidos que circulam sobre quem é vítima e quem é agressor, sobre quem ocupa e/ou deve ocupar a posição sujeito-vítima e quem ocupa e/ou deve ocupar a posição sujeito-agressor. Portanto, neste estudo, considerando que a interpelação do indivíduo em sujeito não é neutra, mas constitui-se pelo efeito ideológico, chamaremos de sujeito-aluno e sujeito-participante os indivíduos alunos que aceitaram participar desta pesquisa. Chamaremos de sujeito-vítima e de sujeito-agressor os indivíduos que estão diretamente relacionados à prática de *bullying*, sendo participante da pesquisa, ou não.

Podemos ilustrar esse conceito de sujeito interpelado pela ideologia a partir do *corpus* da pesquisa, pois quando é perguntado ao sujeito-aluno-participante, na questão 6¹³, ‘Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?’, temos a seguinte formulação^{14 15}:

Recorte (01) Sujeito-Aluno N: Sim, vivenciar uma experiência dessa te faz tomar atitudes para que elas não se repitam sempre, e isso faz o jovem mudar seu jeito para se sentir autosuficiente.

Neste discurso, a partir da interpelação ideológica do sujeito, podemos compreender que o Sujeito-Aluno N ocupa a posição de sujeito-vítima de *bullying* que é interpelado ideologicamente pelo discurso de que existe um corpo suficiente e que esse corpo não sofrerá essa violência. Interpretamos que o Sujeito-Aluno N busca um corpo suficiente não só para intimidar o sujeito-agressor e não vir a ser mais vítima de *bullying*, mas também, um corpo que seja suficiente para si, em que o sujeito que um dia foi vítima possa se relacionar melhor com seu corpo, pois a suposta confiança corporal foi-lhe retirada pelo *bullying* no Ensino Fundamental. Então, identificamos, nesse recorte, a interpelação que Pêcheux nos apresenta, pois quando o sujeito-vítima fala de si, ao mesmo tempo, fala do outro, fala ao outro, falas que ‘pertencem’ aos bastidores pelo efeito da não-transparência da linguagem e não-evidência do sujeito e, por isso, são possíveis de serem analisadas.

Pêcheux (2009), vai considerar ainda que a interpelação do sujeito se dá pela ideologia a partir do que será nomeado de forma-sujeito, o autor (Idem, p. 150), embasado pelos estudos de Althusser (1970) explica que “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência

¹³ Todas as questões propostas aos sujeitos desta pesquisa encontram-se em anexo.

¹⁴ O nome dos sujeitos-participantes foi substituído por letras alfabéticas de maneira aleatória para garantir o anonimato na pesquisa.

¹⁵ Nos recortes, as respostas dos sujeitos-participantes foram mantidas com suas escritas originais conforme pode ser observado no Apêndice E – questionários respondidos.

histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”¹⁶”, sendo assim, é pela formação do sujeito que haverá a interpelação, identificação e produção de sentidos (Idem) que possibilitará a constituição dos processos discursivos.

1.2 Os processos discursivos e a subjetividade: uma relação pelo (não)dito

Nesta seção, trataremos mais sobre a relação entre língua, ideologia e inconsciente, conceitos que constituem o assujeitamento do sujeito da AD pecheuxtiana. Nessa perspectiva, é basilar a compreensão sobre os processos discursivos, visto que eles são constituídos pelas formações sociais, formações ideológicas, formações discursivas e formações imaginárias, desse modo, apresentaremos os conceitos não considerando suas constituições em blocos ou em partes separadas, pois uma formação está diretamente interligada à outra, ou seja, funcionam juntas (Orlandi, 2016).

Em relação às condições de reprodução/ transformação das relações de produção, Pêcheux (2009, p. 131) considera que “são constituídas, em um momento histórico dado, e para uma formação social dada, pelo *conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado* que essa formação social comporta¹⁷”. Desta forma, para o autor, a formação social, também chamada de ordem social, não se trata de um ‘lugar’ pronto ou fixo, mas sim, é constituído em um momento histórico dado, momento este que contribui para a constituição dos processos de reprodução/transformação das relações de produção, para o atravessamento dos sentidos nas condições de produção do discurso.

Em relação às condições de produção do discurso e à interpelação do indivíduo em sujeito pela/na formação social, Pêcheux (Idem, p. 115) explica que se trata de uma abordagem “teórica materialista do *funcionamento das representações e do “pensamento” nos processos discursivos*. Isso supõe, como veremos, o exame da relação do sujeito com aquilo que o representa; portanto, uma teoria da identificação e da eficácia material do imaginário”, ou seja, nas formações sociais o sujeito é representado pelo discurso e a eficácia material do imaginário refere-se ao lugar imaginário do sujeito, o que colabora para a nossa compreensão de que, como já vimos, o sujeito seja um efeito e não uma posição fixa, única e definitiva.

¹⁶ Grifos do autor.

¹⁷ Grifos da autora.

Orlandi (2001, p. 41) explica que “pensando as relações de forças, a de sentidos e a antecipação, sob o modo do funcionamento das formações imaginárias, podemos ter muitas diferentes possibilidades regidas pela maneira como a formação social está na história”. Dessa forma, compreendemos que o efeito da posição sujeito está relacionado ao funcionamento das formações imaginárias que o sujeito antecipa, em uma determinada formação social, o que contribui para entendermos que diferentes formações sociais constituem diferentes posições sujeitos e estas constroem diferentes formações imaginárias dependendo do contexto sócio-histórico em que todos esses efeitos circulam. Como ilustra o recorte a seguir, presente em nosso *corpus*, quando o Sujeito-Aluno G responde à questão 1: “o que é *bullying* para você”:

Recorte (02): Sujeito-Aluno G: Para mim, *bullying* é quando uma pessoa quer ofender/ magoar alguém. Mas a maioria dos casos quem faz esse tipo de coisa provavelmente tem algum problema consigo que quer esconder, “se não zoar, será zoadado”.

Antes de analisarmos o recorte 02, é preciso considerar que esse sujeito-aluno afirmou ter sofrido *bullying* na questão 2 do questionário, portanto, a partir do seu discurso no recorte proposto, analisamos que há diferentes imagens de si e do outro, que são construídas pela posição que os sujeitos ocupam e pela formação imaginária que ecoa dentro desse contexto sócio-histórico de *bullying*, isto porque o Sujeito-Aluno G ocupa a posição de vítima e cria a imagem do agressor, a de alguém que possui problemas consigo mesmo e de que os sentidos de violência que levam à prática do *bullying* têm relação com o agressor, e não, com o agredido. Por esse discurso, o Sujeito-Aluno G deixa indícios de que a instituição escolar pode funcionar como um lugar da ordem social, representante de uma formação social que afeta o sujeito-agressor, de maneira que este cria a imagem de que se não for o agressor, tornar-se-á a vítima, ou seja, se não violentar, será violentado. A partir desses efeitos, interpretamos que há a ilusão de proteção, como se a violência fosse usada para garantir que não haverá mais violência com o sujeito que teme sofrer *bullying*.

Orlandi (2016, p. 75-76), em uma formulação materialista, considera que a linguagem é um trabalho, de forma que se trata da “relação entre o homem e sua realidade natural e social e é pelo imaginário que os homens vivem suas relações em relação às suas condições materiais de existência”. A autora (Idem) se refere a um jogo entre ordem/materialidade/real, em que há a ligação discursiva do sujeito com a linguagem, o imaginário e o real: de maneira que o real (a falha) liga-se à relação discurso/língua; a língua, em sua ordem própria, com sua não transparência, liga-se à materialidade do discurso e este só pode ser pensado a partir do imaginário e da ideologia.

É importante considerarmos que a AD pecheuxtiana trabalha com os efeitos de sentidos que atravessam o discurso, mas isso não quer dizer que o conceito de língua fica suspenso ou deixado ‘de lado’; ao contrário, nos estudos de Pêcheux (2009), a língua é da ordem da falha, assim, quando o autor trata sobre o real da língua é pensando nessa possibilidade da falha, do equívoco, pois conforme ele assevera “Não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra. (Pêcheux, [1983] 2015, p. 29), ou seja, “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (Ibidem, p. 43).

Sobre a ordem da língua, a sua não transparência, Orlandi (2016) explica que se trata de um sistema sujeito a falhas, não é perfeito, nem fechado, é a abertura do simbólico, inscreve-se na história para significar em diferentes linguagens, o que é possível devido à incompletude, à deriva e ao deslizamento dos sentidos. Sobre essa relação com o imaginário, a linguagem e o real da língua, podemos considerar o discurso do Sujeito-Aluno P quando lhe é perguntado “o que é *bullying*?”:

Recorte (03): Sujeito-Aluno P: Bulling para mim é algo ruim, uma energia negativa.

Interpretamos, pelo recorte 03, que esse sujeito cria a imagem de que o leitor do questionário, o sujeito-pesquisador, terá acesso aos sentidos atravessados na produção desta resposta, porém, pela incompletude da linguagem, os sentidos aqui podem deslizar para outros, pois o Sujeito-Aluno P diz que o *bullying* se trata de algo fora dos sentidos de bondade, pois é “algo ruim”; mas ao formular que é ‘uma energia negativa’, leva-nos a diferentes interpretações do que poderia ser essa energia negativa, pois, aqui, deparamo-nos com o efeito do real da língua: a falha. Desse modo, uma energia negativa poderia ser pensada, metaforicamente, ou não, a partir das leis da Física (cargas negativas, energia escura) ou mesmo pelos sentidos da religião (vibrações pesadas, aura negativa), por exemplo. A questão é que neste discurso encontramos o deslizamento de sentidos pelo fato de o sentido não ser único, ele é passível de interpretações não estabilizadas, como explica Pêcheux (2015, p. 51):

O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significantes estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. Esta fronteira entre os dois espaços é tanto mais difícil de determinar na medida em que existe toda uma zona intermediária de processos discursivos (derivando do jurídico, do administrativo e das convenções da vida cotidiana) que oscilam em torno dela. Já nesta região discursiva intermediária, as propriedades lógicas dos objetos deixam de funcionar: os objetos têm e não têm esta ou aquela propriedade, os acontecimentos têm e não têm

lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos.

O autor ainda explica que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro” (Ibidem, p. 53) e completa formulando que “Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a Análise de Discurso. Desta forma, são nesses pontos de deriva, nesses deslocamentos discursivos que faremos nossas análises, mas que somente são ‘acessíveis’ quando compreendemos como se dão suas constituições: pelo sujeito, pela ideologia e pelo inconsciente.

Entendemos, então, até agora, pela tese de Althusser (1970), que o sujeito é interpelado pela ideologia, que “Se as ideologias têm uma “existência material”, o discurso será considerado como um de seus aspectos materiais” (Courtine, 2014, p. 720) e que a interpelação do sujeito se dá nas/pelas formações sociais, a partir do lugar social. Neste viés, cabe acrescentarmos um outro conceito que constitui os processos discursivos, posto que enquanto Althusser (1970) trata da ideologia, Pêcheux (2009, p. 146) vai tratar do “todo complexo das formações ideológicas”:

Desse modo, é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, *o que pode* e *o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. Expliquemos o que estamos querendo dizer com isso. Diremos que o caráter material do sentido – marcado por sua evidência transparente para o sujeito – consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos “o todo complexo das formações ideológicas¹⁸”.

Compreendemos, então, que, quando o sujeito é interpelado por uma ideologia, o que é discursivizado por ele é, na verdade, parte do jogo das formações ideológicas que representam as posições de classe que afetam e constituem a posição do sujeito no discurso. Em relação às formações ideológicas e à formação social, Haroche *et al.* (1971) explicam que:

Falaremos de *formação ideológica* para caracterizar um elemento suscetível de intervir - como uma força confrontada a outras forças - na conjuntura ideológica característica de uma formação social num momento dado. Cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem

¹⁸ Grifos do autor.

“individuais” e nem “universais”, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classe* em conflito umas em relação às outras.

Courtine (2014, p. 72) assevera que “As FI têm um caráter “regional” ou específico e comportam posições de classe. O que justifica que se possa, a partir de FI antagônicas, falar dos mesmos “objetos” (a democracia, a liberdade, o pluralismo, ec.) e deles falar “diferentemente” o que pode ser compreendido quando Haroche *et al.* (1971) explicitam que “as palavras mudam de sentido em função das posições daqueles que as empregam”. O que nos permite compreender que o sujeito pode ser interpelado por diferentes formações ideológica. como podemos observar a partir do discurso do Sujeito-Aluno M, quando lhe é perguntado, na questão 6, ‘Você acha que o *bullying* sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?’”

Recorte (04): Sujeito-Aluno M: Com certeza, acredito que no fundamental é quando a pessoa está descobrindo o que é o mundo, como as coisas funcionam. E a pessoa que sofre Bullyng nessa fase, fica com uma imagem ruim de sobre o que é o mundo, porque ela já tem muitas cicatrizes desde cedo.

A partir do recorte 04, interpretamos que o Sujeito-Aluno M partilha, inicialmente, da formação ideológica do mundo ‘de contos de fadas’ que é proporcionado ao aluno do Ensino Fundamental, tendo em vista a faixa etária destes alunos nesse período escolar, porém, ao se deparar com o *bullying* e com os sentido de dor que essa violência causa, é possível analisar que esse sujeito, que está em processo de descortinamento do mundo, aprendizagem sobre o funcionamento das relações sociais, é barrado, interrompido de entrar no mundo idealizado, o que colabora para que passe a partilhar de outras formações ideológicas sobre o mundo, as que indicam cicatrizes, pois foram as que lhe chegaram por meio da violência.

Dessa maneira, é preciso, a partir do *corpus* desta pesquisa, analisarmos como os sujeitos do Ensino Médio olham para os sujeitos do Ensino Fundamental, um olhar de si, que só será possível pela análise do funcionamento dos processos discursivos, visto que, de acordo com Pêcheux (2009, p. 147), “os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Desta forma, será possível compreender o conceito de formação discursiva para analisarmos quais discursos são construídos partir de determinadas formações ideológicas que interpelam o sujeito na/pela formação social.

De acordo com o autor (Idem), “Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada,

determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*¹⁹, é importante considerarmos que os sentidos que podem e devem ser ditos, formulados em uma determinada formação discursiva não são sentidos únicos, fixos, isto porque as palavras e expressões não possuem um sentido que lhes é próprio, de propriedade, com isso, é possível que a mesma palavra ou a mesma expressão possam ter sentidos diferentes, e, o sentido será constituído a partir de uma formação discursiva na relação que mantém com outras palavras e expressões da mesma formação discursiva (Pêcheux, 2009).

Conforme Indursky (2011, p. 84), “é o indivíduo que, interpelado pela ideologia, se constitui como sujeito, identificando-se com os dizeres da formação discursiva que representa, na linguagem, um recorte da formação ideológica”, sendo assim, como já vimos, a formação ideológica não é única, possibilita diferentes interpelações do sujeito, da mesma forma ocorre com a formação discursiva que possibilitará o que a autora chama de ‘dizeres’ e, que, Granjeiro (2011) chamará de vozes dissonantes, existentes dentro da FD, que se cruzam, entrecruzam, dialogam, opõem-se, divergem e a constituem como heterogênea.

Courtine (2013, p. 59) entende que “as formações discursivas não são jamais dispositivos locais, mas atravessam e religam uma pluralidade heterogênea e disseminada de campos do saber e de regimes de práticas”, por isso retomamos a concepção de Pêcheux (2009) ao explicitar que dentro dos processos discursivos as mesmas palavras, expressões e proposições tenham diferentes sentidos, tais como, diferentes palavras, expressões e proposições tenham os mesmos sentidos.

Em relação às formações discursivas, Courtine e Marandin (2016, p. 38) consideram que se trata de uma questão central de articulação entre língua e discurso na AD, isto porque a FD regula o assujeitamento do indivíduo em sujeito de seu discurso, pois “em uma conjuntura dada, sujeitos falantes, tomados na história, possam estar de acordo ou se confrontar sobre o sentido a dar às palavras, falar diferentemente embora falem a mesma língua”. Indursky (2007) explica que a forma-sujeito organiza a formação discursiva, por isso, se temos uma forma-sujeito que abriga a diferença e a ambiguidade em seu interior, a FD poderá ser heterogênea, ou seja, pensar a heterogeneidade da formação discursiva é pensar que a forma-sujeito também é heterogênea, e é isso que contribui para que o sujeito possa relacionar-se com os sentidos das palavras de forma a estar de acordo ou confrontá-los.

Para melhor compreendermos a heterogeneidade das formações discursivas em relação a si mesma, retomamos Courtine e Marandin (2016, p. 39) ao considerarem que “uma FD não

¹⁹ Grifos do autor.

é “*uma só linguagem para todos*”, tampouco “*cada um com a sua linguagem*”, mas “*as linguagens em um mesmo*”²⁰, sendo posto isto, os autores (Idem) consideram que “o fechamento de uma FD é fundamentalmente instável, ele não consiste em um limite traçado de uma vez por todas que separa um interior e um exterior, mas se inscreve entre diversas FD com uma *fronteira que se desloca* em função das questões da luta ideológica”²¹, ou seja, de acordo com a posição do sujeito em um determinado contexto sócio-histórico. Para Indursky (2007), existem os saberes que fazem parte da FD e os que não fazem parte, são estes que não fazem parte que, em um determinado momento, passam a integrar a FD, com isso, pode ocorrer uma diferente tomada de posição, um outro discurso, uma outra FD.

Compreendemos, portanto, que as formações discursivas não são atravessadas por sentidos sedimentados, prontos e únicos, a formulação do discurso vai depender da posição que o sujeito ocupa ao discursivizar, vai depender da formação ideológica pela qual o sujeito é afetado, ou seja das condições de produção do discurso. De acordo com Courtine (1981, p. 51)²² apud Indursky (2007, p. 169), “chamar-se-á domínio da forma sujeito ... o conjunto das diferentes posições de sujeito em uma formação discursiva como modalidades particulares de identificação do sujeito da enunciação ao sujeito do saber...”. Em relação às posições de sujeito e à formação discursiva, Indursky (Idem) complementa que a forma-sujeito não é única, o que há é um conjunto de posições-sujeito, possibilitando que tenhamos uma forma-sujeito fragmentada em que se inscreve tanto o semelhante quanto o diferente, o contraditório.

Portanto, a posição-sujeito assumida pelo sujeito da AD, que é histórico e ideológico, não é única nem eterna, o sujeito pode ser afetado por diferentes sentidos, pode identificar-se com outra posição-sujeito, e, a partir desse funcionamento, produzir outros sentidos em uma formação discursiva diferente. O que pode ser observado nos recortes a seguir quando é perguntado ao sujeito-participante, na questão 1, ‘O que é *bullying* para você?’:

Recorte (05): Sujeito-Aluno Z: Uma forma que o indivíduo usa para se sentir bem pelos traumas sofridos, algumas pessoas se sentem vingados ao fazer mal já que sofrem isso dentro de casa, pode ocorrer pelo fato da pessoa não ter tido uma boa educação em casa.

Recorte (06): Sujeito-Aluno E: Para mim *bullying* é uma maneira que as pessoas usam para descontar suas frustrações nas outras, consciente ou não, do que está fazendo.

²⁰ Grifos do autor.

²¹ Grifos dos autores.

²² COURTINE, J. Aalyse du discours politique. *Langages*, Paris, n.62, p., 1981.

Recorte (07): Sujeito-Aluno Y: O bullying é uma forma de agressão física ou psicológicas, que pessoas após terem sofrido um tipo de trauma descontam sua raiva em pessoas vulneráveis.

Pelos recortes 05, 06 e 07, os sujeitos, que afirmaram ter sofrido *bullying* na questão 2 do questionário, criam a imagem de que o agressor age de determinada maneira devido aos seus traumas, frustrações, por terem sofrido, um dia, alguma violência que lhes causou dor, sendo o *bullying* ou outra. De acordo com Fante (2011), as vítimas de *bullying* podem produzir registros traumáticos, sendo de isolamento a atos agressivos. Partindo dessa consideração, podemos observar o funcionamento das formações discursivas heterogêneas de modo que, para os Sujeitos-Alunos Z, E e Y os seus agressores um dia ocuparam a posição sujeito-vítima de uma violência, ou seja, passaram a reproduzir os dizeres de um sujeito que agride, ofende, após terem sido violentados, o que vai ao encontro dos estudos de Fante (Idem), pois o sujeito-vítima, afetado pela violência, passa a (re)produzir a violência.

Além disso, quando o sujeito discursiviza ‘descontar’, indicia-nos não somente uma vingança, uma reparação da sua dor, mas é como se o sujeito-vítima, hoje sujeito-agressor, pudesse tirar de sua conta, colocar na de outro sujeito a sua dor, o que não garante o seu fim, pois o ‘descontar’ leva-nos a compreensão de que houve um desconto de um todo, é feita a retirada de uma parte de um todo, por conseguinte, interpretamos pela AD que o sujeito-vítima torna-se agressor na tentativa de diminuir, reduzir sua dor.

Consideramos importante, neste momento, não generalizar esse deslizamento de uma formação discursiva para outra, pois não estamos analisando o discurso do sujeito-agressor, apenas o do sujeito-vítima, e, é a partir deste que interpretamos os sentidos que circulam sobre o sujeito-agressor. Com isso, enfatizamos a importância de estudos na área para que o discurso do sujeito-agressor também possa ser analisado, colaborando para a compreensão acerca dessa violência.

Em relação à posição-sujeito e à ideologia, Pêcheux ([1977] 1980, p. 55) considera que “Trata-se, então, de pensar, a propósito da ideologia, a *contradição de dois mundos em um só*”²³, sobre essa afirmação, Indursky (2007) explica que as formações discursivas podem ser idênticas e divididas, ou seja, comportam a identificação (reduplicação da identificação) e a divergência (a contra-identificação), funcionando pela contradição e não pela unicidade dos sentidos. Essa identificação e contra-identificação são efeitos que ocorrem em relação à forma-

²³ Grifos do autor.

sujeito e às formações discursivas, práticas estas que serão nomeadas de “bom sujeito” e “mau sujeito” por Pêcheux (2009, p. 199):

a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “*livremente consentido*”: essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos “em plena liberdade”). [...] o sujeito, “mau sujeito”, “mau espírito”, *se contra-identifica* com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso²⁴.

Entendemos, então, que o sujeito, afetado sócio-historicamente, identifica-se com uma formação discursiva, porém pelo fato de a ideologia também não ser única, ocorre que esse mesmo sujeito, em condições de produção discursiva diferentes, pode identificar-se ou contra-identificar-se com outras formações discursivas. Conforme se observa no *corpus* de nossa pesquisa, quando é perguntado ao Sujeito-Aluno K, na questão 6, “Você acha que o *bullying* sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?”

Recorte (08): Sujeito-Aluno K: Sim, porque muitas das vezes ele tenta se modificar para assim caber nos preceitos de um “aluno normal”, que seria aquele aluno que não sofre *bullying* e é deixado na dele.

Interpretamos, pelo que é discursivizado no recorte 08, que o sujeito-vítima de *bullying* identifica-se com a formação discursiva dominante sobre o que seja ser “normal” em uma sociedade que rege os padrões a serem seguidos. Por haver essa identificação, o Sujeito-Aluno K pode ser considerado um “bom sujeito”, visto que partilha, não questiona, (d)os sentidos produzidos sobre normalidade e *bullying*, de maneira que se filia a eles e tenta se colocar nessa forma, nesse molde, para não ser mais vítima dessa violência.

Vejam os a resposta do Sujeito-Aluno AG quando lhe é feita a mesma pergunta:

Recorte (09): Sujeito-Aluno AG: Para mim afetou sim, antigamente não usava brincos com medo de ser “atacado” novamente, quando cheguei no Ensino Médio já estava bem maduro com outros pensamentos sobre como vivo, acabou que fiquei mais seguro de mim mesmo.

Neste recorte, interpretamos que estamos diante de um “mau sujeito”, visto que, o sujeito foi vítima de *bullying* no Ensino Fundamental, mas, ao chegar ao Ensino Médio, não se identifica mais com as formações discursivas que naturalizam os padrões sociais, há uma contra-identificação. Entendemos que o sujeito não se identifica mais com as formações discursivas que lhe afetavam e o faziam uma vítima de *bullying* do Ensino Fundamental, pois

²⁴ Grifos do autor.

nesse período escolar demonstrava ‘medo de ser atacado’, enquanto, hoje, no Ensino Médio, mesmo que tenha sido uma vítima de *bullying*, contra-identifica-se com essa posição de vítima a ponto de sentir-se mais seguro de si. Sendo assim, o Sujeito-Aluno AG ocupou a posição de vítima de *bullying*, mas hoje não se deixa capturar pelas formações discursivas dominantes que naturalizam essa agressão, quando pregam a intolerância ao diferente, disseminam o preconceito e rechaçam aqueles que insistem no direito à singularidade.

Essa identificação ou contra-identificação, de acordo com Indursky (2007) ocorre devido ao encontro entre o sujeito do discurso com a linguagem e a história, o que a autora denomina de falha no ritual: em que a primeira falha ocorre quando há a entrada de novos saberes na FD, produzindo a sua transformação/reconfiguração, possibilitando não só uma nova/outra falha, a da fragmentação da própria forma-sujeito, como também a nova falha na instauração de uma nova posição-sujeito. Portanto, o que a autora chama de falha no ritual remete à falha na interpelação do sujeito, quando ele pode desidentificar-se da FD, contra-identificar-se, inscrever-se em outra FD. Um exemplo desta falha no ritual pode ser observado no recorte a seguir quando é perguntado ao Sujeito-Aluno O, na questão 6, “Você acha que o *bullying* sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?”

Recorte (10): Sujeito-Aluno O: Sim, pois depois de sofrer isso, ficamos com medo no ensino médio e as vezes acabamos descontando nos outros.

Diferente do que analisamos nos recortes 06 e 07, em que os Sujeitos E e Y criam a imagem de seus agressores considerando que estes foram vítimas de violência; no recorte 10, o sujeito ocupa a posição de vítima de *bullying* no Ensino Fundamental e nos indicia que no Ensino Médio, devido ao medo de ser uma ‘nova’ vítima, pode vir a ocupar a posição de agressor ‘descontando nos outros’ as frustrações mencionadas pelos Sujeitos E e Y. Mediante isso, identificamos o que Indursky (2007) chama de ‘falha no ritual’, quando o sujeito afetado pelas condições de produção de seu discurso, pelas formações ideológicas, identifica-se com outra formação discursiva instaurando uma nova posição-sujeito, passa de sujeito-vítima a sujeito-agressor, indiciando-nos, mais uma vez, a importância de pensarmos sobre a posição sujeito-agressor.

É importante retomarmos a relação entre formação discursiva e formação ideológica para compreendermos o conceito de interdiscurso mencionado anteriormente. De acordo com Pêcheux (2009, p. 148), “propomos chamar interdiscurso esse “todo complexo com dominante”

das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas”, ou seja, para o autor, o interdiscurso contribui para a dissimulação de uma objetividade material contraditória na formação discursiva dominada pelo complexo das formações ideológicas.

Courtine e Marandín (2016) compreendem o interdiscurso como um processo de reconfiguração, de maneira que a FD é levada a incorporar saberes, elementos pré-construídos produzidos no seu exterior mediante as posições ideológicas que essa FD representa, e nela, é possível haver a organização, repetição, apagamento, esquecimento de seus elementos. Desta forma, as formações ideológicas possibilitam que sentidos sejam acessados através do interdiscurso (sentidos estes que não são inéditos, pois já significaram em outro momento, em outra situação sócio-histórica) e, com isso, sejam (re)produzidos, repetidos, apagados ou esquecidos nas formações discursivas. Nesse viés, ainda é preciso considerar que “o conceito de memória discursiva não substitui o de interdiscurso” (Agustini, 2007, p. 304), pois de acordo com a autora,

O interdiscurso é uma categoria teórica da ordem do irrepresentável e do ininterpretável discursivamente, como diria Orlandi (1996) e que, para se tornar representável e interpretável, é necessário se fazer discursividade, o que significa dizer que é necessário reunir-se estrutura e acontecimento, constituindo em forma material. Orlandi (1999, p. 19), diz que “a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história”. Dessa forma, ao se fazer discursividade, o interdiscurso é recortado em unidades significantes, constituindo-se em memória discursiva. Portanto, a memória discursiva é constituída por aqueles sentidos possíveis de se tornarem presentes no acontecimento da linguagem. Nessa perspectiva, compreendemos que dizer “se tornar discursividade” significa tornar-se discreto e fazer sentido. Para fazer sentido é necessário que outros sentidos (possíveis) permaneçam não-ditos e, assim, se apaguem para o sujeito. Esse processo de discretização se dá na e pela enunciação, no acontecimento do dizer que (re)atualiza as relações entre o lingüístico e a história, nas redes de memória face ao não-dito. É assim que o interdiscurso se faz memória discursiva e produz uma “mexida” nas redes de memória, instaurando o efeito de diferente, de outro dizer.” (Agustini, 2007, p. 304-305)

Compreendemos, pois, que Orlandi (2001, p. 31) chama de memória discursiva o “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva”. Payer (2015) explica que a memória não está relacionada a sentidos do passado, mas à possibilidade de deslocamentos de sentidos em discursos já cristalizados a partir das suas condições de produção.

Então, o acesso ao interdiscurso contribui para a retomada do já-dito, dos sentidos cristalizados, e para o acesso à memória discursiva, pela qual é possível o acesso aos sentidos

outros, os não-ditos. Em relação ao interdiscurso, observaremos o recorte 11, quando lhe é perguntado, na questão 1, “O que é *bullying* para você?”:

Recorte (11): Sujeito-Aluno AA: É um ato de agressão ou intimidação contra um indivíduo “fora do padrão”.

Interpretamos que é pelo acesso ao interdiscurso que o Sujeito-Aluno AA reproduz que o *bullying* ocorre com sujeitos que estejam ‘fora do padrão’, o mesmo ocorre com o Sujeito-Aluno K, no recorte 08, ao discursivizar que alunos ‘normais’ não são vítimas de *bullying*. Para nós, os sujeitos AA e K são capturados pela formação ideológica da beleza, sustentada pela formação discursiva da mídia que colabora para que sentidos de corpo padrão sejam cada vez mais (re)produzidos (Marinheiro de Paula; Pacífico, 2017). Podemos interpretar que o sujeito-agressor, muitas vezes, partilha dessa formação discursiva da mídia em evidenciar e dicotomizar um corpo padrão e um corpo não-padrão, porém os sentidos não são sedimentados, e, pensando nisso, analisaremos se essa formação ideológica será a dominante para o *bullying* tal como ela é para o discurso multimidiático.

Além disso, ainda é importante considerarmos que o discurso não parte do inaugural, isto porque já significou em outro momento, ele é retomado e sustentado nas formações discursivas e ideológicas. Por isso, não cabe ao sujeito sentir-se na origem do seu dizer, no entanto, inconscientemente o sujeito tem a ilusão de ser essa origem, isso ocorre pelo que Pêcheux (2009) nomeia de esquecimento número 1, ou seja, a ilusão ocorre pelo fato de o sujeito, ao ser afetado pela ideologia, sentir-se criador de um dizer, como se este nascesse nele, como se fosse (re)produzido pelo sujeito pela primeira vez. O autor (Idem) também nomeia o esquecimento número 2, o qual ocorre no nível do consciente, que se trata do fato de o sujeito imaginar ter escolhido a melhor maneira de dizer algo, aquela em que não há a falha ou o equívoco. Desta maneira, entendemos que os discursos têm história, isto porque os dizeres e sentidos já significaram, anteriormente, o que os difere é a formação discursiva e a formação ideológica em que esses sentidos são retomados e (re)significados.

Com base nos conceitos aqui apresentados, podemos pensar as posições sujeito-vítima e sujeito-agressor, mas, neste trabalho, interessa-nos, para análises, a posição sujeito-vítima, como ela se relaciona com seu corpo, os vestígios e marcas de subjetividade presentes nas formações discursivas que atravessam o sujeito ao produzir seu discurso sobre a violência que sofreu. Nesta pesquisa, trabalharemos com o conceito de subjetividade a partir dos estudos, principalmente, de Coracini (2007) que entende tratar-se da maneira que o sujeito se coloca em seu dizer, a autora ainda explica que “a subjetividade se constrói no e pelo outro e é flagrada

por identificações de vários tipos” (Idem, 2003, p. 239). Sobre essas identificações, compreendemos que

É no exato momento em que se submete às expectativas do outro – ou talvez por isso mesmo, que resvalam, cá e lá, fragmentos, fagulhas candentes da subjetividade que (se) diz; escapam representações, desejos, inconscientes e abafados, que se ateiam à menor oportunidade: uma confissão, um concurso, uma entrevista informal... (Idem, 2007, p. 24)

Conforme ainda nos aponta a autora, (Ibidem, 2007, p. 29), o conceito de subjetividade foi originado nos estudos de Benveniste (2005). Para o autor, “o discurso constitui lugar de emergência da subjetividade do enunciador que deixa, no texto, marcas de seu envolvimento com o que enuncia”. No entanto, essa perspectiva faz parte da teoria da enunciação que coloca o enunciador como o centro do discurso, diferente do que propõe a Análise de Discurso, que vai deixar no entremeio sujeito, discurso, história, ideologia. Portanto, entendemos, que a Análise de Discurso reformula a postulação de Benveniste (2005) sobre subjetividade, de maneira que passa a filiar a subjetividade aos conceitos que sustentam a teoria pecheuxtiana, possibilitando a seguinte formulação: o discurso constitui lugar de emergência da subjetividade do sujeito que deixa, no texto, marcas de seu envolvimento com o que discursiviza. E é no discurso do sujeito-vítima de *bullying* que buscamos encontrar essas marcas de subjetividade, a fim de verificarmos como se dá essa relação com seu corpo, hoje no Ensino Médio, depois de sofrer essa violência no Ensino Fundamental.

Para Coracini (2007, p. 97), “seja qual for a forma linguística, haverá sempre traços que apontam para a singularidade do sujeito enunciador que se revela no e pelo dizer, ainda que conscientemente, creia apenas dizer”, ou seja, analisar traços de subjetividade para o analista do discurso não requer buscar apenas discursos e marcas linguísticas na primeira pessoa do singular ou do plural, buscaremos o que a autora chama de ‘traços que apontam para a singularidade do sujeito’ do discurso, como pode ser observado no *corpus* de nossa pesquisa, quando é perguntado, na questão 1, “O que é *bullying* para você?”:

Recorte (12): Sujeito-Aluno N: São agressões físicas e verbais com outra pessoa devido a sua aparência.

No recorte 12, é possível analisar um vestígio de subjetividade no discurso do Sujeito-Aluno N, pois, quando o sujeito discursiviza que o *bullying* ocorre “devido a sua aparência”, o uso da conjunção subordinativa ‘devido a’ nos indicia uma causa, ou seja, é como se a ‘culpa’ do *bullying* fosse pela aparência do sujeito-vítima e não pela intolerância, desrespeito do sujeito-agressor, então, o indício de subjetividade que encontramos nesse discurso é o de um sujeito que se culpa pela violência que sofreu. O dizer deixa marcas de um sujeito que não

duvida da ideologia que faz parecer natural que uma determinada aparência física possa justificar o ato violento contra a vítima.

No recorte seguinte também é possível analisarmos os traços de subjetividade sem necessariamente recorrermos aos termos linguísticos que remeteriam ao uso da primeira pessoa:

Recorte (13): Sujeito-Aluno AB: É uma atitude maldosa, que tem como principal objetivo ofender uma pessoa através de seu ponto fraco e, ao fazer isso, o agressor sente prazer em ver a infelicidade do próximo.

Quando o Sujeito-Aluno AB responde à questão sobre o que é o *bullying* e, na questão 2, assinala o item que confirma ter sido vítima de *bullying* (APÊNDICE E), interpretamos que sua resposta traz traços de subjetividade tanto do sujeito-vítima quanto do sujeito-agressor, pois, ao discursivizar que o *bullying* é ‘uma atitude maldosa que tem como principal objetivo ofender uma pessoa através de seu ponto fraco’, o uso do pronome possessivo ‘seu’ fica ambíguo, dessa maneira, interpretamos que tanto o sujeito-vítima quanto o sujeito-agressor possuem pontos fracos que são atingidos na prática da violência, seja para o agressor sentir prazer em ocupar a posição de agressor e não a de vítima; seja para o ponto fraco ser o motivo da escolha da nova vítima e torná-la infeliz. Compreendemos, por esse recorte, que o ponto fraco, o prazer e a infelicidade são marcas de subjetividade deixadas pelos sujeitos envolvidos no *bullying* e essas marcas ganham sentidos pela posição que cada sujeito vai tomar em seu discurso.

Ainda sobre a subjetividade, Coracini (2007) entende-a como um falar de si que, pela discursividade, constrói uma narrativa que se torna uma realidade. Uma narrativa fruto de múltiplas identificações (Idem), a autora explica que o sujeito é constituído por traços do outro, o que colabora para construção do inconsciente, da subjetividade, desta forma, essa construção é resultante da falta constitutiva do sujeito que tenta preenchê-la a partir do outro, portanto, a narrativa criada é baseada na tentativa de suprir a falha, um falar de si com traços do outro.

Pereira (2009, p. 170) aponta como a subjetividade é entendida por alguns teóricos:

Para Pêcheux, a subjetividade (modo de ser sujeito) é a inter-relação dos conceitos de identificação (aliança dos sentidos em uma formação discursiva, matriz do que pode/deve ser dito/mostrado), contra identificação (oposição na mesma formação discursiva) e desidentificação (contradição, deslizamentos e construção de outra formação discursiva). De acordo com Orlandi, a subjetividade interessa, discursivamente, pois ‘permite compreender como a língua acontece no homem’, uma vez que é estruturada no acontecimento discursivo ou que tem lugar no acontecimento significante. Ferreira entende que a subjetividade é entendida aqui como o deslocamento do ‘eu’ para toda linguagem mesmo que não enunciado conscientemente, uma vez que o sujeito discursivo não é fonte de sentido nem senhor da língua, mas sim descentrado, integrado ao funcionamento do discurso, determinado e sendo determinado pela língua e pela história.

Compreendemos, portanto, que o sujeito da AD, determinado pela língua e pela história, interpelado ideologicamente, antecipa, pelas formações imaginárias, a sua relação com o outro e consigo, desta forma, essa relação pode ser interpretada pelos traços de subjetividade que o sujeito, inconscientemente, deixa no seu discurso. Traços estes que podem ser analisados no *corpus* de nossa pesquisa, quando é perguntado, na questão 3, “Por qual/quais motivo(s) houve o *bullying* com você?”:

Recorte (14): Sujeito-Aluno E: Eu fui uma criança muito acima do peso padrão para minha idade. (era (nego) sou negro, tinha dificuldade de me relacionar socialmente.

A partir do recorte 14, o Sujeito-Aluno E aponta três motivos que, para ele, são considerados as razões pelas quais sofreu *bullying* no Ensino Fundamental, dentre eles estão o peso, a sua cor e a sua timidez. Nos capítulos seguintes deste trabalho falaremos mais especificamente sobre a questão do padrão corporal e da timidez em relação ao *bullying*, mas, ao tratarmos sobre subjetividade, o que nos chama a atenção é a formulação feita pelo aluno “(era (nego) sou negro”. Aqui, interpretamos um movimento do sujeito que deixa marcas da subjetividade, como se houvesse uma constituição do sujeito, no Ensino Fundamental, marcada pelo verbo ‘era’ no pretérito imperfeito do modo Indicativo, tempo verbal que indica uma interrupção, uma cisão do sujeito, e, outra, cuja subjetividade, no Ensino Médio, é marcada pelo verbo ‘sou’, no presente do Indicativo que indica o modo como o sujeito se constitui, no momento do discurso. Pela primeira marca de subjetividade ‘(era’ consideramos que esse sujeito-vítima de *bullying* devido à sua cor sofria preconceito racial, pois, para nós, analistas do discurso, há aí uma marca de subjetividade, a marca de um sofrimento que não se encerrou, tanto que o sujeito-aluno não fechou os parênteses abertos ali. Interpretamos que ‘nego’ era a nomeação usada, de forma pejorativa, para referirem-se a ele, pois, de acordo com Ramos (2015) nego ou nega podem estar relacionados a sentidos de preconceito, o que, possivelmente, remete ao que o Sujeito-Aluno E viveu no seu Ensino Fundamental. A outra interpretação que consideramos é que, hoje, no Ensino Médio, esse sujeito-aluno consegue se relacionar melhor com sua dor, sem esquecê-la, mas ao falar de sua cor, nomeia-a de outra forma, deixando o traço da subjetividade emergir, o sujeito-aluno se considera ‘negro’, assume-se negro, empodera-se, evidencia sua cor como se sentisse mais segurança ao discursivizar sobre esses sentidos hoje, tanto que o significante, desta vez, vem fechado por parênteses.

Há ainda outros traços de subjetividade presentes em nosso *corpus* que pudemos observar ao perguntarmos, na questão 4, “Como você se sentiu? Qual foi sua reação?”:

Recorte (15): Sujeito-Aluno L: eu me senti humilhada, rejeitada, solitária, e me senti insuficiente em todos sentidos.

Recorte (16): Sujeito-Aluno N: Me senti insuficiente, como se eu precisasse emagrecer para as pessoas me notar por quem eu era, e minha reação na época foi tentar ignorar.

Recorte (17): Sujeito-Aluno U: Me sentia um lixo e ficava me perguntando o porque de ser tão diferente das outras pessoas e achava que o problema era eu.

Tanto no recorte 15 quanto no recorte 16 encontramos o adjetivo ‘insuficiente’ discursivizado pelos sujeito-vítimas de *bullying* no Ensino Fundamental. Em relação à subjetividade, interpretamos que há aí um vestígio da ilusão do sujeito ser completo, como se o motivo de sofrer *bullying* fosse pela falta de algo, uma falta que, como apresentado por Coracini (2007) é do outro, o olhar do outro que julga faltar algo na vítima, o que colabora para que, inconscientemente, o sujeito-vítima tome esse discurso como verdade e considere que ele precisa solucionar, resolver essa falta, preencher o que não é “suficiente”.

No recorte 17, também podemos encontrar traços de subjetividade quando o Sujeito-Aluno U questiona o fato de ser diferente, como se a sociedade devesse por obrigação ser homogênea e não houvesse espaço para características distintas, sentidos que são construídos quando considera que ele era o problema, deixando marcas de culpa, além disso, esse sujeito ainda se adjetiva como ‘um lixo’, aquele que é descartado, que perde valor ou utilidade. A partir deste recorte e do recorte 08, observamos que o *bullying* contribui para que os sujeitos-vítimas se incomodem com as suas diferenças e visem a colocar-se no suposto lugar da normalidade, como vimos no discurso do Sujeito-Aluno K. Além disso, quando é discursivizado ‘solitária’, ‘emagrecer para as pessoas me notarem’, ‘tão diferentes das outras pessoas’, interpretamos os traços de subjetividade deixados pelos sujeitos-alunos vítimas de *bullying*, os quais indiciam como essa violência afeta e interfere na relação do sujeito-agredido com suas relações sociais.

Jordão (2020, p. 252) explica que o sujeito é lançado, na sociedade capitalista, a um ciclo repetitivo de insatisfação e frustração, produzindo a sensação de que nunca será suficiente, favorecendo a segregação de corpos e o imperativo do consumo, com isso, “perde-se em humanidade, em vínculos afetivos; fragiliza-se o simbólico; procura-se negar a dimensão do real, do impossível, da falha, da falta”. Desta forma, tal como Pêcheux (2009) conceitua o real da língua, aquela que falha, a autora trata sobre o real do corpo, aquele que falha, que fura, indiciando-nos a impossibilidade de alcançar, dentro da sociedade capitalista, a suficiência. Nesse contexto, retomamos o corpo utópico, defendido em nossa pesquisa de mestrado (Paula,

2017), quando, mesmo com cirurgias plásticas após a cirurgia bariátrica, o sujeito-bariatrizado não alcançava a sensação de satisfação com seu corpo, indiciando-nos a insuficiência, o real do corpo, que Jordão (2020) propõe.

Dessa maneira, quando o sujeito-vítima de *bullying* discursiviza a sensação de insuficiente, ele indicia-nos o real do corpo, há a negação desse real, pois parte da formação ideológica de que existe um corpo ideal e que é necessário tê-lo. Entendemos que o olhar do sujeito-agressor, nesse caso, torna-se uma das engrenagens que faz funcionar a máquina capitalista do consumo colaborando para a segregação dos corpos, para a fragilidade nas relações sociais, e para a produção de sentidos dominantes sobre corpos suficientes, ou seja, corpos utópicos.

Em relação aos ‘normais’, à inclusão do diferente e à inserção social, Coracini (2007) considera que, nas sociedades, como resultado do capitalismo, a objetificação de tudo e todos caracteriza um novo tipo de subjetividade: a de não estabelecer compromisso ou laço social, o que a autora vai chamar de um apagamento de fronteiras do diferente, pois este exhibe suas falhas e estas incomodam, agridem o sujeito, pois este é constituído pela falta, e, na tentativa de preenchê-la a partir do outro, identifica-se, inconscientemente, com suas próprias falhas, estas ficam escancaradas, mas impossível de o sujeito tolerar, por isso o sujeito rejeita esse outro que seja diferente.

Nesse sentido, “Incluir o outro da maneira como se tem feito equivale a apagar fronteiras, apagar as diferenças que singularizam o outro e tornam, portanto, diferente de nós, tidos como “normais” (Coracini, 2007, p. 107), compreendemos, então, que o *bullying* contribui para o efeito de apagamento da singularidade do sujeito-vítima dessa violência de maneira que isso pode ser analisado nos vestígios de subjetividade presentes nos discursos das vítimas. Efeito este que não permite que o sujeito possa partilhar de formações discursivas diferentes, pois o *bullying*, muitas vezes, mexe com a vítima que está ‘fora’ de seu molde, como é observado no recorte a seguir, quando o Sujeito-Aluno K também responde à questão 4:

Recorte (18): Sujeito-Aluno K: Me sentia dividido, pois as meninas gostavam da minha companhia, mas eu também queria ser amigo dos meninos e às vezes isso também me deixava triste pelo fato de eu não conseguir.

No recorte 18, o sujeito-vítima se caracteriza ‘dividido’, o que vai ao encontro dos conceitos aqui trabalhados da AD, pois, como vimos, o sujeito da AD é dividido, cindido, não é único, o que lhe possibilita migrar de posições-sujeito e de formações discursivas (Pêcheux, 2009), porém, o sujeito-agressor não partilha desse lugar de fala, filia-se ao discurso autoritário

daquele que impõe uma única maneira de se dizer (Orlandi, 1996), entendemos, aqui, única maneira de ser, ou seja, o sujeito-vítima deixa vestígios de subjetividade ao tratar sobre sua frustração de querer ser amigo de meninos e meninas de partilhar das diferentes formações discursivas, mas, devido à captura do sujeito-agressor pela formação ideológica dominante e tradicional da imposição de gêneros, em que ‘meninos brincam com meninos e meninas brincam com meninas’, o sujeito-vítima ou aceita ser amigo apenas dos meninos ou continuará na posição de vítima de *bullying*.

Compreendemos, pois, que pelas formações discursivas e pela subjetividade é possível interpretar que o sujeito-vítima de *bullying* sofre pela intolerância dos sujeitos que apenas aceitam ‘estar junto’ ou ‘ficar junto’ daquele que é diferente (Coracini, 2007), indiciando-nos, como veremos a seguir, uma das características do sujeito contemporâneo: o capitalismo.

1.3 O sujeito contemporâneo e o *bullying*: a não-brincadeira

Pensar o discurso pela AD, é deparar-se com a possibilidade que Pêcheux (2015) chama de desestruturação-reestruturação, isto porque o discurso não se fecha, ele desloca-se, como o próprio autor explica:

todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o *outro*, objeto de identificação.” (Idem, p. 56)

Partimos da consideração de que, se o discurso se desloca, ele vai se constituindo pelas novas e outras relações sócio-históricas as quais atravessam os sujeitos, desta forma, compreendemos que o sujeito também é atravessado por esses deslocamentos, o que possibilita que ele se filie a outras formações ideológicas e possa partilhar de diferentes formações discursivas. É importante enfatizarmos que a história também muda, sendo assim, o sujeito em análise, hoje, faz parte da chamada era contemporânea e essa condição sócio-histórica precisa fazer parte de nossas análises, por isso, consideramos basilar o entendimento da constituição do sujeito contemporâneo.

Referimo-nos, portanto, ao período neoliberal, considerado por Safatle (2021) mais do que um modelo econômico, mas sim uma engenharia social. Para o autor, trata-se de um modo

de intervenção social nas dimensões produtoras de conflito, em que se tira a responsabilidade da regulação social de instâncias, associações, sindicatos e a atribui aos sujeitos da sociedade, criando a ilusão da inevitabilidade dos conflitos, ou seja, para “passar do social ao psíquico e levar sujeitos a não se verem mais como portadores e mobilizadores de conflitos estruturais, mas como operadores de performance, otimizadores de marcadores não problematizados” (Idem, p. 25).

De acordo com Coracini (2003, p. 13), estamos vivenciando a crise da identidade, em grande parte, “provocada pela ideologia da globalização, que, ainda que o neguem seus defensores, pretende a centralização e a homogeneização de tudo e de todos: as diferenças só são respeitadas na medida em que elas garantem a manutenção ou a criação de um novo mercado de consumo”. Nesse sentido, Franco *et al.* (2021) explicam, a partir do conceito de capital humano, que vivemos a hipertrofia da ação individual no neoliberalismo: a exigência da autovalorização constante, mediada pela lógica da mercadoria, o sujeito é compreendido como agente autônomo, livre para satisfazer seus interesses, quando, na verdade, é compreendido como uma empresa, vive a insegurança da empresa, a competitividade, a hierarquização entre coisas e pessoas, sendo o próprio sujeito, a qualquer momento, passível de (des)qualificação, empresário e empregado dele mesmo, produzindo a sensação de plena realização individual, é o sujeito funcionando como capital. Entre os sentimentos de motivação e frustração, a subjetividade do sujeito neoliberal fica marcada pela autoculpabilização, e a contradição se instaura, de forma que “a coerção é internalizada, de modo que os sujeitos se autorreificam sob a égide da lógica da mercadoria” (Idem, p. 49).

Observando a crise na identidade e a lógica da mercadoria, é importante considerarmos que o sujeito, afetado, inconscientemente, pelo discurso do mercado, busca sua autorrealização, naturalizando que se trata de um processo de autonomia, sem, na maioria das vezes, desconfiar que faz parte dos mecanismos determinados pela engenharia social neoliberal. Nesse viés, é importante considerarmos que o sujeito contemporâneo não está ‘livre’ das contradições, ao contrário, são elas que o constituem como sujeito e, conforme vimos, também como sujeito contemporâneo. E vai ser pelos vestígios de subjetividade do sujeito que será possível identificar o sujeito contemporâneo atravessado pelos efeitos do capitalismo e neoliberalismo, e, no caso desta pesquisa, analisar como esses efeitos relacionam-se com a prática de *bullying*.

Orlandi (2009, p.16) propõe que não tenhamos uma dualidade entre o sistema capitalista e agentes/sujeitos/posições-sujeitos inertes, pois, para a autora, “tanto uns como os outros estão em movimento e se transformam. Interessa-nos pensar nos sentidos que a dominação e a resistência tomam nessa relação, já que tanto a estruturação como a desestruturação delas levam

ao movimento da sociedade na história”. Portanto, é possível pensarmos que o sujeito contemporâneo do capitalismo está em movimento e que, afetado pelas mudanças do contexto sócio-histórico, pode ser atravessado por sentidos de dominação ou de resistência presentes no neoliberalismo.

Para Mariani (2009) são os efeitos do novo capitalismo, ou seja, os efeitos do neoliberalismo que afetam a constituição do sujeito, pois, para a autora o que rege a maioria das relações humanas é a submissão à Mercadoria. Entendemos, então, que o sujeito contemporâneo é atravessado pelos sentidos de resistência ou dominação que circulam no neoliberalismo o qual funciona por um Aparelho Ideológico de Estado. De acordo com Mariani (Idem, p. 50), “acho importante colocar, como questão para nós, analistas do discurso, até que ponto, em termos da formação social brasileira, estaríamos sofrendo os efeitos (ou imersos nesses efeitos) de uma nova forma-sujeito”, isto porque, para a autora, o sujeito fica “entregue à demanda e aos desmandos do mercado e da mídia. (Idem), isto posto, podemos considerar que o neoliberalismo funciona pelos mecanismos do AIE do mercado e da mídia o que colabora para o aparecimento do que a autora chama de ‘uma nova forma-sujeito’ a qual explicaremos adiante.

Antes, é preciso considerar que “ao inscrever-se na língua o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, daí resultando uma forma sujeito histórica” (Orlandi, 2007c, p. 11), a partir dessa interpelação o sujeito vai partilhar de uma formação discursiva resultante da identificação com a forma-sujeito. Sobre essa identificação, Pêcheux (2009) chama de reduplicação da identificação do sujeito que é explicada por Indursky (2007, p. 166-167):

o sujeito do discurso, ao tomar posição, identifica-se plenamente com seus semelhantes e com o Sujeito reduplicando sua identificação com a forma-sujeito que organiza o que pode ou não ser dito no âmbito da Formação Discursiva. Em outras palavras, só há espaço para a reduplicação da identidade; por conseguinte, só há lugar para os mesmos sentidos. Dito diferentemente, ainda: neste momento, ainda não há espaço para alteridade e a diferença nem para a contradição. E a identificação do sujeito se dá diretamente com a Forma-Sujeito, responsável pela organização dos saberes que se inscrevem na Formação Discursiva.

Compreendemos, então, que a nova forma-sujeito, proposta inicialmente por Mariani (2009), pode estar relacionada ao discurso de mercado e de mídia que contribui para a identificação do sujeito, o qual reduplica sua identificação de forma a não conseguir se desvencilhar dessa identificação, pois são produzidos os mesmos sentidos, assumindo uma posição de sujeito contemporâneo submisso a esse AIE, e, como já vimos, pode, em algum momento, ser afetado por sentidos de resistência e romper com essa posição, porém, até lá ele partilha da formação discursiva considerada dominante.

Entendemos que a mídia pode ser chamada de Aparelho Ideológico de Estado, pois, de acordo com Payer (2015, p. 16), “o valor que a sociedade vem atribuindo à mídia – ou o poder de interpelação que a Mídia vem exercendo na sociedade – passa a assegurar-lhe o papel de *Texto fundamental de um novo grande Sujeito, o Mercado, agora em sua nova forma globalizada*²⁵”. Além disso, para a autora (Idem), “a mídia pode ser considerada como o Texto fundamental do Mercado na medida em que se compreende texto como a *forma material*²⁶ do discurso”, ou seja, interpretamos que o discurso da mídia, ou seja, o texto da mídia, não tem apenas a função de levar informação ao sujeito leitor/espectador, mas sim, partilha de um jogo discursivo do mercado, jogo este que pode produzir o convencimento, silenciar sentidos e contribuir para os sentidos dominantes. Para Silverstone (2002), tratar sobre a mídia é tratar sobre o poder: poder de destruição e de influência; poder de mudar o equilíbrio de forças; poder de criar, significar e persuadir; poder de alcance e de representação; poder de incitar e guiar a reflexão.

Compreendemos, portanto, que a mídia, como um AIE, contribui para a interpelação dos indivíduos em sujeitos de forma que estes partilham da formação discursiva do Mercado e, com isso, reproduzem os seus sentidos dominantes, entendemos ainda que o poder da mídia ‘sustenta significados’, então, é a sustentação desses significados que pode levar o sujeito à cristalização de sentidos, caracterizando o sujeito contemporâneo que é constituído pela nova forma-sujeito. Estamos chamando de nova forma-sujeito o funcionamento espontâneo das práticas sociais do sujeito ao que Pêcheux (2009) chama de se revestir de uma ‘forma de sujeito’, mas, em se tratando do sujeito contemporâneo, esse revestimento, a nova forma-sujeito, produz efeitos de dominação ou resistência sustentadas pelos sentidos da mídia presentes no neoliberalismo, porém o sujeito continua na ilusão de ser origem de seu dizer.

Orlandi (2007c, p. 12) se questionou sobre essa resistência: “eu me perguntava o modo como concebemos o fato de que a materialidade dos lugares dispões a vida dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a resistência desses sujeitos constitui outras posições que vão materializar novos (ou outros) lugares”. Para a autora (Idem), a resistência ocorre a partir de um processo, primeiro o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, é afetado pelo simbólico, na história, e tem a ilusão de ser ‘mestre’ do seu dizer, depois, a “forma sujeito que resulta dessa interpelação pela ideologia é uma forma-sujeito histórica com sua materialidade” (Idem). Com essa forma-sujeito constituída, o segundo momento desse processo trata sobre o

²⁵ Grifos da autora.

²⁶ Grifos da autora.

estabelecimento/transformação das formas de individualização do sujeito em relação ao Estado, é este, na materialização de suas relações pela formação social, que individualiza a forma-sujeito histórica, o que vai produzir diferentes efeitos no processo de individualização do sujeito na produção dos sentidos, trata-se de um resultado de um processo referido pelo Estado.

Ainda de acordo com a autora (Idem), essa relação entre sujeito, ideologia e resistência não pode ser considerada como uma posição privilegiada em que o sujeito teria a escolha de ser livre e não faz isso porque não quer. Orlandi (2007c, p. 13) explica que se trata do “caráter irreversível do assujeitamento e a possível resistência do sujeito aos modos pelos quais o Estado o individualiza”. Da mesma forma que podemos pensar que o Estado individualiza o sujeito, podemos pensar que a mídia também o faz com o sujeito contemporâneo de forma que contribui para que essa individualização não aceite a singularização do sujeito, isto porque, na era pós-industrial, analisar em termos as classes não dá conta da sua organização e de seus conflitos, à vista disso, ao desarticular as relações de produção e de reprodução, são geradas novas desigualdades e novas formas de dominação, colaborando para que junto à luta de classes coexista a luta pelos lugares, incitando o sujeito a uma construção e responsabilização pelo seu próprio destino (Idem).

Compreendemos, então, que o sujeito contemporâneo, atravessado pelo discurso da mídia, ‘vive’ não só pela luta de classes (na busca de melhores condições, direitos e oportunidades do coletivo), mas também, e diríamos, principalmente, pela luta de lugares, luta de vozes, de posições, de poder e despoter, a luta por um lugar, um lugar para chamar de seu, entendemos que quando o sujeito contemporâneo ocupa ‘um lugar’ é para poder assumir uma posição e os privilégios que dela emergem, estamos diante, pois, de um sujeito individualista, dividido. Orlandi (Idem) explica que nós nos tornamos uma sociedade de segregação de forma que desencoraja quem está ‘fora’ ou nas camadas inferiores a entrar/subir (pensando uma sociedade formada pelo poder verticalizado), ou seja, a não progredir.

A autora (IBIDEM, p. 16) ainda complementa que “A produção é substituída pelo consumo. Esse consumo não é tanto aquele de produtos manufaturados mas de produtos culturais que modelizam nossas personalidades”. Isto posto, compreendemos que o sujeito contemporâneo vai moldar-se ao discurso da mídia para encontrar ‘seu lugar ao sol’, isto porque, no neoliberalismo, a segregação cultural contribuirá para a imposição de padrões de comportamento, discursos e, também, de corpos, como é o caso dos alunos que sofreram/sofrem *bullying*. De acordo com Fante (2011, p. 47), “É comum entre os alunos de uma classe a existência de diversos tipos de conflitos e tensões. Há ainda inúmeras outras interações agressivas, às vezes como diversão ou como forma de autoafirmação e para se comprovarem

as relações de força que os alunos estabelecem entre si”, desta forma, é possível entendermos que os sujeitos-alunos também são atravessados pelo discurso da mídia, portanto, são sujeitos contemporâneos que precisam se (a)firmar para o outro na tentativa de garantir a sua posição, caso contrário, como vimos nos recortes analisados, o sujeito-agressor pode vir a ocupar uma posição de sujeito-vítima de *bullying*. De acordo com Orlandi (2007c), é preciso compreender as forças culturais e sociais que podem contribuir para a recomposição desse mundo dualizado, pois o que temos é, de um lado, o ser útil e produtivo, reconhecido como cidadão por inteiro e, de outro, o ser que possui uma dificuldade, uma falha e isso se torna o elemento principal de sua identidade social.

Interpretamos, então, que o corpo, para se sentir produtivo, reconhecido, submete-se às regras do AIE da mídia, assim, temos o que Foucault ([1975] 2012, p. 29) chama de força útil, “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso”. Por outro lado, também interpretamos que o corpo que não se submete a essas regras será definido por uma falta, um corpo resistente que busca reconhecer-se na sua singularidade e não na homogeneização dos corpos como impõe o discurso multimidiático. Compreendemos que submeter-se às regras sociais faz parte da organização de uma sociedade, caso contrário, viveríamos em um mundo sem leis em que ética e respeito viveriam ‘na corda bamba’, podendo ser silenciados mais do que já são no contexto atual. Pois bem, o que queremos apontar é que quando o sujeito submete-se às regras de um AIE, é atravessado ideologicamente, muitas vezes é na tentativa de ocupar um espaço social ‘seu’, uma individualização que lhe garante, ilusoriamente, obter privilégios, por exemplo, quando um sujeito adquire sua casa própria, ou seu carro, ilusoriamente ocupa uma posição de dono de um bem, porém esse lugar corre um risco de esvaziar-se caso o sujeito-dono não pague os impostos. Compreendemos ainda que o sujeito contemporâneo busca a individualização, mas também busca a aceitação do outro, estar com o outro. Orlandi (2009) explica que pertencer a uma comunidade não esgota o desejo de pertencimento do sujeito, desta forma, o sujeito pertence a uma primeira comunidade (família, igreja, empresa) e vai buscar esse pertencimento em outras comunidades, nas quais seus desejos podem ser reconhecidos tais como seus desejos de reconhecimento também.

Entendemos que o desejo de reconhecimento faça parte do sujeito contemporâneo que é vítima do *bullying* e, também, daquele que é agressor, explicaremos a partir do recorte 19, quando é perguntado ao sujeito-participante da pesquisa “O que é *bullying* para você?”:

Recorte (19): Sujeito-Aluno AE: Para mim *bullying* é quando uma pessoa sofre agressões sejam elas físicas, verbais e psicológicas por não ser aceita nos grupinhos de pessoas e amigos.

É possível analisar que o Sujeito-Aluno AE cria a imagem de que o ‘grupinho’ seja um espaço de proteção que favoreça que o sujeito-participante do grupo não se torne uma vítima de *bullying*, como se o ‘grupinho’ funcionasse como um escudo protetor contra os agressores. Interpretamos que o grupo funciona como um espaço que legitima o sujeito contemporâneo e este busca um reconhecimento no grupo como forma de sentir que ocupa um espaço de poder. Orlandi (2016, p. 190), com base em Enriquez (2005), explica que “o grupo apaga o arbitrário da existência: o indivíduo encontra seu florescimento no grupo, que acolhendo-o, legitima, por sua vez, sua existência”. Para a autora, há o que ela chama de metáfora do grupo-corpo a qual “acalma a angústia da cisão do sujeito. O que é uma denegação também da diferença entre o sujeito singular e o grupo” (Idem).

Compreendemos, então, que o sujeito contemporâneo, afetado pelo discurso da mídia, busca a sua individualização, o seu espaço, assim como busca também o reconhecimento pelo outro, e vai buscar esse reconhecimento nos grupos, porém é uma via de mão-dupla, pois “Aí então, entramos nas consequências ambíguas que pode ter o imaginário do grupo: tanto de afirmação como de auto-destruição” (Idem), porque o sujeito não controla os sentidos que podem atravessar um determinado grupo. Desse modo, ao pensarmos pelo viés da prática do *bullying*, entendemos que os grupos podem contribuir para essa violência, de forma que pertencer a eles cria a ilusão no sujeito de que não será uma vítima de *bullying*, o que não é garantia, pois é possível que grupos sejam constituídos por diferentes formações ideológicas. Entendemos que estar em um grupo não é garantia de não ser um sujeito-vítima, mas é uma ilusão de que o sujeito contemporâneo pertença a algum lugar de poder.

De acordo com Orlandi (2009), a sociedade contemporânea é uma sociedade do individualismo, em que a questão do outro é imediatamente colocada em questão: como se relacionar com esse outro, como tratá-lo. Dessa forma, a autora indica, a partir dos estudos de Enriquez (2005), que a resposta, muitas vezes está entre respeitar a dignidade do outro ou eliminá-lo pela violência ou pela humilhação, não permite que o sujeito responda à violência, ele submete-se a ela calado, é obrigado a identificar-se com o agressor para se proteger. Ou seja, a humilhação vai contribuir para o efeito de apagamento da singularidade do sujeito, tendo em vista que o que estamos chamando de ‘apagamento’ é a ressignificação dessa singularidade, pois são deslocados os sentidos de sua singularidade, de um corpo que tem uma identidade, para sobreviver a uma violência, fica à sombra do agressor.

Para Magalhães e Mariani (2010) a singularidade sempre se materializa e não é preciso uma pressão de homogeneidade para isso, trata-se de um modo próprio de constituição do sujeito pelo processo significante e por aquilo que circunda essa inscrição. As autoras ainda

explicam que a subjetividade “resulta do acontecimento da linguagem no sujeito. Um acontecimento que tanto possibilita a singularização da diferença quanto a regulação do sujeito relativamente a uma universal adaptação do sujeito à ordem cultural e social através do mesmo simbólico que o constituiu” (Idem, p. 396). Nesse sentido, entendemos que é pelo processo de subjetivação do sujeito, pela sua relação e constituição na/pela linguagem, que a singularidade do sujeito também é constituída. Então, quando um sujeito deixa vestígios de subjetividade no discurso, ali, ele deixa também vestígios de singularidade.

Em relação à humilhação, Ristum (2010) conceitua que a prática de *bullying* está também em humilhar sua vítima, desta forma, compreendemos que a sociedade contemporânea, que constitui o sujeito contemporâneo, carrega em si essa tentativa de dominar o outro, de marcar a singularidade da vítima como um sujeito que falha, que não pertence a esse lugar, e que por isso é intimidado, numa tentativa de mostrar seu poder e, ilusoriamente, apagar sua fraqueza, pois como estamos observando, no *corpus* da pesquisa, o sujeito-agressor assume essa posição na tentativa de não vir a ocupar a posição de vítima. Essa relação entre *bullying* e humilhação foi discursivizada no *corpus* da pesquisa quando o Sujeito-Aluno AD é questionado: ‘Por qual/quais motivo(s) houve o *bullying* com você?’ e na questão 4. ‘Como você se sentiu? Qual foi sua reação?’:

Recorte 20: Sujeito-Aluna AD: Questão 3: Principalmente meu corpo por ser gordinha, isso era o principal algo, gerava apelidos constrangedores, por ser baixa e pro ser muito fraca. Em inúmeras vezes pegavam meus materiais e me faziam buscar enquanto me humilhavam. Questão 4: Me sentia muito humilhada, pois por ser muitas pessoas que faziam *bullying* era difícil poder me defender e isso me deixava muito triste e frágil. Minha reação era fingir não estar triste, pois quando eu chorava virava assunto para mais zuação.

Pelo discurso do Sujeito-Aluno AD, interpretamos que ele prefere o silêncio como forma de tentativa de ‘escapar’ do *bullying*, visto que qualquer ação que não fosse seu silêncio, o choro por exemplo, era motivo para mais violência, sendo assim, esse recorte vai ao encontro do que é apontado por Orlandi (2009), com base nos estudos de Enriquez (2005), sobre a humilhação se tratar de uma característica do sujeito contemporâneo que é afetado pelos sentidos de violência como forma de se relacionar com o outro, na tentativa de produzir o efeito de apagamento da singularidade da vítima e garantir o ‘seu’ lugar de poder.

Agora, pensando essa relação entre humilhação e *bullying*, retomamos uma definição de Fante (2011, p. 29), em que “Definimos o *bullying* como um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de

diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar”, desta forma entendemos que a humilhação pode ser feita por um jogo discursivo, em que o ato de humilhar vem disfarçado sob o tom de uma brincadeira, sentido recorrente no nosso *corpus* em resposta à questão 1, ‘O que é *bullying* para você?’:

Recorte (21): Sujeito-Aluno D: É uma via de mão dupla quando o culpado, de certa maneira, “brinca” com padrões sociais em cima da vítima, algo extremamente doloroso.

Recorte (22): Sujeito-Aluno F: Bullying na minha opinião nada mais é do que uma pessoa que tem dificuldades em se aceitar, ou que sente inveja da vítima. Em outro caso o praticante do bullying faz apenas por “gracinha” ou por algum tipo de “piadinhas” às vezes nem é por querer mais acaba machucando sem ele ao menos perceber.

Recorte (23): Sujeito-Aluno H: O bullying é quando a brincadeira perde a graça e começa a ficar ofensiva, é o excesso da mesma “brincadeira” dos mesmos apelidos maliciosos e zombarções.

Recorte (24): Sujeito-Aluno I: Bullying para mim é uma ofensa vindo de um colega de escola para te deixar pra baixo, mesmo que esse tal colega não teve o intuito de machucar, apenas brincar

Recorte (25): Sujeito-Aluno J: Para mim, bullying é a prática de ofender ou diminuir alguém por ‘apelidos’ maldosos.

Recorte (26): Sujeito-Aluno K: Bullying é quando a brincadeira de uma ou mais pessoas passa a afetar o psicológico e (ou) o desempenho de terceiros, seja criança ou adolescente.

Recorte (27): Sujeito-Aluno M: Bullying é quando uma pessoa se sente bem humilhando a outra em forma de “brincadeira”, porque de algum modo, essa pessoa está descontando em outra o que ela está sentindo, e a partir do momento que essas “brincadeiras” se tornam contínuas, a pessoa que está praticando, fica sem-controle algum sobre-si mesma.

Recorte (28): Sujeito-Aluno R: É quando fazemos brincadeiras maldosas em relação a estilo, jeito, cor, em geral as características de outra pessoa.

Recorte (29): Sujeito-Aluno S: É, inicialmente, uma brincadeira em que consiste inferiorizar alguém diante de algo. Creio que, para reconhecer-se como e o que é o bullying, a pessoa passa a sentir incapaz com os próximos e consigo mesma.

Recorte (30): Sujeito-Aluno X: Para mim é quando alguém faz alguma “brincadeira” mal intencionada, direcionada a aparência, costumes ou características de alguém (voz, postura).

Recorte (31): Sujeito-Aluno AG: Para mim é quando alguém te agride verbalmente te diminuindo na frente de todos, fazendo piadinhas sem graça alguma.

Por esses recortes, observamos que houve uma tentativa de definir o *bullying* a partir do gesto de brincadeira, uma brincadeira que, como vimos, esconde, camufla a humilhação. Além disso, esse ato de violência foi apresentado com aspas chamado de “brincadeira”, “‘apelidos’ maldosos”, “‘brincadeira’ mal intencionada”, “piadinhas sem graça alguma” e por “gracinha”, interpretamos que há no discurso um funcionamento da dúvida do sentido (Authier, 1998), isto porque, de acordo com Authier (2016, p. 201) “O autor faz aqui *menção* e não *uso* da palavra aspeada”, dessa forma, entendemos que quando o sujeito-vítima de *bullying* diz que a violência ocorreu por uma brincadeira precisamos tomar esse sentido de brincadeira como parte de um outro discurso e não como sentido único, visto que “As palavras aspeadas são palavras assinaladas como “deslocadas”, “fora de seu lugar”, pertencentes e apropriadas a outro discurso” (Ibidem, p. 205). A autora ainda explica que as aspas marcam o encontro com um discurso outro, em que há uma zona de demarcação sobre suas bordas, um discurso constituído em relação a um exterior, funcionando como um eco do discurso em relação ao seu encontro com o exterior.

Desse modo, as aspas, nos recortes apresentados, vêm marcar um discurso de denúncia, em que a brincadeira camufla a humilhação e que a justificativa ‘foi só uma brincadeira’, alivia a responsabilidade pela violência cometida com o outro, podemos considerar as aspas, também, como uma defesa para o sujeito-vítima para alivia essa dor e que coloca em dúvida o discurso do sujeito-agressor. Entendemos, portanto, que esses sentidos de violência e brincadeira são/estão em circulação pela repetição, pois de acordo com Courtine e Marandin (2016, p. 45) “Se os discursos se repetem, é porque eles são repetidos”, isto porque funcionam como o já-dito em que o sujeito tem a ilusão de moldar sua voz e opera sobre o puro conteúdo ou reduz a realidade dos discursos à existência de aparelhos homogêneos.

Os autores ainda explicam que os discursos repetidos não são os termos retomados ‘ao pé da letra’ tampouco as reformulações ou recriações ao acaso. Conforme seus estudos, “Não há uma identidade de um discurso ou de uma formação discursiva que venha reinscrever-se de forma anônima nas tomadas de palavras individuais; há tomadas de palavras individuais que, por força de divergir, convergem”, ou seja, o discurso não é neutro e, na tentativa do sujeito formular uma explicação sobre o que é *bullying*, por exemplo, ele, partilha da formação discursiva dominante, e, na ilusão de formular seu dizer, retoma sentidos do já-dito, sentidos,

muitas vezes, prontos e sedimentados, como é o caso de chamar o *bullying* de brincadeira ou de “brincadeira”.

Indursky (2013, p. 97-98) explica que no interior de uma formação discursiva, a repetição pode produzir o deslizamento de sentidos, ou seja, a ressignificação do sentido retomado, nesse caso, há uma contra-identificação do sujeito, o qual muda de posição-sujeito. Entendemos que para que isso ocorra, é necessário que o espaço onde circulam esses sentidos, colaborem para a sua ressignificação, caso contrário, mesmo contra-identificando-se com a forma-sujeito, tendo em vista as condições de produção do discurso, o sujeito, inconscientemente, pode retornar para a posição da repetição.

Compreendemos, portanto, que a repetição colabora para que os sentidos de *bullying* cristalizem-se, ou seja, chamar o *bullying* de brincadeira é contribuir para que essa violência seja minimizada, não tome a proporção que deveria tomar, principalmente quando é discursivizada como “brincadeira”, “piada” ou “gracinha”, pois as aspas indiciam a denúncia de uma não-brincadeira. Dessa maneira, entendemos que as aspas funcionam aí como um furo na linguagem que retoma os sentidos de *bullying* pela repetição, mas devido aos sentidos de *bullying* serem, muitas vezes, estereotipados e dados como prontos, então, como foi apresentado por Indursky (2013), o sujeito-vítima, no interior de uma formação discursiva de que *bullying* é brincadeira, pelo uso da aspas, indicia-nos uma tentativa de mudança de formação discursiva, tenta uma contra-identificação, mas é capturado pela formação discursiva dominante, o que colabora para que o sujeito-vítima se mantenha na forma, na repetição de uma sociedade contemporânea e cabe ao analista de discurso compreender que o uso das aspas em “brincadeira” não é a tentativa de minimizar a violência, mas sim um outro discurso, uma denúncia de que o que ocorre no *bullying* é a não-brincadeira.

Antes de pensarmos a não-brincadeira, é importante considerarmos o que é a brincadeira, de acordo com Sutton-Smith (2017, p. 20) “A palavra brincadeira designa uma categoria de ocorrências muito diferentes, embora o mesmo possa ser dito sobre a maioria das categorias abrangentes, tais como, por exemplo, religião, arte, guerra, política e cultura”, por isso, muitas vezes, a brincadeira, em sua diversidade, é chamada de entretenimento, recreações, passatempo e hobbies, além disso, o autor ainda expõe que as brincadeiras possuem seus participantes, como crianças, adultos, idosos e também os seus instrumentos, como bolas, estádios. Ainda de acordo com o autor (Ibidem, p. 25), é difícil conceituar a brincadeira, pois “há múltiplos tipos de brincadeiras e múltiplos tipos de pessoas que brincam”, assim

Biólogos, psicólogos, educadores e sociólogos, por exemplo, tendem a se concentrar em como a brincadeira é benéfica ou contribui para o crescimento, para o desenvolvimento e para a socialização. Os teóricos da comunicação nos dizem que a

brincadeira é uma forma de metacomunicação que precedeu em muito a linguagem na evolução porque é encontrada também nos animais. Sociólogos dizem que a brincadeira é um sistema social imperial que é normalmente manipulado por aqueles com poder para seu próprio benefício. Matemáticos se concentram em jogos de guerra e jogos de azar, que, por sua vez, são importantes porque fornecem dados sobre estratégia e probabilidade. Jogos de guerra termonuclear, pelo que parece, podem tanto ser um passatempo ou mortalmente sérios. Antropólogos buscam as relações entre ritual e brincadeira como são encontradas em costumes e festivais, enquanto folcloristas acrescentam um interesse nas tradições de brincadeiras e jogos. A arte e a literatura, por contraste, têm um interesse particular pela brincadeira como estímulo para a criatividade. Em estudos sobre mitologia, diz-se que a brincadeira está na esfera dos deuses, enquanto nas ciências físicas ela é às vezes apenas outro nome para a indeterminação ou caos da matéria básica. Na psiquiatria, a brincadeira oferece um meio para diagnosticar e tratar os conflitos internos tanto de pacientes jovens quanto de pacientes idosos. E nas ciências do lazer a brincadeira está relacionada com as qualidades da experiência pessoa, tais como motivação intrínseca, divertimento, relaxamento, fuga, e assim por diante. (Ibidem, p. 25-26)

Sutton-Smith (2017, p. 27) vai trabalhar com o conceito de retórica da brincadeira que “expressa a maneira como a brincadeira é colocada em contexto dentro de sistemas de valor mais amplos, que são presumidos pelos teóricos da brincadeira e não estudados diretamente por eles”, com isso, para pensar a brincadeira, o autor propõe pensá-la a partir do que ele chama de retóricas da brincadeira que “são parte do múltiplos sistemas simbólicos abrangentes – políticos, religiosos, sociais e educacionais – por meio dos quais nós construímos o significado das culturas em que vivemos” (Idem), dessa forma são apresentadas em seu trabalho sete retóricas, “cada uma é chamada de retórica porque seus valores ideológicos são algo que aqueles que os mantêm gostariam de persuadir outros a crer nesses valores e a viver de acordo com eles”. São: 1) A retórica da brincadeira como progresso, em que animais, adultos e crianças se desenvolvem por meio da brincadeira; 2) A retórica da brincadeira como destino, em que trabalha com apostas e jogos de azar, brincadeira é controlada pelo destino, pelos deuses, pela sorte; 3) A retórica da brincadeira como poder, “é sobre o uso da brincadeira como representação de conflito e como uma maneira de fortificar o *status* daqueles que controlam a brincadeira ou são seus heróis (Ibidem, p. 31), a aplicação desta retórica se dá em jogos e campeonatos, por exemplo; 4) A retórica da brincadeira como identidade, meio de confirmar e manter ou promover o poder e a identidade da comunidade dos participantes; 5) A retórica da brincadeira como imaginário, idealiza a imaginação, a flexibilidade e a criatividade dos mundos da brincadeira animal e humano; 6) A retórica do *self* é aplicada a atividades solitárias tais como *hobbies*, o participante deseja o relaxamento, a diversão, a fuga; e 7) A retórica da brincadeira como frivolidade, trata sobre pessoas centrais e carnavalescas que realizavam um protesto lúdico contra as ordens do mundo ordenado.

A partir do que é apresentado por Sutton-Smith (2017), compreendemos que a brincadeira faz parte do contexto sócio-histórico e das interações humanas, mas não condizem com o ato de humilhar como vimos na relação existente entre *bullying* e brincadeira, pois, para Ristum (2010), o *bullying* promove a humilhação, para Fante (2011) é uma brincadeira que vela a intimidação e os maus tratos. Portanto, a partir do que Sutton-Smith (2017) especifica como brincadeira, *bullying* não pode ser chamado de brincadeira. Por isso, denominaremos ao longo desta tese, o conceito de não-brincadeira para esta prática que humilha, maltrata e intimida o outro, que ameniza a verdadeira violência que o *bullying* produz. Por isso, ao nomearmos não-brincadeira estamos também apontando para os sentidos de dor que são silenciados nessa prática. Consideramos que nomear uma prática violenta de brincadeira é contribuir para o deslizamento de sentidos, tirando a gravidade do ato e a deslocando para a sua banalização, portanto, estamos diante de uma prática disfarçada. Mais adiante, retomaremos e aprofundaremos esse disfarce do *bullying*.

Consideramos que seja importante também, ao longo desta tese, conceituarmos o que seja *bullying* na perspectiva discursiva, como vimos até aqui, compreendemos que o *bullying* está no jogo das formações discursivas mediante as condições de produção do sujeito, em como se sentiu e como se sente hoje. Mediante isso, o conceito de *bullying* pode ser movente, a relação com a violência desliza de uma FD para outra, temos ainda um sujeito afetado pela repetição do que seja *bullying*, com isso é difícil desfiliar-se dessa formação discursiva, afetado pela brincadeira que não lhe dá prazer ou diversão, ou seja, pela não-brincadeira, mas sim dor, quando o sujeito-vítima rompe com esse lugar, desliza para outra relação com a violência, filia-se a outras formações ideológicas e pode vir a ressignificar o *bullying* em sua experiência. Para Ernst (2007, 136-137)

Historicamente, diferentes práticas discursivas têm atuado no sentido de conter os corpos, obedecendo a sistemas de coerção que proíbem o gordo, o baixo, o negro, por exemplo, e certas palavras e expressões que se referem a partes deles, especificamente as concernentes à sexualidade. Com relação ao primeiro caso, põe-se em funcionamento o ideal de indefectibilidade do corpo que se manifesta no discurso escolar em consonância com os estereótipos presentes no discurso do senso comum e, em outros, como o publicitário. Esse ideal é perseguido tenazmente por grande parte das pessoas que, julgando-se imperfeitas, necessitam de meios que lhes garantam o corpo ideal. O culto à juventude e à beleza, o privilégio da pele branca, o medo da velhice e da morte, a moda e as representações coletivas impõem cânones que só um pequeno número consegue alcançar e impedem que a maioria sinta-se à vontade em seu próprio corpo e aceite sua imagem.

Compreendemos, então, que diferentes práticas discursivas tentam conter o corpo do sujeito considerado diferente, situação esta que faz parte do discurso escolar, lugar este onde circulam as ações, os sentidos e as dores do *bullying*. Sendo assim, é importante analisarmos

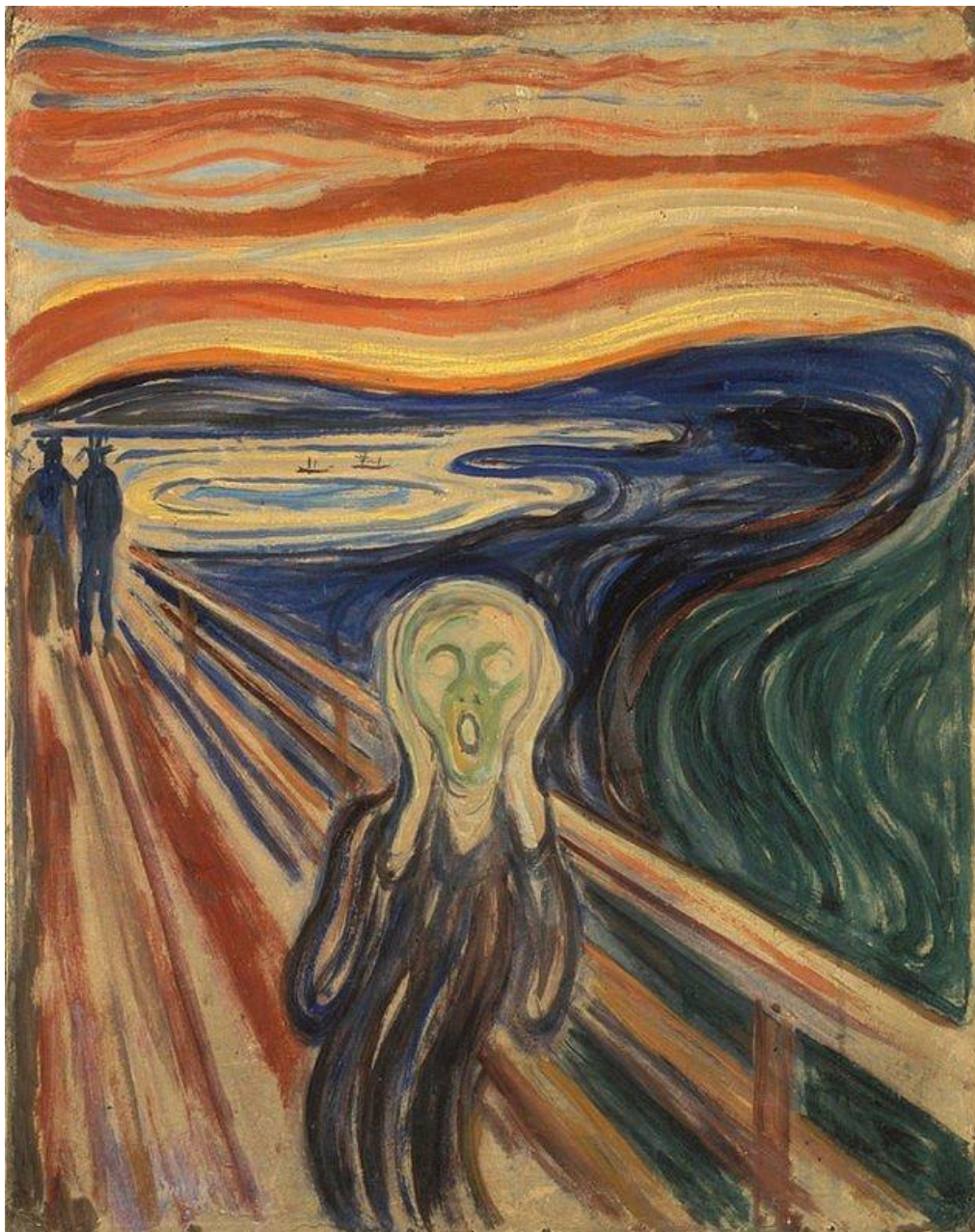
que corpo é este presente no contexto escolar e como se dá essa relação entre corpo e escola, pois, de acordo com Orlandi (2009, p. 19) “O movimento do corpo não se faz em um espaço vazio mas um espaço de interpretação afetado pelo simbólico e pelo político, dentro da história e da sociedade”, ou seja, propomos analisar como se dá a constituição deste corpo no espaço escolar, pois, como nos indiciam os recortes a seguir, quando é perguntado ‘O que é o *bullying* para você?’, entendemos que o olhar do agressor é capaz de contribuir para esta constituição:

Recorte (32): Sujeito-Aluno T: Bullying vai além de agressão física por uma pessoa ter alguma característica mais aparente, vai até palavras, olhares de mal gosto.

Recorte (33): Sujeito-Aluno Q: O bullying para mim é quando você usa palavras que irá intimidar o indivíduo, o qual se sentirá inferior as outras pessoas se culpando pela aparência, origem ancestral, sua orientação sexual e principalmente sua cor de pele. Ademais, estou me referindo o ato da agressão verbal, sendo que também têm a física e a psicológica.

A partir dos recortes 32 e 33, interpretamos que a aparência é julgada pela voz, imagem e imaginário do outro, pelo poder que tem para ‘validar’ quem ‘merece’, ou não, ser a nova vítima de *bullying*, entendemos que o discurso da mídia, que funciona como um AIE, contribui para que esse corpo padrão idealizado torne-se um modelo a ser seguido, contribuindo para a criação de julgamentos de corpos ideais, perfeitos e normais. Ademais, pelos discursos dos sujeitos-alunos T e Q e como apresentaremos nas seções seguintes, podemos considerar que os corpos não-padrões também são alvo dos sujeitos-agressores, indiciando-nos, mais uma vez que, o que está em jogo é o poder e como o sujeito-agressor se relaciona com isso, indiciando-nos que o *bullying* é praticado contra quem está dentro e contra quem está fora do considerado padrão corporal, o que nos possibilita compreender que não existe um padrão para essa violência institucional.

Consideramos, então, que, na prática de *bullying*, o sujeito-agressor também deixa indícios de sua subjetividade, pois quando escolhe um corpo para julgar e maltratar, essa escolha não é aleatória, indiciando-nos que essa prática violenta fala tanto sobre o sujeito-vítima, quanto sobre o sujeito-agressor. Pensando isso, partiremos para a segunda seção desta tese na busca de compreendermos melhor como se constitui o sujeito-agressor, bem como a circulação do *bullying* na sociedade neoliberal.

SEÇÃO 2 – O DISCURSO DA AGRESSIVIDADE

O grito (Pintura de Edvard Munch, 1893).

*Dá-me a tua mão desconhecida, que a vida está
me doendo, e não sei como falar - a realidade é
delicada demais, só a realidade é delicada,
minha irrealdade e minha imaginação
são mais pesadas.
("A paixão segundo G.H", de Clarice Lispector, 1964)*

Antes de darmos início à teoria que sustenta esta pesquisa e à análise do *corpus* que direcionará nossas interpretações sobre o *bullying* e sua relação com o corpo do sujeito-adolescente do Ensino Médio, é importante, primeiro, pensarmos sobre o sujeito, sobre uma violência que, antes de ser denominada *bullying*, afeta e vai constituindo esse jovem desde sua infância. Consideramos necessário não tirar a responsabilidade do sujeito-agressor de *bullying*, nem, tampouco, minimizar as consequências do que é causado ao sujeito-vítima, mas sim pensar o que atravessa essa prática violenta.

Sue Klebold, em seu livro *O acerto de contas de uma mãe* (2022), detalha como é ser mãe de um dos atiradores de Columbine (1999). A partir de suas pesquisas, que não foram poucas, e de nossa prática docente, compreendemos que não precisamos ser mães de atiradores, ou conviver com vítimas de *bullying* para buscar a compreensão sobre essa violência, para nós, basta saber que estamos diante de uma situação de gravidade e que precisa ser mais explorada nas escolas. Ademais, viver a dor da perda de um filho pelo suicídio ao mesmo tempo em que o menino é chamado de ‘monstro’ e assassino contribuiu para que Sue buscasse respostas para si e para outras famílias sobre o que observar nos filhos que dê indícios de que algo não está bem, principalmente, quando eles dizem ‘estar tudo bem’. A autora e mãe não buscava amenizar a dor das famílias pelo que seu filho Dylan fez, pois, como mãe em luto, sabia que isso seria impossível, mas buscava compreender quando o menino pediu por socorro e ela não entendeu e quando foi que ele se tornou um agressor, a única certeza de que tinha era que Dylan, mesmo sendo chamado dos piores nomes pela mídia, nas ruas, em todo o mundo, era seu filho.

De acordo com Freud (1974, p. 335):

A própria ênfase dada ao mandamento “Não matarás” nos assegura que brotamos de uma série interminável de gerações de assassinos, que tinham a sede de matar em seu sangue, como, talvez, nós próprios tenhamos hoje. Os esforços éticos da humanidade, cuja força e significância não precisamos absolutamente depreciar, foram adquiridos no curso da história do homem; desde então se tornaram, embora infelizmente apenas em grau variável, o patrimônio herdado pelos homens contemporâneos.

Para o autor, a violência é considerada um patrimônio herdado, mesmo havendo regras para controlá-la, ela foi, ao longo da história, modificada, variada, como se houvesse níveis sem

deixar marcas físicas, o que Foucault (1975/2012) explicita em seu livro *Vigiar e Punir*. Procuramos, então, nesta seção, pensar essa relação entre agressão e *bullying* na escola a partir da psicanálise, embasada nos estudos de Freud (1930) e seus sucessores; e da linguagem, pela teoria da Análise de Discurso que já sustenta esse estudo. De modo que quando nos referimos ao sujeito-agressor de *bullying* não propomos julgá-lo, mas, sim, tentar compreender a constituição desse sujeito e os sentidos de violência e *bullying* que podem atravessá-lo socio-historicamente, isto porque esse sujeito pode ter uma mãe, uma família, um grupo social que, tal como Sue, pode não ter entendido seu grito de socorro.

2.1 Sujeito e violência: uma constituição na/pela agressividade

Propomos pensar o *bullying* como a ponta de um *iceberg* em que é preciso ir a fundo e ao fundo, mergulhar e conhecer o que sustenta essa prática, ou seja, estamos falando de uma violência que é endereçada ao outro como fim de um processo que pode ser sofrido desde os primeiros anos da escola, sendo assim, instaura-se no Ensino Fundamental²⁷ e vai colher os ecos e cacos no Ensino Médio. Estamos pensando, então, uma violência que é sustentada no e pelo discurso da agressividade, o qual constitui e domina as condições sócio-histórico e ideológicas de produções dos sentidos, que também podemos nomear de uma cadeia de produção da violência.

Para nos fazermos entender, primeiramente, é importante partirmos do período histórico em que esses sentidos são produzidos. Retomamos o neoliberalismo que, para Dunker (2021, p. 181-182), não se trata apenas de uma teoria econômica que favorece a financeirização das empresas, o consumo e a formação de padronização de identidades, o autor vai denominar de “uma nova moralidade que prescreve como devemos sofrer”, de forma que o sofrimento passa a ser administrado pela indústria mantendo a docilidade e produção dos corpos. Neves *et al.* (2021) explicam, apoiados nos estudos de Safatle (2008), que o sofrimento do liberalismo se dava por privação, em que o sujeito se vê dividido entre as normas vigentes e um desejo impedido; no neoliberalismo, o sofrimento é compreendido pelo *gozo* em que o foco não está na adequação do sujeito às normas sociais, mas à da autossuperação, pois busca-se

um bem-estar, com toda carga fantasiosa de um estado de vida melhor do que aquele que se vive no presente. Trata-se de viver uma vida melhor, da busca por um *wellness* que está para além da cura e de sua promessa de reestabilização de uma pretensa normalidade do funcionamento orgânico. Mas no campo do gozo, as definições do

²⁷ Pode ser também que essa violência seja instaurada antes do Ensino Fundamental, por exemplo, em casa, na Educação Infantil, porém nosso trabalho não visa demarcar cronologicamente esse início, mas sim pensar o que contribuiu para a instauração do *bullying* no Ensino Fundamental, o período do qual nossa pesquisa trata.

que seria uma vida melhor já não são marcadas por dinâmicas e interesses que lhes escapam, mas que lhes chegam como ideais a serem buscados. (Neves *et al.*, 2021, p. 147)

Podemos, pois, compreender que estamos diante de um sistema que incita a busca pelo bem-estar no/do sujeito à custa de seu sofrimento, ou melhor, de uma individualização do sofrimento, de modo que, como explicam Dunker *et al.* (2021), o sujeito é orientado para o consumo e para o gozo, em que a maior força do neoliberalismo está na capacidade do sujeito se retroalimentar e gerenciar seus fracassos. Silva Júnior (2021) exemplifica isso ao citar a situação de desemprego, quando é feito ao desempregado um convite à iniciativa do empreendedorismo, porém, se ele não aceita essa opção de trabalho é considerado como aquele que não tem iniciativa, como o preguiçoso mediante a oportunidade de emprego que lhe foi dada: ser empreendedor. O que nos permite interpretar que o desempregado é culpabilizado por estar nessa posição de sujeito sem emprego, uma vez que lhe foi oferecido uma oportunidade de trabalho ao incentivá-lo a empreender, porém, contraditoriamente, suas não condições para esta função de empreender não são consideradas.

Por esse viés, considerando nosso objeto de estudo, o *bullying*, encontramos o discurso da re-estabilização da normalidade do funcionamento orgânico, defendido por Neves *et al.* (2021), e o do gerenciamento do fracasso, apontado por Dunker (2021), quando é perguntado ao Sujeito-Aluno F, na questão 8, ‘Quais são as consequências e efeitos do *bullying* para você hoje?’, e na questão 9, ‘O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?’:

Recorte (34): Sujeito-Aluno F: 8. Hoje em dia sei que o *bullying* foi uma fase da minha vida, que não tem como esquecer, porém foi uma fase de aprendizado, por tanto, com o fato ocorrido, aprendi a ser forte e a lidar com esse tipo de situação, aliás, ninguém nasce assim, preconceituoso.

9. Sou muito grata e feliz com quem sou, pelo oque me tornei, sei que existe pessoas com problemas piores que o meu.

Pelo discurso do Sujeito-Aluno F, interpretamos que esse sujeito denomina o *bullying* como uma fase de aprendizado da sua vida, mas, em nossas interpretações, o que há é uma ‘carga fantasiosa’ (Neves *et al.*, 2021), uma ilusão de que hoje se vive melhor do que antes, o que nos permite interpretar que o futuro será melhor do que o presente, pois, quando é discursivizado, ‘não tem como esquecer’, é possível analisar que esse sujeito sobrevive a esse ato agressivo a partir do gerenciamento e a retroalimentação de seu sofrimento (Dunker, 2021), na tentativa de controlar sua angústia ao naturalizar o sofrimento causado pelo *bullying* considerando que há pessoas com problemas piores do que o seu.

Com isso, entendemos que o discurso neoliberal colabora para criar, no sujeito-aluno do Ensino Médio, uma sensação de que o sofrimento causado pelo *bullying* pode ser reduzido, minimizado se comparado a outros problemas e também se considerar que tenha havido algum ganho a partir desse sofrimento, como, por exemplo, o aprendizado, como se a vítima pudesse/devesse esperar dias melhores, crendo, inclusive, no fato de que pode encontrar outros sujeitos-alunos que não sejam preconceituosos.

Esse gerenciamento do sofrimento também pode ser interpretado quando o Sujeito-Aluno N, ao responder à questão 5, ‘Para quem você contou?’, e à questão 6, ‘Você acha que o *bullying* sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?’, assume a responsabilidade para que não aconteçam mais situações de *bullying* com ele, como se pudesse garantir esse controle:

Recorte (35): Sujeito-Aluno N: 5. Não contei para ninguém, pois eu achava que eu tinha que melhorar.

6. Sim, vivenciar uma experiência dessa te faz tomar atitudes para que elas não se repitam sempre, e isso faz o jovem mudar seu jeito para se sentir autosuficiente.

Pelo recorte 35, interpretamos que, quando o sujeito atribui a si a responsabilidade por ‘melhorar’ ou muda seu jeito para ‘se sentir autossuficiente’, ele procura uma maneira de minimizar os efeitos do *bullying* e/ou, ainda, evitar que se repitam. Nesse viés, estamos diante de um sujeito capturado pelo discurso neoliberalista, que tenta gerenciar seu sofrimento nessa busca pela sensação de sentir-se melhor, apagando e silenciando a humilhação sofrida.

O que também é discursivizado pelo Sujeito-Aluno N e que nos chama a atenção é a necessidade de ele ‘tomar atitudes para que elas [experiências com o *bullying*] não se repitam sempre’. Por esse contexto, interpretamos que esse sujeito rejeita a ideia de conviver ‘sempre’ com o *bullying*, e, para que isso não ocorra, busca mudar seu jeito, busca o que considera ser uma melhora, pois, em nossas interpretações, se o *bullying* não ocorrer ‘sempre’, mas ‘de vez em quando’ ou ‘às vezes’, pode ser que o sujeito-vítima consiga sobre(viver) a esse ato agressivo, desde que, para isso, sinta-se autossuficiente.

Além disso, é preciso pensar sobre essas atitudes que são discursivizadas pelas vítimas para não ocuparem novamente esta posição, pois, ao enfrentar, silenciar e/ou revidar, o sujeito, seja vítima ou agressor, pode ter essas atitudes com o outro ou consigo mesmo, levando-o à agressividade. Dunker (2021, p. 208), ao pensar sobre o sofrimento psíquico, depressão e neoliberalismo, considera que

a individualização do conflito, sua transformação em forma de culpa em associação com o fracasso e a potência produtiva, faz com que a agressividade contra o outro,

que motivaria um desejo de transformação da realidade, seja introvertido em uma agressividade orientada para próprio eu.

Desta forma, compreendemos que quando o sujeito do neoliberalismo tenta gerenciar seus conflitos pode criar uma expectativa de futuro, porém assume uma culpa e esta pode colaborar para a agressividade contra si, como pode ser visto no recorte 36 quando o Sujeito-Aluno Z responde à questão 7, ‘O *bullying* deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)’:

Recorte (36): Sujeito-Aluno Z: Sim, aos 16 anos comecei a me ferir, cortando os pulsos e as pernas, aos 17 tentei suicídio tomando remédios, comecei a sentir que ninguém gostava de mim, até que a depressão tomou conta do meu ser e aos 19 anos quase tive sucesso na segunda tentativa de suicídio.

Interpretamos que a automutilação e a tentativa de suicídio podem ser uma agressão contra si, a qual ocorre pelo eco que a agressividade produz no sujeito. Temos o eco do sujeito-agressor de *bullying*, quando essa violência pode estar associada à tentativa constante do sujeito-vítima de gerenciar seus conflitos para não vir a ser nova vítima, porém pode fracassar. E o eco do sujeito-vítima quando este carrega em seu corpo marcas produzidas por ele mesmo como forma de amenizar, escapar, extravasar sua dor por causa do *bullying*, como observado no recorte 36, que, com o passar do tempo, acabou sendo transformado em agressividade contra ele próprio.

Portanto, ao pensarmos sobre sofrimento, culpa e agressividade, elementos que fazem parte do neoliberalismo, faz-se necessário retomar a teoria freudiana para melhor compreendermos como pode se instaurar essa agressividade no sujeito-aluno vítima de *bullying*. Começamos por compreender que, para o psicanalista, em seu texto *Mal-estar na civilização* (1930), não existe a possibilidade de o homem viver o bem-estar na civilização, pois as proibições fazem-no sentir-se mal, porém elas regulam a sociedade para os instintos de agressividade serem controlados, o que colabora para que outros instintos também estejam sob essa tentativa de controle.

Dessa maneira, ao pensarmos sobre a agressividade, primeiramente, é preciso compreender que, para a Psicanálise, ela não é exclusivamente nociva, tendo em vista que precisamos dela para sobreviver. Freud (1930/2010) exemplifica essa situação com o ato de amamentar, pois para que isso ocorra, há uma agressão ao corpo da mãe. Isto posto, o autor trabalhará com a noção de instinto de agressividade a partir da libido do sujeito, a qual é compreendida como um conjunto de energias psíquicas, as quais estão ligadas ao que Freud

(1930/2010) chamará de pulsões. Zimmerman (2007, p. 117) explica que para Freud se trata “de uma fonte de excitação que estimula o organismo a partir de suas necessidades vitais interiores e o impele a executar a descarga dessa excitação para um determinado alvo”, então, a pulsão de vida é quando o sujeito, inconscientemente, estabelece e manuseia formas de organização que conservem a vida, enquanto a pulsão de morte é da ordem do desejo de retorno a um estado de não-existência, ou seja, está relacionada com o que lesa, causa um prejuízo ao sujeito, assim, essa energia é direcionada a algo que está fazendo mal ao sujeito (Freud, 1930/2010).

De acordo com a teoria freudiana, a libido é direcionada a um objeto ou pode voltar-se para o próprio sujeito, pois faz parte das pulsões descarregar essas energias, seja pela pulsão de vida ou pela pulsão de morte. Porém, a energia que não é liberada pode ser reprimida e acabar sendo extravasada como agressividade. Isto porque “A cultura civilizatória provoca mudanças instintuais na condição humana” (Freud, 1930/2010, p. 39-40), é por meio de proibições, leis e tabus que são criadas as restrições que atingem a libido dos sujeitos, Goldenberg (2009, p. 25) explica que

A primeira exigência da civilização é a justiça: uma lei não deve ser violada em favor de um indivíduo. Um estatuto legal para todos, contanto que contribuam com o sacrifício de seus instintos, a fim de não ficarem à mercê da força bruta. Logo, o desenvolvimento da civilização só se torna possível a partir da renúncia a certas pulsões.

Desta forma, não há como desvincular o homem do sofrimento, visto que a agressividade é constitutiva do ser humano (Backes, 2000) e, para viver em sociedade, tanto a agressividade quanto outros instintos podem ser reprimidos. Além disso, se a libido é reprimida, em um dado momento, ela precisa ser extravasada, para isso, há diversas formas, inclusive outros mecanismos de defesa, no entanto, a sublimação é o mecanismo de defesa mais bem adaptativo, pois as outras formas trarão consequências negativas para o sujeito e o caminho mais funcional, menos prejudicial para extravasar a libido é a sublimação, pois para Freud (1930/2010) esse é um mecanismo de defesa, de forma que os instintos agressivos, a energia instintiva reprimida, inconscientemente, é canalizada para atividades socialmente aceitas, como, por exemplo, o esporte, a religião, uma profissão.

É nesse momento que consideramos ser possível estabelecer uma relação entre o instinto agressivo do sujeito e o *bullying*, isto porque se o instinto agressivo pode ser canalizado para outras atividades, e isso não é feito, é preciso nos questionarmos por que o agressor de *bullying* está direcionando sua libido para o ato agressivo, visto que poderia extravasar de outras formas, porém prefere o sofrimento do outro, ou seja, não consegue sublimar seus instintos e a agressividade torna-se ato agressivo.

No campo da psicanálise, outros autores contemporâneos de Freud também propuseram discussões sobre o conceito de agressividade, dentre eles, Lacan (1948). Para este psicanalista, a agressividade está diretamente relacionada ao eu do sujeito, ao que o autor vai chamar de individuação, ou seja, a identificação primária, chamada também de estágio do espelho, em que o sujeito rivaliza consigo mesmo e “constrói uma imagem que o aliena em uma organização passional a que chamará “eu” (Ferrari, 2006, p. 57).

Portanto, para Lacan (1948), a agressividade é produzida no psiquismo como forma de defesa, pois o sujeito vive a fragmentação versus totalização corpórea, de forma que a fragmentação seria o despedaçamento corpóreo o qual foi sentido ainda bebê na relação entre o que é interno e o que é externo ao corpo, com isso, é criada uma totalização corpórea, o corpo é ordenado a partir de uma imagem de corpo ideal, e é esse conflito contra a dispersão corporal que Lacan chama de agressividade (Birmam, 2006). Esse conceito foi teorizado por Lacan a partir do conceito de narcisismo de Freud, pois para este autor

se o narcisismo tem parentesco com uma perversão, na medida em que pode absorver a totalidade da vida sexual do indivíduo, constitui no entanto um estágio do desenvolvimento da libido, intermediário entre o auto-erotismo e a escolha de objeto, e apenas a fixação nesse estágio ou suas formas excessivas pertenceriam à patologia. [...] Freud postulou a partir de então, a exemplo do delírio de grandeza, um estado original do eu em que este, inteiramente investido pela libido, estava entregue à onipotência absoluta. Esse estado de onipotência do eu passou então a definir o que chamamos de *narcisismo primário*, ao passo que o *narcisismo secundário*²⁸ designa esse mesmo estado novamente instaurado pelo retorno ao eu dos investimentos de objeto. (Kaufmann, 1996, p. 347-349)

Birman (2006, p. 372) explica que, além de se apoiar no conceito freudiano de narcisismo, Lacan também recorre ao conceito de estágio do espelho, em que uma imagem especular é criada pela criança “para poder se proteger da sua fragmentação originária. Isso porque essa fragmentação é fonte permanente de terror e horror, constitutiva que seria da matriz dos fantasmas de morte no psiquismo”, ou seja, essa imagem faz parte de um eu-ideal, sua pulsão de vida, o que explica a afirmação de Birman (2006) sobre Freud (1930/2010) tratar das pulsões, enquanto Lacan (1948) “costura” o registro da pulsão ao de imagem. Passa a haver, para Lacan, uma relação entre o eu e o Outro, de forma que a figura do Outro seria fundamental para definir os destinos das pulsões do eu. Birman (2006, p. 373) explica que

sem a presença do Outro, como espelho unificante e totalizante do corpo do infante, a fragmentação originária não poderia ser direcionada para a totalização imagética do corpo unificado, pela qual a pulsão de morte seria intrincada finalmente com a pulsão de vida. [...] Isso porque seria preciso afirmar a vida pela manutenção insistente da unidade corporal do eu, custe o que custar, contra qualquer ameaça de fragmentação corpórea.

²⁸ Grifos do autor.

O eu precisa se ‘garantir’ através do Outro e esse Outro funciona como uma mediação, a qual vai ocorrer através da linguagem e esta possibilitará as relações entre os sujeitos. Nesse contexto, entendemos que, para Lacan (1948), o sujeito encontra no Outro, pela linguagem, uma forma de se inscrever no registro do simbólico e não no imaginário para que possa regular a imagem narcísica do eu, ou seja, naturalizar sua imagem totalitária, evitando, desse modo, o conflito entre a fragmentação do corpo e a totalitária, e é nesse ‘jogo’ que se inscreve a agressividade, na relação consigo e com o Outro.

Assim, seria pela mediação da linguagem que o sujeito poderia encontrar uma forma de “normalização” simbólica, pela qual o registro temporal possibilitaria uma outra forma de regulação psíquica entre a fragmentação do corpo e a imagem narcísica do eu. Com isso, o sujeito se inscreveria no registro *simbólico*²⁹ e não no *imaginário*³⁰. (Birman, 2006, p. 374)

Ferrari (2006, p. 58) explica que, de acordo com Lacan, “aquilo que é da ordem da agressividade pode chegar a ser simbolizado e captado pelo mecanismo do recalque³¹; portanto, possível de ser interpretado”, isto porque a agressividade faz parte da constituição do eu em que “não há identificação sem agressividade e tampouco agressividade sem identificação. Dessa maneira, a relação com o outro é fundamentalmente agressiva, ainda que sublimada” (Ibidem, p. 56).

Entendemos, a partir de Lacan, que a agressividade está na constituição do eu na relação com o outro pela linguagem e pelo simbólico, diferente do que ocorre com a agressão ou a violência, de forma que esta é da ordem do real, do impossível, não é simbolizada, não é recalçada, é também da ordem do imaginário. Então, a violência “é, certamente, o essencial na agressão, pelo menos no plano humano. Não é a palavra; inclusive, é exatamente o contrário. O que se pode produzir em uma relação inter-humana é a violência ou a palavra” (Lacan, 1957/1999, p. 468). Ferrari (2006, p. 58) explica que se trata de “uma violência que supõe ato

²⁹ O simbólico é da ordem do duplo sentido, ele permite que se articule o não-sentido do real ao sentido do imaginário. O simbólico é a insistência da linguagem com sua massa de ambiguidade inarredável, expressa na enorme polissemia das palavras, que pode atingir seu máximo nas palavras antitéticas. (Jorge, 2017, p. 152).

³⁰ O avesso do real é, portanto, o imaginário, campo do sentido, da vivência de unidade corporal esboçada desde o advento do estádio do espelho, quando a criança pequena reúne os pedaços de seu corpo fragmentado a partir da consistência da imagem prenha de seu corpo próprio refletido. O imaginário implica o sentido dado e tão fechado que repudia seu oposto, que representa para ele um real inassimilável. (Jorge, 2017, p. 152).

³¹ Lacan denomina essa função inerente ao recalque de *méconnaissance*, função de desconhecimento ativo: o recalque tem a ver com o não querer saber, que é sua fórmula prima. [...] Se é tão importante frisar essas passagens que definem o recalque como o não querer saber, isso se dá na medida em que elas partem da premissa do "inconsciente como um saber", que é a forma mais depurada que Lacan encontra para defini-lo: um saber linguageiro, constituído de significantes. (Jorge, 2017, p. 44).

de agredir diante do impossível de dizer, supõe possibilidades de passagem ao ato, curto-circuito da palavra, retornando, no real³², o gozo³³ que escapa ao sentido”.

A partir de Lacan e seus estudiosos, compreendemos que a agressividade faz parte da constituição do eu e de sua relação com o Outro e que a violência é esse não-dizer, então, pensado a violência pela perspectiva do nosso objeto de estudo, que é o *bullying*, questionamos sobre o que não é simbolizado pelo sujeito-agressor de *bullying* a ponto de tornar-se ato agressivo. O que não está sendo recalcado por esse sujeito? São questões importantes para pensarmos, tendo em vista que nos ajudam a compreender que o sujeito-praticante de *bullying* é constituído pela agressividade, assim como qualquer sujeito, mas não nasce agressor, então, é preciso pensar, como vimos em Lacan, que é pela relação com o Outro, pelo seu convívio social que a violência se instaura a ponto de não ser sublimada (Freud) e ficar no plano do real, do impossível dizer (Lacan).

É importante destacar que não pretendemos, ao trazer esses teóricos da psicanálise, amenizar ou justificar o *bullying* praticado nas escolas, mas, sim, trazer uma contribuição que ajude a pensar sobre essa prática, pensar por que o sujeito-aluno encontra no *bullying* uma forma de ‘extravasar’ algo que está reprimido, uma forma de materializar a agressão, tendo em vista que a agressividade faz parte da constituição do sujeito, então, é importante pensar que algo acontece com o sujeito para que ele não consiga sublimar a agressividade. Não pretendemos responder, mas levantar hipóteses, tendo em vista que as causas podem ser muitas e este trabalho não pretende trabalhar diretamente com o discurso do sujeito-agressor, mas sim com as marcas que essa violência deixa no sujeito-vítima; porém, não podemos reforçar a formação discursiva que, simplesmente, culpabiliza o sujeito-praticante de *bullying*; ao contrário, tentamos compreender e propor, ao final desta pesquisa, práticas que colaborem para amenizar, ou reduzir, a prática de *bullying* na escola.

Pensando, ainda, sobre essa relação entre a agressividade e a agressão com o *bullying*, recorreremos aos conceitos do psicanalista e pediatra Winnicott (1987), pós-contemporâneo de Freud, que considera que “de todas as tendências humanas, a agressividade em especial, é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos e quando se manifesta é sempre tarefa difícil de identificar suas origens” (Winnicott, 1987, p. 89). Para o pediatra, a agressividade é inerente ao ser sujeito e ela só será desenvolvida se ele a experimentar dentro do

³² O real é da ordem do não-sentido, da falta de sentido, e se define para Lacan pelo "impossível de ser simbolizado". O real escapa radicalmente a toda e qualquer possibilidade de representação, ele ex-siste ao simbólico, e Lacan afirmará que podemos ter certeza de estarmos diante de algo da ordem do real quando aquilo não tem nenhum sentido. (Jorge, 2017, p. 152)

³³ O gozo para Lacan é inerente à busca de satisfação da pulsão (Jorge, 2017, p. 82)

seu processo de amadurecimento, de forma que é pela maneira como o ambiente age em relação a essa agressividade do bebê, e depois da criança e do adolescente, que o sujeito lidará com essa tendência agressiva considerada parte da natureza humana (Dias, 2000).

O conceito de agressividade winnicottiano diz respeito a uma agressividade que faz parte do sujeito como fonte de energia ou como frustração, diferente do que propõe Freud (1930/2010) com as pulsões. Para Winnicott (1987), a agressividade está relacionada à motilidade, ou seja, o movimento, desde a barriga da mãe, que o bebê faz para movimentar-se, trata-se de uma força vital, são tentativas de apropriação do mundo, e, Andrade (2008) explica que essas tentativas fazem parte do estabelecimento entre o “eu” e o “não-eu”, são gestos espontâneos em que não são determinados afetos como raiva e ódio.

O gesto de agressividade está, também, em relação à falha da mãe que acontece para o amadurecimento do bebê, dessa forma, a mãe começa a “desadaptar-se gradualmente e desiludir o bebê no que se refere à ilusão de onipotência. Se ela não falhar, então, estará falhando com o bebê de forma traumática, isto é, impedindo o seu amadurecimento” (Dias, 2000, p. 28), esse ato de não falhar é denominado, por Winnicott, privação. Logo, o bebê passa a ter uma relação com o ambiente, em que observa que ele e a mãe são diferentes, trata-se de uma fase de neutralidade, quando tudo vai bem para a criança, quando a relação entre ela e o ambiente não são sentidos como se houvesse um abandono causado pela mãe (Vilhena e Maia, 2002).

Porém, quando o bebê não compreende bem a falha do ambiente, Winnicott denomina de deprivação, de maneira que o bebê precisa passar a lidar com o ambiente, para que haja a constituição do eu e início de uma relação com a realidade externa. Nesta falha com o ambiente, há a perda do ambiente favorável, e, o ambiente externo passa a ser o responsável por ajudar no processo de amadurecimento, mas surge no bebê a sensação de raiva e abandono, como se o meio tivesse falhado em suprir aquela mãe, assim, ocorre, no bebê, a tendência antissocial, quando começa a testar e a incomodar esse meio, pois sente necessidade de voltar para o momento antes da privação, antes da falha materna (Vilhena e Maia, 2002), ou seja, “a tendência anti-social é um sinal de SOS (esperança) ao meio que se encontra em débito para com a criança (Idem, p. 43).

Entendemos, pois, que a agressividade, para Winnicott, faz parte do sujeito, mas que é pela relação com o ambiente, pela maneira como este falha com o bebê, que o ato agressivo surge pela tendência antissocial. Para Vilhena e Maia (2002), a agressividade da criança se trata de uma estratégia de sobrevivência para falar de si mesma, desta forma, relaciona o ato agressivo, o qual pode estar relacionado ao endereçamento de uma mensagem, à tendência antissocial winnicottiana, de forma que a criança ou adolescente busca um acolhimento, a partir

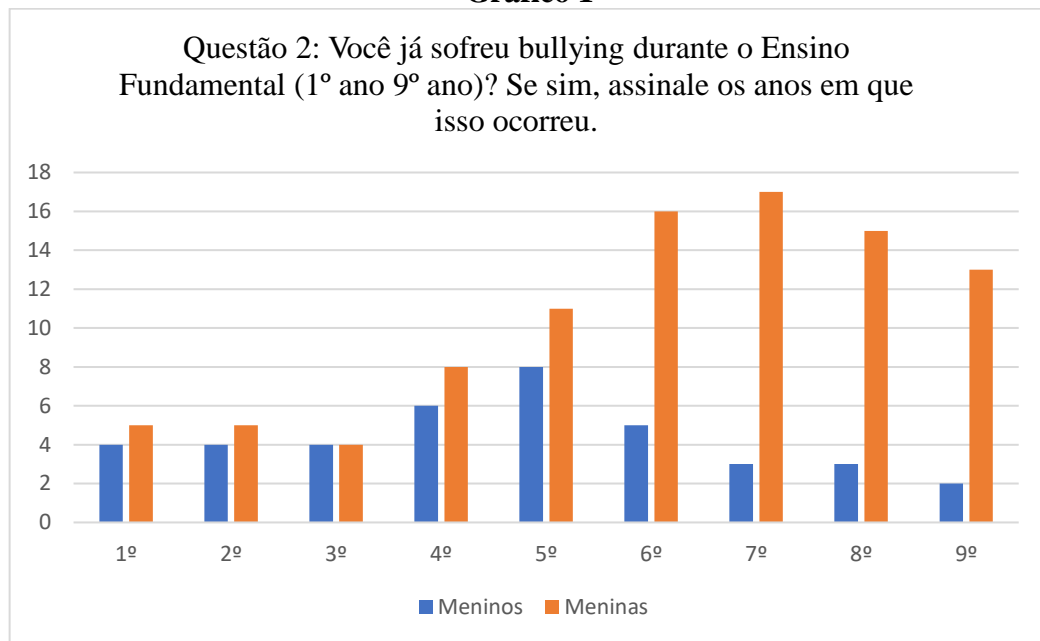
deste endereçamento, porém, ele, muitas vezes, não é interpretado como um pedido de socorro, com isso, “se não entendido esse SOS a tempo, ele irá se perdendo em ganhos secundários cada vez maiores, fornecidos pela mesma sociedade que deveria lê-los como um apelo de limites e ajuda” (Idem, p. 38).

A partir dos conceitos winnicottianos, compreendemos que a agressividade faz parte do processo de amadurecimento da criança e que ela pode, por um ato agressivo, demonstrar sua insatisfação quanto à falha do ambiente em que está, desse modo, demonstra a ausência de acolhimento e o seu desejo, inconsciente, de retornar à dependência materna absoluta. Vilhena e Maia (2002) complementam, em relação a esses conceitos e à violência, que, quando os jovens se deixam levar pelos ganhos secundários, não há mais tentativa de um estabelecimento de um diálogo (o pedido de socorro), há o ato violento e a demonstração de um diálogo fracassado; mas, em relação à criança, o ato agressivo ainda pode ser interpretado como uma tentativa de comunicação e não pode ser chamado de ato violento, cabe ao outro (família, escola ou outra instituição da qual a criança participe), àquele que presencia esse ato agressivo interpretar este diálogo, vindo em forma de ato agressivo, como pedido de ajuda e não apenas rotular a criança como uma criança difícil.

Por esse viés, pensando a partir de nossos estudos sobre o *bullying*, interpretamos que o sujeito-agressor, tal como qualquer sujeito, pela perspectiva winnicottiana, é constituído pela agressividade e que o ambiente em que ele está inserido pode falhar, ou seja, não acolhê-lo como necessita, então, pelo ato agressivo o sujeito transmitirá seu pedido de socorro, encontrará esperança em pedir ajuda e a forma de demonstrar isso é praticando uma agressão. Entendemos que, nesta situação, uma das formas de representação desse ato pode ser pela prática de *bullying*.

Por meio da diferenciação entre ato violento para o jovem e ato agressivo para a criança, estabelecido por Vilhena e Maia (2002), compreendemos que o sujeito-criança do Ensino Fundamental 1 (06 a 10 anos) apresentará ato agressivo e o jovem do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio (11 a 17 anos), ato violento, o que nos provoca uma interpretação frente ao dado que temos em nosso *corpus*:

Gráfico 1



Fonte: Autoria própria

De acordo com o gráfico, o *bullying* ocorre tanto no Ensino Fundamental 1 (EF1) quanto no Ensino Fundamental 2 (EF2), e a maior incidência está no EF2, o que nos permite compreender, partindo do conceito de Vilhena e Maia (2002), que o *bullying* pode ser interpretado como ato agressivo no EF1 e ato violento no EF2. Considerando que o ato violento é cometido por jovens a partir dos 11 anos, podemos relacioná-lo às invasões e às chacinas feitas em escolas, no Brasil e no mundo, motivadas pelo *bullying*, tendo em vista que se tratava de sujeitos-alunos jovens com idade na fase do ato violento, ou seja, jovens que chegaram ao último grau de uma tentativa de diálogo, uma demonstração de sua tendência antissocial winnicottiana, demonstrando que o meio falhou com eles e que seu pedido de socorro não foi atendido a tempo de evitar essas tragédias.

Consideramos importante pensar, em se tratando de *bullying*, que nem todos os sujeitos-vítimas produzem massacres ou chacinas, porém podem produzir outras violências, com o outro ou consigo mesmo. Por isso, não pretendemos produzir uma classificação de níveis de *bullying* demarcando quando seja um nível ou quando seja outro, entendemos que o *bullying* ocorre em um processo entre a relação do sujeito-agressor com o ambiente, como propõe Winnicott (1987), então, podemos interpretar que o *bullying* fica no entremeio do ato agressivo e do ato violento, de forma que ambos denunciam uma falta, um pedido de socorro.

Analisamos que, assim como o *bullying* pode ser ato agressivo no EF2, também pode ser ato violento no EF1, pois, de acordo com o Gráfico 1, nesta fase ele já se faz presente. Consideramos importante a conceituação de Winnicott sobre agressividade e agressão em

relação ao ambiente, e, de Vilhena e Maia (2002) sobre a violência, mas em se tratando de *bullying*, levando em consideração que ele já está presente desde o 1º ano do Ensino Fundamental, ciclo referente aos 6 anos de idade, o que nos chama a atenção é que, muitas vezes, casos de *bullying* só ganham visibilidade quando estão no estágio do ato violento, quando jovens, de acordo com Winnicott (1987), não se sentem acolhidos pelo ambiente e precisam arrumar uma forma de dizer isso; de acordo com Freud (1930/2010), não conseguem sublimar suas tensões; ou quando, para Lacan (1948), os sujeitos não ficam no campo do simbólico, mas no real, no impossível dizer.

Desse modo, interpretamos que quando o *bullying* é reconhecido apenas pelo ato violento e não pelo ato agressivo, as outras demonstrações - o ato agressivo que ocorre com as crianças, por exemplo -, são silenciadas, ou seja, o *bullying* que já está instaurado ali é minimizado, naturaliza-se sua normalidade como uma (não)brincadeira ou uma reprodução inofensiva. O que queremos defender é que quando o *bullying* é reduzido, reduz-se não apenas uma nomeação, uma formulação, mas a sua gravidade e, em seguida, suas causas e consequências, tendo em vista que os pedidos de socorro do sujeito-vítima ou do sujeito-agressor podem não ser interpretados como tais.

Logo, nesta pesquisa, trabalharemos com as consequências que o *bullying* deixa em suas vítimas, todavia, quando nos referirmos ao sujeito-agressor, entendemos que este ao produzir o ato agressivo ou o ato violento indicia um pedido de socorro, isto porque estamos diante de um sujeito que faz parte do neoliberalismo que, muitas vezes, precisa gerenciar seus conflitos, mas não encontra um espaço que lhe acolha, ao contrário, encontra a culpa e a ilusão em uma expectativa de futuro em que possa se encaixar.

Desta forma, considerando o sujeito do neoliberalismo e pelo embasamento teórico da psicanálise, com Freud (1930/2010), Lacan (1948) e Winnicott (1987), foi possível compreender que a agressividade é intrínseca ao sujeito, inclusive ao sujeito-agressor de *bullying*, constitui-o como ser social que se relaciona em um contexto sócio-histórico e partilha de outras relações, com a civilização, com o Outro e com o ambiente, sendo assim, o sujeito não nasce um agressor é, por isso, que consideramos importante pensar essa constituição, tendo em vista que algo falhou, não foi sublimado e/ou não foi simbolizado.

2.2 O *bullying* em (dis)curso na/pela linguagem

De acordo com os estudos do Pigozi e Machado (2015, p. 3510), o *bullying* é definido como uma subcategoria de violência regido pelo poder e pela violência, de modo que os adolescentes “além de lidarem com suas intensas mudanças pessoais (emocionais e fisiológicas), buscam serem aceitos pelas suas singularidades em meio à discriminação”. Para Foucault (2012, p. 132), “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Consideramos, então, nesta pesquisa, o *bullying* como um desses poderes tendo em vista que essa prática é movida por uma dominação que se incomoda e, por isso, desrespeita a maneira de ser do sujeito-vítima a ponto de lhe causar constrangimento e humilhações. Pelo *corpus* da pesquisa, podemos interpretar vestígios desse poder quando os sujeitos-alunos respondem à Questão 1: O que é *bullying* para você?:

Recorte (37): Sujeito-aluno A: O Bullying não tem uma definição certa, mas para mim ele é só mais uma forma que as pessoas encontraram de discriminar, oprimir e constranger alguém.

Recorte (38): Sujeito-aluno O: É o nome que a sociedade dá para justificar a falta de empatia e educação das pessoas.

Pelos recortes 37 e 38, é possível analisar como o *bullying* pode estar atrelado à ideia de poder e corpo defendida por Foucault (Idem), isto porque, pelos discursos dos sujeitos-Alunos A e O, interpretamos que é como se o *bullying*, sustentado por um poder de dominação do sujeito-agressor sobre suas vítimas, autorizasse um sujeito a agredir o outro. Em outras palavras, interpretamos que o funcionamento do *bullying* se dá aqui, também, discursivamente, indiciando, pelas formulações ‘só mais uma forma de discriminar, oprimir e constranger’ e ‘nome que a sociedade dá para justificar’, que o sujeito-vítima é dominado por algo que vem vestido de não-violência, por um acobertamento, dificultando, cada vez mais, que a dor do sujeito-aluno, vítima de *bullying*, seja ouvida.

Retomamos, aqui, a discussão desta seção sobre a prática de *bullying* e o sujeito-agressor, isto porque ao partirmos da psicanálise, como já fora apresentado, e ao defendermos que o sujeito não nasce agressor, é importante analisarmos como se dá essa constituição discursivamente. Para isso, partiremos da relação que pode existir entre *bullying* e poder. Iniciamos retomando a formulação de Clastres (1988, p. 179) ao considerar que “o corpo é uma memória”. Para o autor, nas sociedades primitivas, ritos são feitos para conferirem a entrada dos jovens na idade adulta, são chamados ritos de passagem e é o corpo que será marcado nessa

passagem, desse modo, os corpos dos jovens indígenas são postos à tortura, uma tortura que exige o silêncio do torturado. De acordo com Clastres (Idem), o ritual visa medir a capacidade de resistência física dos juvenis e, também, o seu valor individual em que “a sociedade imprime a sua marca no corpo dos jovens”, uma marca que assegura o pertencimento do jovem à tribo, assim como ocorre, também, com as jovens indígenas, quando são tatuadas após a primeira menstruação, e que também devem receber a tortura no silêncio. O autor explica que

A lei, inscrita sobre os corpos, afirma a recusa da sociedade primitiva em correr o risco da divisão, o risco de um poder separado dela mesma, *de um poder que lhe escaparia*. A lei primitiva, cruelmente ensinada, é uma proibição à desigualdade de que todos se lembrarão. Substância inerente ao grupo, a lei primitiva faz-se substância do indivíduo, vontade pessoal de cumprir a lei. (Ibidem, p. 181)

Portanto, a lei inscrita pela sociedade primitiva busca, na tortura e na dor, meios de controle para que o poder não seja de alguns sobre todos, mas que possam reconhecer, pela dor, que nenhum indígena valerá mais ou valerá menos que outro (Clastres, 1988). Nesse contexto, é preciso pontuar que não compactuamos desse ritual como instrumento de controle de desigualdade de uma sociedade, o que nos chama a atenção aqui é a relação entre corpo e poder que podemos fazer partindo dos estudos de Clastres (1988), pois enquanto as sociedades primitivas marcam os corpos para evitar a divisão de poder, interpretamos que o *bullying* marca os corpos para imposição de um poder, mas ambas, as práticas da sociedade primitiva e as práticas de *bullying*, exigem a mesma conduta da vítima: o silêncio.

Historicamente, outras práticas de poder e silenciamento contribuíram para a dominação dos corpos, dentre elas, podemos citar o período do Holocausto, durante a Segunda Guerra Mundial, de 1933 a 1945, quando 6 milhões de judeus morreram pela intolerância religiosa liderada por Adolf Hitler, e, no Brasil, o período escravocrata, de 1535 a 1888, que humilhou, torturou e matou milhões de indígenas e negros. Consideramos importante relacionar esses períodos à prática de *bullying*, pois não estamos falando de situações isoladas marcadas apenas na história, mas sim, de acontecimentos históricos que reverberam até hoje, como pode ser observado nos recortes a seguir, quando foi perguntado aos sujeitos-participantes da pesquisa, na questão 3, “Por qual/quais motivo(s), houve *bullying* com você?”:

Recorte (39): Sujeito-Aluno C: Por conta da minha religião.

Recorte (40): Sujeito-Aluno Q: Em meus anos de ensino fundamental eu era a única menina negra da sala, o que já trazia um imenso diferencial, quando eu ia para escola minha mãe sempre fazia tranças em meu cabelo (um penteado de nossos ancestrais que traz uma bela história por trás.

A partir dos recortes 39 e 40, interpretamos que os sujeitos-vítimas de *bullying* sofreram as consequências de uma sociedade construída historicamente pela dor do preconceito tendo em vista que o preconceito religioso e o preconceito racial foram considerados os motivos para ter ocorrido o *bullying* com os sujeitos-alunos C e Q. O que nos leva a entender que as práticas dos campos de concentração do período nazista e dos pelourinhos da escravidão foram banidas, porém o açoite e a tortura agora se instauram, na contemporaneidade, dentre outras formas, pelo discurso, pelo *bullying* dentro da escola³⁴.

Ainda pensando sobre a história do Brasil e o poder que silencia suas vítimas, vale citar o período da Ditadura Militar, que ocorreu de 1964 a 1985, quando o Exército e a Polícia Militar brasileiros assumiram o poder político e mantiveram um regime autoritário, de forma que censuravam aqueles que fossem contrários aos seus ideais, punindo com exílios e torturas não só os que faziam parte dos meios de comunicação, mas também, a população em geral. Nesse contexto, entendemos que estamos diante do silenciamento do outro pelo medo, pela opressão na tentativa de garantir o poder pela força.

Cabe a nós, enquanto pesquisadoras, relacionarmos a esse período histórico a recente invasão ocorrida no Palácio do Planalto, no Superior Tribunal Federal e no Congresso Nacional, no dia 08 de janeiro de 2023, tendo em vista que agora estamos diante de um grupo de radicais, apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro, que tentaram tomar o poder político à força. Nesse ato, houve não só a invasão como ainda a depredação dos prédios, das instalações e de peças históricas. No mesmo mês, enquanto os considerados terroristas e vândalos pelo ato de invasão aos três poderes brasileiros eram identificados e punidos, no dia 20 de janeiro de 2023 veio à tona a crise sanitária e humanitária na Terra Indígena Yanomani, nas aldeias de Roraima e Amazonas, onde 50% das crianças foram identificadas com desnutrição e 570 jovens morreram por falta de apoio médico, tudo isso devido ao garimpo ilegal realizado no local, o qual ganhou força com os desmontes de órgãos de proteção ambiental e dos direitos indígenas durante o governo Bolsonaro³⁵.

Pensando esses três momentos sócio-históricos (a Ditadura Militar, a invasão aos três poderes e o pedido de socorro da tribo Yanomami), interpretamos que esses atos ocorridos nos séculos XX e XXI colaboram para naturalizar a violência, pela agressão e pelo silenciamento,

³⁴ Reconhecemos que o *bullying* pode ocorrer em outros espaços, como nos espaços familiares e de trabalho, mas, nesta pesquisa, trabalharemos com o *bullying* na escola, pois entendemos que o sujeito-aluno passa, pelo menos, de 09 a 12 anos de sua vida em uma instituição escolar e é neste período que ele vivencia suas primeiras experiências enquanto um ser biopsicossocial as quais serão determinantes para seu desenvolvimento.

³⁵ Disponível em <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2023/01/24/situacao-dos-yanomami-expoe-abandono-dos-indigenas-pelo-estado>. Acesso em 27 de janeiro de 2023.

pois ganham aparência de ‘autorizados’ por aqueles que partilham desta mesma formação ideológica, colaborando para que esses sujeitos (de)marquem quem manda em um determinado espaço e quem ‘merece’ ser humilhado e silenciado, temos, então, a violência disfarçada de democracia.

Trazendo esses contextos para nossa pesquisa, entendemos que esses atos reverberam em diferentes espaços, inclusive na escola, e colaboram para que sujeitos-alunos sintam-se também autorizados a reproduzir essas práticas, a demonstrar poder pela violência, pela omissão e silenciamento do outro, pois a partir do momento que essas práticas sócio-históricas são normalizadas, que vêm vestidas de democracia, conseqüentemente, a violência na escola também passa a ser naturalizada, dentre elas o *bullying*.

Temos, então, um sujeito que cresce, que é constituído por esses sentidos de violência, que reconhece pela perversidade que pode intimidar, ameaçar quem for contrário aos seus ideais e humilhar aquele que pertence a etnias, classes e religiões diferentes das do sentido dominante, o que pode resultar na constituição sócio-histórica da posição sujeito-agressor de *bullying*, pois este passa a se filiar a esses sentidos de força e poder acima do respeito, das leis, ou seja, burlar a lei torna-se uma demonstração de poder, como vimos com a invasão aos três poderes, determinando como o outro deve ser tratado. Por isso, entendemos que os séculos passaram, os anos mudaram, mas os instrumentos de humilhação permanecem na sociedade e esses mesmos instrumentos estão na escola.

Nesse contexto, consideramos que estamos diante de uma sociedade que, desde os povos primitivos até os dias atuais, ensina que a força, a dominação e o silêncio é que são os caminhos para demonstrar quem tem o poder e o sujeito-praticante de *bullying*, afetado e constituído sócio-historicamente por esses sentidos, (re)produz essas práticas na escola, porém, agora, pelo olhar, o qual é suficiente para produzir efeitos de sentidos de humilhação e dominação tal como o pelourinho. O que nos leva a compreender que o fato de o *bullying* estar na escola não é ‘por acaso’ ou por um ‘foi sem querer’, mas sim porque faz parte de uma violência com raízes na conjuntura histórica, social, econômica, cultural, que atravessa as relações sociais, as quais fazem parte de uma sociedade fundada na agressão, no sem lei, uma violência que até hoje é democratizada, como foi feito com os indígenas no período escravocrata e como foi feito com a tribo Yanomami recentemente.

São as condições de produção desses discursos que normalizam, amparam e dão força para a violência se instaurar na sociedade e, conseqüentemente, na escola, ‘autorizam’ o sujeito-aluno a entrar na sala e se sentir no direito de zombar, de tornar a singularidade de outro sujeito-

aluno motivo de humilhação, como pode ser observado no recorte a seguir quando é perguntado ao sujeito-participante da pesquisa, na Questão 1, ‘o que é *bullying* para você?’:

Recorte (41): Sujeito-Aluno L: é uma prática de atos de violência física e psicológica. alguns exemplos são humilhações, xingamentos, agressões físicas ameaças...

Pelo discurso do Sujeito-Aluno L, interpretamos que o *bullying* não ocorre somente pela agressão física, como pode ser considerado por muitos, pois essa prática ganhou um disfarce em que se instaura pela língua, desta forma, a humilhação acontece, como pode ser analisado, no recorte 41, pelo ‘xingamento’ e pelas ‘ameaças’, instrumentos presentes na oralidade, instrumentos que não deixam marcas visíveis no corpo, isto posto, o disfarce do *bullying*³⁶, hoje, está na sua materialidade linguística. Logo, faz-se necessário compreender como esta prática ‘chegou a esse ponto’, discutirmos o porquê de nas escolas o *bullying* não ser interpretado como ato agressivo.

Ao propormos pensar essa circulação do sentido de *bullying* na escola, é preciso considerar que essa palavra parte de uma origem, mas não é estática. Fante (2011, p. 27) explica que se trata de uma “palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão”, a autora explica que podemos encontrar significantes diferentes, mas com os mesmos significados, porém, para a Análise de Discurso, teoria que sustenta esse estudo, não podemos considerar a completude da linguagem, por isso, defendemos que a mudança de significante provoca um movimento nos sentidos, que nunca serão os mesmos. De forma que se *bullying* é denominado *mobbing* na Noruega e na Dinamarca; *mobbing*, na Suécia e na Finlândia; *harcèlement quotidien* na França; *prepotenza* ou *bullismo* na Itália; *yjime* no Japão; *agressionen unter shülern* na Alemanha; *acoso y amenaza entre escolares* na Espanha; *maus-tratos entre pares* em Portugal, estamos diante de línguas diferentes e, em cada língua, os falantes usam determinados significantes para se referirem à violência que caracteriza o que, nesta tese, estamos chamando de *bullying*.

No Brasil, ainda de acordo com a autora, empregamos o termo *bullying* que é reconhecido na maioria dos países, de maneira que *bully*, como substantivo é traduzido como ‘valentão’ e ‘tirano’, e, como verbo é compreendido como ‘brutalizar’, ‘tiranizar’, ‘amedrontar’. A autora explica que “por definição universal, *bullying* é um conjunto de atitudes

³⁶ É importante enfatizar que o nosso objeto de estudo é o *bullying* e não o *cyberbullying*, pois sabemos que, nas redes sociais e nos aplicativos de conversas, este pode ser materializado pela escrita, pelos áudios e pelas figurinhas.

agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento” (Ibidem, p. 28-29). Pensando essa relação entre significado e significante da palavra *bullying*, questionamo-nos se está na sua nomeação, ou seja, nos diferentes modos de dizer, a brecha que colabora para amenizar o impacto dessa prática nas escolas. Para Fante (2011, p. 30), “o *bullying* é um conceito específico e muito bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violência. Isso se justifica pelo fato de apresentar características próprias, dentre elas, talvez a mais grave, a propriedade de causar traumas no psiquismo de suas vítimas”. Respeitamos a formulação da pesquisadora e ainda acrescentamos que qualquer tipo de violência pode causar traumas psíquicos, porém, em relação à formulação sobre *bullying*, pela relação de sentido que estabelecemos entre *bullying* e escola, compreendemos que, se a língua não é transparente, se, para a AD, existe a incompletude da linguagem, não podemos partir do pressuposto de que exista um conceito bem definido sobre *bullying*, pois se dessa forma consideramos estamos partindo da totalidade e completude da linguagem, como se ela fosse compreendida do mesmo modo, por todos os sujeitos do discurso. Ao contrário, se nas instituições escolares tanto sujeitos-alunos quanto sujeitos-professores denominam *bullying* como (não)brincadeira é porque não estamos tratando de um conceito bem definido. Sendo necessário, então, buscar compreender o que contribui para esse deslizamento de sentidos que não naturaliza o *bullying* como violência.

Caldas (2021, p. 27), ao trabalhar com a palavra brincar, ao analisar as matrizes antigas da palavra, considera importante “entender as transformações dos sentidos das palavras e como esses sentidos foram constituídos socialmente”, isto porque pode haver uma “atualização ou apagamento de alguns sentidos ao longo da história” (Idem, p. 27-28), portanto, considerando que pode haver uma atualização ou apagamento dos sentidos sobre *bullying* na escola, é importante pensarmos sobre as condições de produção desses sentidos e onde circulam, pois “os sentidos são como se constituem, como se formulam e circulam” (Ibidem, 2021, p. 12), com isso, propomos pensar: por que o *bullying* na escola circula como brincadeira e não como atitude agressiva?

Para pensarmos sobre a circulação do *bullying* na escola, é preciso considerar que, de acordo com Orlandi (2001, p. 21), “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição dos sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação”, então, quando o sujeito-agressor de *bullying* discursiviza uma ofensa a outro sujeito, entendemos que ali não há uma transmissão de informação, não há brincadeira ou um ‘dizer

sem querer’, há a produção de sentidos que foram constituídos historicamente, sentidos que ecoam dos momentos violentos já inscritos na história, alguns deles apontados aqui, ou seja, os sentidos não se originaram ‘do nada’, portanto, o *bullying* não pode circular como inofensivo, pois é atravessado pela posição sócio-histórico-ideológica de um sujeito de poder na escola.

Além disso, Orlandi (2012) propõe pensar a produção de discurso, bem como, seus efeitos de sentidos, pela tríade: constituição, formulação e circulação o que colabora para nossa compreensão de como os sentidos para a formulação *bullying* vão se esvaziando na escola a ponto de ganhar a característica de (não)brincadeira. A constituição do discurso se dá a partir “da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo” (Idem, p. 09), trata-se do acesso aos dizeres, ao interdiscurso, que para Análise de Discurso são os já-ditos, repetidos, esquecidos e/ou atualizados sobre *bullying*. Na formulação, temos as “condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas” (Idem). Para Orlandi (2012, p.09), “formular é dar corpo aos sentidos”, sendo assim, entendemos que na formulação, o sujeito discursiviza a partir de uma posição-sujeito, a partir de um contexto sócio-histórico-ideológico que faz com que ele diga de uma forma e não de outra, são as condições de produção do discurso que determinam essa formulação discursiva, ou seja, a partir da posição sujeito-vítima ou posição sujeito-agressor, os sentidos sobre *bullying* poderão ser formulados de diferentes maneiras, tudo porque a constituição do dizer se dá a partir de posições discursivas distintas.

Por último, a circulação “se dá em certa conjuntura e segundo certas condições” (Idem), ou seja, a circulação do discurso vai depender de onde o discurso circula, por exemplo, se falamos de uma escola que possui projetos integrados à grade curricular de combate ao *bullying* (e não projetos rápidos, com apenas palestras e semanas temáticas), dificilmente ali circularão sentidos naturalizados de que *bullying* é brincadeira. Porém, se no espaço escolar, tanto alunos quanto professores chamarem *bullying* de brincadeira, ali, pela repetição, pela posição que esses sujeitos ocupam, possivelmente, o *bullying* será naturalizado e circulará em enunciados, como, ‘foi sem querer’ ou ‘estava apenas brincando’.

Nesse contexto, entre constituição, formulação e circulação dos sentidos, entendemos que é a partir de onde o discurso circula, pela posição-sujeito (quem fala e a quem) e pela repetição que os sentidos vão sendo atualizados, estabilizam-se no discurso dominante e, com isso, há o esvaziamento do significado de *bullying* defendido por Fante (2011) e a instauração de sentidos de (não)brincadeira.

Ademais, consideramos que esse esvaziamento também ocorra pelo *bullying* receber uma característica de boato, visto que isso colabora para o apagamento e atualização dos

sentidos. Orlandi (2012) explica que o boato é uma etapa da formulação do discurso e vai afetar a sua circulação, desse modo, trata-se de “um modo de dizer em que há sempre uma diferença a significar, um ruído (protesto ou falta de verdade)” (Idem, p. 134). A autora ainda complementa que é um meio de estabelecer uma forma de poder, em que silêncio e linguagem entram em confronto por um espaço de significação no espaço público, isto porque ao atestar a não-transparência da linguagem, o ritmo do dizer é afetado, de forma que, no boato, ou não se diz toda a verdade ou o dizer vai além da verdade e há a dispersão dos sentidos, com isso, Orlandi (2012), vai considerar que o boato age na margem de equívocos e de incertezas.

Portanto, pensando a formulação e circulação dos sentidos, o *bullying* ganha estatuto de boato, sua gravidade é reduzida, aqui, podemos observar o embate entre o silêncio e a/na linguagem, pois, em sua maioria, somente quando está materializado linguisticamente, quando está na ordem do discurso é que é dado como importante na escola. Retomamos, então, o disfarce do *bullying*, pois, no silêncio do olhar, do gesto, da intimidação ou do abandono, não ganha evidência física, fica no entremeio entre verdadeiro e falso, dito e não-dito, aconteceu e não aconteceu, contribuindo para que seu significado novamente se esvazie, ficando no que Orlandi (2012) vai chamar de língua de vento.

“As palavras voam e o escrito permanece!”. Orlandi (Idem, p.134) vai partir deste provérbio, traduzido do latim, para considerar que, para a Análise de Discurso, tanto o escrito quanto as palavras podem voar, podem ser atualizados e apagados, isto porque para a analista de discurso, nada é definitivo, “mesmo que os sentidos (e as palavras) estejam soltos, os gestos de interpretação sempre se dão em posições ideológicas que podem ser analisadas e, dessa forma, compreendidas, em seu funcionamento” (Ibidem, p. 142). A autora vai considerar que os boatos são também gestos de interpretação, ou seja, são formulados a partir de uma posição ideológica, então, quando ele atualiza um sentido e apaga outro, estamos diante de uma ressignificação que “indica que o dizer é marcado por um jogo de poder da/na linguagem” (Idem).

Sendo assim, para a autora, a língua de vento está nessa relação entre quem sopra e o que é soprado, de forma que quem sopra faz parte das relações de poder, pois este se trata daquele que produz o jogo de sentidos, a clareza, a transparência da linguagem, produzindo, na ilusão, o sentido claro, de forma que este vai se estabilizar como sentido dominante e é este sentido dominante que voa, que é soprado como verdadeiro, único (Orlandi, 2012). É nesse jogo de sentido das relações de poder que o boato trabalha, trazendo sentidos de certeza e incerteza, contribuindo para que o *bullying* seja soprado como brincadeira e a dúvida se

estabeleça ‘foi brincadeira?’ ou ‘não foi brincadeira?’, ‘fui ofendido?’ ou ‘eu que entendi errado?’.

Podemos interpretar essa língua de vento nos recortes a seguir quando é perguntado ao sujeito-aluno participante da pesquisa, na questão 5, “A quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?”:

Recorte (42): Sujeito-Aluno V: Conteí para os meus pais que imediatamente entraram em contato com a direção da escola, porém a escola não tomou nenhuma medida assim me deixando mais aflita por deduzirem que eu estava mentindo.

Recorte (43): Sujeito-Aluno K: Pros meus pais, sendo assim ele foi na escola, conversou com a direção e depois comigo, pediu que no 6º ano eu tentasse fazer amizade com todos para isso não acontecer mais e foi o que eu fiz, até então não sofro bullying.

Recorte (44): Sujeito-Aluno X: Nunca conteí a ninguém, na minha escola isso era normal e os mesmos que faziam não eram punidos.

Recorte (45): Sujeito-Aluno E: Disse a uma professora, mais sempre ouvia: “É brincadeira, você tem que aprender a brincar!”

Pensando o boato que põe em dúvida os sentidos, funcionando pela língua de vento a qual, pelas relações de poder, sopra sentidos estabilizados trabalhando com a transparência da linguagem, pelos sentidos produzidos nos recortes 42, 43, 44 e 45, interpretamos que o *bullying* é atravessado pelo boato, quando sentidos de atos de agressividade, defendidos por Fante (2011), não são os que são soprados. Desse modo, interpretamos que, pelo discurso do Sujeito-Aluno V, são soprados sentidos de *bullying* como mentira; pelo discurso do Sujeito-Aluno K, sentidos de culpa, quando este é obrigado a fazer amizade com todos os alunos para não sofrer mais agressões, consideramos, aqui, o ‘todos’ um significante importante, funcionando pela língua de vento, mais uma vez, trabalhando com a completude da linguagem, como se fosse possível ter amizade com todos os alunos de uma turma e/ou escola.

Pelos recortes 44 e 45, interpretamos que são soprados sentidos que põem em dúvida o discurso do sujeito-vítima, desta forma, o boato instaura a dúvida possibilitando a enunciação das seguintes famílias parafrásticas, pelo Sujeito-Aluno X: ‘sofri *bullying*, mas é normal nesta escola’; ‘sofri *bullying* e devo aceitar, pois é normal na escola’; ‘sofri *bullying*, se é natural nesta escola, então, devo me calar’; e, pelo Sujeito-Aluno E: ‘sofri *bullying*, mas foi só brincadeira’; ‘sofri *bullying* e devo aceitar que foi brincadeira’; ‘sofri *bullying*, mas se minha professora disse que foi brincadeira, devo aceitar’.

Entendemos, então, que o funcionamento do *bullying* vai ocorrer pelas relações de poder que sopram como ele circulará em um espaço. Pelos recortes analisados, interpretamos

que o *bullying*, pelo discurso da escola e do sujeito-professor circula como algo que é natural nas relações escolares, pensando essa naturalização, consideramos que esse ato agressivo não é formulado como tal, pois, nas condições da produção do discurso escolar, há o funcionamento do cinismo. De acordo com Baldini (2009, 04), o cinismo é uma “forma de estruturação social e subjetiva na contemporaneidade”, Bocchi e Nizo (2015, 02) explicam que se trata de “um modo particular de relação com a ideologia e não como uma intervenção intencional dos sujeitos, [...] mas uma repetição metódica de rituais materiais” de maneira perversa.

Desta forma, compreendemos que o cinismo vai funcionar nas relações sociais e a partir de uma ideologia dominante, de maneira que esta vai agir no inconsciente, por exemplo, quando o sujeito-professor formula que *bullying* é brincadeira, ele está partilhando de uma formação ideológica que sustenta esses sentidos, visto que, na AD, o sujeito não formula seu dizer por querer dizer, mas sim pela constituição sócio-histórico-ideológica que é atravessado fazendo com que discursivize de uma maneira e não de outra.

Goldenberg (2002, p. 15) considera o cinismo “uma relação com o inconsciente tal qual ele só existe para os outros, o que faz com que o interessado se imagine autônomo e livre de qualquer outra determinação que não a sua boa ou má vontade” (Goldenberg, p. 15, 2002). Nesse viés, Cotrim (2018, p. 101) explica que o cínico simula e o cinismo funciona como “uma prática discursiva nas relações de poder de dupla face: se reconhece uma coisa e apaga-a para impor outra”, ou seja, o cínico, partilha de uma formação ideológica, é capturado por sentidos dominantes e a sua posição de poder (ou medo de perdê-la) contribui para que o cinismo se constitua, formule-se e circule sob uma farsa, de forma que, no cinismo, “o cínico se apresenta como se não tivesse nada a ver com isso” (Ibidem, p. 102).

Nesse contexto, interpretamos que quando a instituição escolar ou o professor não tem alguma atitude frente ao *bullying* é pelo funcionamento do cinismo, pois há um sentido dominante que faz circular que *bullying* é brincadeira, que é normal, e faz com que tanto escola quanto o docente tenham conhecimento da existência deste ato agressivo, mas a apagam, silenciam-na, deslizam os sentidos para outra formação discursiva, contribuindo para que o *bullying* circule cada vez mais como aparência de brincadeira. Mannoni (1973), citado por Cotrim (2018, p. 102), considera que “o cinismo retira a responsabilidade do sujeito, em sua posição social de poder (...), num processo de esvaziamento e desprendimento parcial daquilo que se sabia antes”, desta maneira, é possível compreender os acontecimentos históricos que envolvem os genocídios, as invasões, as torturas e os abandonos já apresentados nessa seção, pois quando um sujeito em sua posição de poder sabe do ato perverso e se silencia, o resultado

é a circulação de uma violência dada como natural e não como perversidade dentro de diferentes instituições de poder, dentre elas, a escola.

Nesse contexto, esse discurso perverso, que funciona pelo cinismo, abre caminhos para que o *bullying* também se instaure como algo natural, contribuindo para desqualificar a dor do sujeito-vítima e fazendo circular enunciados como ‘na minha época não tinha isso’, ‘sofri *bullying* e não aconteceu nada comigo’, ‘agora não pode falar nada’, ‘não se pode mais brincar’ até chegar à nomeação de que *bullying* é ‘mimimi’. Entendemos que é nessa tentativa de reduzir o dizer do outro, de submetê-lo à dúvida, ao funcionamento do boato, que o termo popularizado mimimi se instaura no discurso.

De Araújo e Ramos-Lopes (2021) explicam que o termo é direcionado a quem discursiviza um choro ou uma reclamação, desta forma, a nomeação mimimi, para as autoras, é considerada uma ofensa e uma ironia e é utilizada por grupos contrários às minorias para tentarem diminuir suas manifestações, considerando-as como um discurso sem relevância, com isso, com a “reprodução da cultura do mimimi, muitas lutas são apagadas e enfraquecidas, fazendo com que as vítimas tenham a diminuição de seus locais de fala. (Ibidem, p. 1694). Entendemos, portanto, que nomear o discurso do sujeito-vítima de *bullying* de mimimi é contribuir para o apagamento desta agressão na escola, contribuindo para que, mais uma vez, a sua naturalidade se instaure.

Consideramos que os discursos que desqualificam a dor do sujeito-vítima desconsideram a incompletude da linguagem, estão na língua de vento, acreditando na significação única dos sentidos, quando, na verdade, para a AD, “a história da infância é constantemente ressignificada” (Orlandi, 2001, p. 37), ou seja, pensar na ressignificação da história é pensar na ressignificação dos sentidos. Se antes não tínhamos a nomeação para *bullying*, se antes as (não)brincadeiras feriam (ferem ainda) no silêncio, se antes se tinha a ilusão de poder falar tudo, não quer dizer que não havia o ato agressivo, não quer dizer que ‘estava tudo bem’. Entendemos que hoje o chamado discurso do mimimi vem para denunciar aquele que humilha, que ofende, trata-se de um discurso que se cansou de ficar no silêncio, porém as relações de poder, pela sua força, e pelo funcionamento do cinismo, tentam, ainda, minimizá-lo.

A partir destes conceitos, compreendemos que o *bullying* funciona, machuca, humilha pelo discurso, temos aqui a conceituação de *bullying* pela AD, de forma que estamos tratando de um ato agressivo que funciona pelo disfarce: temos um sujeito-agressor cínico que, para se defender, subverte o discurso do sujeito-vítima pelo boato, pela língua de vento, pela cultura do mimimi.

Nesse viés, retomamos o Gráfico 1 já apresentado nesta seção, de modo que chamamos a atenção para a existência desse ato agressivo que acontece desde o 1º ano do Ensino Fundamental e é potencializado, fica mais intenso, na transição do Ensino Fundamental 1 para o Ensino Fundamental 2. Consideramos que a gravidade do *bullying* é reduzida enquanto está no EF1 devido aos sentidos de (não)brincadeira que estão no mesmo espaço e se misturam, entrelaçam-se e não são desentrelaçados pela instituição escolar, assim a naturalização de *bullying* como (não)brincadeira passa a circular e é soprada até o EF2. Entendemos que isso ocorra não por culpa do professor, não propomos culpabilizar ninguém aqui, mas apontar o desgoverno que faz parte do sistema educacional, o qual vai afetar tanto professores quanto alunos.

O que estamos chamando de desgoverno é o fato de esse sistema apresentar propostas educacionais as quais, no final, retornam para a sua origem, para o ensino tradicional, conteudista e que não abre espaço para discussões importantes. Fazemo-nos entender retomando o conceito de agressividade e os estudos de Winnicott:

O entendimento de Winnicott de que as crianças lidam de modo particular com a própria agressividade e a importância dada ao papel da brincadeira e das atividades simbólicas no desenvolvimento emocional saudável reiteram a importância dessas atividades na Educação Infantil. (Da Luz, 2008, p. 130)

Ou seja, de acordo com Da Luz (Idem), na Educação Infantil, é importante que a brincadeira seja um espaço de atividade para o desenvolvimento do sujeito-aluno; já, Caldas (2021) defende que essa mesma prática não é levada para o Ensino Fundamental, como se a brincadeira fosse exclusiva de um período escolar. Sobre isso, esta autora vai defender que o direito de brincar ainda não é considerado uma atividade pedagógica fundamental, sendo valorizadas apenas atividades tradicionais com foco na alfabetização e explica que, dentro da sociedade capitalista, “a criança vive a infância sendo privada de ter seu desenvolvimento por meio de brincadeiras e experiências que lhe possibilitem a aprendizagem e o amadurecimento do comportamento” (Idem, p. 29), contribuindo para que a falta do real do brincar faça com que essa palavra ganhe diferentes significados.

O resultado é o não controle dos sentidos, sabemos que, pela AD, não o temos, mas podemos trabalhar a sua polissemia, os seus outros sentidos, entendemos que se trata de um momento em que, durante a brincadeira, seja possível orientar a explicação do porquê deste sentido e não de outro, caso contrário os sentidos de brincar e *bullying* podem se (con)fundir e o resultado é a naturalização desse ato agressivo, muitas vezes interpretado como (não)brincadeira. E nessa con(fusão) de um termo pelo outro, são naturalizadas as práticas de

violência e a agressividade, que já fazem parte da sociedade, então o sujeito-agressor passa a ser um reproduzidor da violência.

Além disso, segundo Neves *et al.* (2021), a sociedade neoliberal é focada na produtividade e na autorrealização, o que nos leva a interpretar que os conteúdos se tornam uma obrigação na instituição escolar e o brincar dispensável. Nesse sentido, os autores explicam que hoje vivemos as culturas empresariais neoliberais, em que são alinhados os desejos do trabalhador e os objetivos da empresa, com isso, há uma mudança no termo ‘empregado’ para ‘colaborador’, de forma que “o trabalho vira uma realização pessoal na vida dos sujeitos” (Idem, p. 165). Estamos diante de uma passagem do sofrimento ao gozo diante daquele que determina o poder. Pensando as instituições escolares, temos o discurso sobre metas, avaliações estaduais e federais que, em sua maioria, são atreladas ao bônus, desse modo, fazendo com que o sujeito-professor busque atingir as metas, cumprir currículos para que seus alunos estejam preparados para essas avaliações, conseqüentemente, instigando a disputa entre escolas, sobre qual delas obteve maior nota, ou menor, validando ou invalidando o ensino por essas estratégias avaliativas. Dessa maneira, estamos diante de um sujeito-professor colaborador do sistema, que na tentativa de sua realização pessoal cumpre o que for determinado pelo sistema de poder. Nesse viés, o *bullying* não ganha espaço para discussão, mas ganha espaço para enraizar-se silenciosamente pelo disfarce, pelo cinismo, pelo boato, pela língua de vento.

Estamos diante, então, de um sistema que falha, de uma escola que falha, é nesse mesmo espaço que o *bullying* circula e pensar a falha é pensar o real para a AD. Cabe aqui retomarmos Pêcheux (2009), pois para o autor a língua é impossível de ser completa, plena e inequívoca, à vista disso, temos o real da língua; é impossível sanar a luta de classes, temos o real da história; é impossível o sujeito se resolver no inconsciente, temos o real do sujeito. Com isso, compreendemos que esta pesquisa trata sobre o real: impossível conviver sem agressão, temos o real da escola, o *bullying* como efeito desse real, isto porque o real não cessa de se inscrever, vai operar algo do impossível conviver sem violentar e agredir fisicamente, mas haverá o ato agressivo. Por conseguinte, é pelo real da escola, aquela que falha e que é atravessada de sentidos de controle, de dominação sócio-histórico-ideológicos que o *bullying* circula e o sujeito-agressor se constitui.

Hartmann (2005, p. 02) considera que

Talvez, aqui, se faça necessária uma distinção entre escrita violenta e escrita da violência. Por exemplo, uma carta que leva escrito um dizer “mate o portador” como a que foi destinada a Hamlet e que ele astuciosamente reenvia a dupla de amigos/inimigos Rosencratz e Guildenstern pode ser considerada uma espécie de violência, mas a escrita, o conto de Shakespeare não é uma violência. Por essa via nós podemos pensar algumas questões sobre os programas de televisão violentos. A

escrita da violência não é o mesmo que a violência. Os filmes de televisão que mostram a violência não são a violência, neste lugar a violência já está simbolizada, ela não nos causa tanto estranhamento.

Sendo assim, interpretamos que a violência também está simbolizada nas instituições escolares, por isso que o *bullying* não causa estranhamento, por isso que é circulada discursivamente a sua naturalização, a simbolização da violência não deixa que esta seja vista como perversidade, há um apagamento de seu perigo e, conseqüentemente, de suas conseqüências. Não estranhar o *bullying* é como autorizar que ele circule e se instaure como (não)brincadeira, é não possibilitar espaços de discussão, é soprar que ele é brincadeira. O que nos leva a compreender que *bullying* só receberá status de perigoso, de violência, se ficar no âmbito da violência física, porém, enquanto ficar no campo do boato, do oral, do vento, e não ganhar uma materialidade que o (com)prove, será minimizado, será mimimi e ficará no campo da dúvida.

Consideramos, portanto, que a prática de *bullying* é instaurada por um sujeito-agressor o qual é constituído por uma sociedade neoliberal, na qual precisa gerenciar seus conflitos, onde também circulam sentidos de violência naturalizados como democráticos. Dessa forma, no espaço escolar, enquanto os conteúdos são priorizados, o grito de socorro do sujeito-agressor não é ouvido e o discurso do sujeito-vítima é colocado em dúvida, ou seja, se a agressividade é inerente ao sujeito, temos a circulação de um discurso da agressividade em que a perversidade se instaura e o disfarce do silenciamento se faz presente, faz-se natural. Entendemos, então, que o combustível do *bullying* está no discurso, o qual machuca, humilha sem deixar marcas que o denunciem. O *bullying* está no sopro da língua de vento, por isso, consideramos que o sujeito-agressor pode também ser uma vítima desse sopro.

Mediante essas considerações, podemos abrir a próxima seção a fim de analisarmos os discursos dos sujeitos-vítimas e as marcas que esse ato agressivo deixa em seus corpos.

**SEÇÃO 3 – O OLHAR E A (IN)VISIBILIDADE DOS CORPOS: EFEITOS DO/NO
*BULLYING***



Subject II. (Escultura de Antony Gormley, 2019. Fotografia de Stephen White & Co.)

*Talvez atrás dos olhos, quando abertos,
 Uma cinzenta luz de madrugada
 Ou vago sol oculto entre névoa.
 O resto é escuridão, onde se esconde,
 Entre colunas de ossos e arcadas,
 Como animais viscosos, palpitando,
 A soturna cegueira das entranhas.
 O resto se compõe de fundas grutas,
 De abismos insondáveis que demonstram,
 Ao compasso do sangue e da memória,
 As medidas do tempo irrecusado.
 Tudo tão pouco e tanto quando, lenta,
 Na penumbra dos olhos se desenha
 A lembrança dum corpo retirado.
 (“Corpo”, José Saramago, 2013)*

Para esta pesquisa, ao propormos analisar se o *bullying* deixa marcas físicas e/ou psicológicas no corpo do adolescente, é preciso considerar o que entendemos por corpo, portanto, nesta seção, propomos analisar a relação existente entre corpo e ideologia, bem como pensarmos como o corpo é olhado, tanto pelo olhar de si, na posição sujeito-vítima de *bullying*, quanto pelos olhares que são fabricados, destinados, produzidos e impostos aos corpos contemporâneos.

3.1 Corpo e ideologia: sentidos atravessados

Quando pensamos a relação entre *bullying* e corpo, trazemos uma discussão que consideramos importante para os estudos sobre essa prática violenta, isto porque, seja pela violência direta, também conhecida como violência física, ou pela violência indireta (comentários, exclusão social) (Pigozi, Machado, 2015), o *bullying* faz com que a vítima fique na constante tentativa de ser aceita pela sua singularidade (Idem), desta forma, compreendemos que as ações do *bullying* ocorrem e têm efeitos no/pelo corpo do sujeito-vítima o que contribui para que esse corpo carregue marcas que vivem “à flor da pele”, ou seja, marcas que guardam “em si a ambiguidade e o equívoco que mantém a tensa relação entre o dentro e o fora, entre o corpo do sujeito e o corpo social” (Orlandi, 2016, p. 197), com isso, considerando que os sentidos não são prontos, o sujeito não pode evitar a interpretação do outro.

Pelo viés da Análise de Discurso pecheuxtiana, que embasa essa pesquisa, pela não transparência da linguagem, consideramos que o *bullying* pode atravessar o corpo da vítima pela interpretação, pois o corpo abre brechas para que não só a interpretação se instaure com

também para o equívoco, para a ambiguidade, e acrescentamos, para o furo e para a falha. Isto posto, estar sob interpretação do outro é sentir-se vulnerável, pois conforme Birman (2007, p. 27) “O corpo é sem dúvida, o registro no qual o sujeito se reconhece hoje na sua máxima *vulnerabilidade*³⁷. É neste registro onde aquele se sente mais ameaçado na sua integridade”, então, compreendemos que o sujeito-vítima de *bullying* não pode evitar a interpretação e nessa tese consideraremos a interpretação realizada pelo olhar do outro. Propomos pensar o olhar a partir de Hashiguti (2008), pois a autora considera o olhar como um gesto de interpretação em que não se trabalha com a capacidade física de ver, mas sim com a constituição do corpo pelo olhar, o que, para nós, é possível considerar que se trata de um olhar ideologicamente afetado.

Antes de propormos essa relação entre olhar e ideologia, é preciso considerar a textualização do corpo, na sua relação com o simbólico e com o político, quando o sujeito se constitui nos processos discursivos (Orlandi, 2004), isto porque, para a autora (Idem, 2016, p. 196), “A posição sujeito corresponde ao sujeito enquanto corpo simbólico”, dessa maneira, consideraremos, para essa pesquisa, o corpo enquanto texto, pois o corpo produz sentido na/para a sociedade, seja na dança (Azevedo, 2012), (Orlandi, 2004, 2016), na tatuagem (Baldini, Souza, 2012), (Orlandi, 2016), na realização da cirurgia bariátrica (Paula, 2017) ou quando é vítima de *bullying*.

De acordo com Orlandi (2007c, p. 17), “Sendo a linguagem um fato social, a própria escrita, a organização da linguagem tem a ver com o modo como, materialmente, este espaço de significação se organiza”, além disso, para Ferreira (2013, p. 77), “corpo é tanto uma linguagem, como uma forma de subjetivação e, por isso mesmo, tem relação estreita com o discurso”, desta maneira, podemos compreender que o corpo tem uma organização, por ser uma linguagem, e que esta organização é materializada pelos sentidos que são produzidos por esse corpo. Orlandi (2016) considera que o sujeito se constitui pela linguagem e por ela elabora sua relação com o grupo, então, podemos compreender que é pela linguagem que o sujeito constitui sua relação com o seu corpo.

Conforme Baldini e Souza (2012, p. 70-71) “O corpo é texto inacabado, como todo enunciado, e a pele do corpo, que por si mesma já é um texto, na tatuagem acaba por receber inscrições na forma de uma segunda pele textual, um corpo que já é conformado, organizado como uma linguagem, recebe uma cobertura cortical de texto”. Ao pensarmos o corpo e o *bullying*, propomos uma análise em que, tal como uma tatuagem, a violência se inscreve nesse corpo, e entendemos que as marcas do *bullying* podem ressignificar esse corpo enquanto pele,

³⁷ Grifos do autor.

linguagem e texto, pois, como explica Orlandi (2004, p. 124) o corpo no confronto do simbólico com o político “produz um mal estar simbólico na relação com o ‘outro’ co-rompida, co-roída por práticas sociais que se historicizam por pesados processos de exclusão, de negação, de segregação, de apagamento, de silenciamento”, práticas sociais estas que contribuem para o efeito de apagamento da singularidade do sujeito.

Baldini e Souza (2012, p. 71), após leituras dos trabalhos de Orlandi (2016) sintetizam, então, que “o corpo se faz suporte de um discurso; a inscrição (marca) do significante no corpo, implicando que o corpo é efeito de significantes – o corpo é significado” o que possibilita a sua consideração de que o corpo se trata de “um lugar de passagem da carne (biológica) ao corpo (discursivo), ou, em outras palavras, do organismo ao corpo vivido como lugar de subjetivação” (Idem, 2012, p. 70). Portanto, será por esse lugar de subjetivação, o corpo, que será possível que analisemos as marcas corporais que o *bullying* deixa no corpo do sujeito-vítima, pois, como vimos, não trataremos do corpo biológico, mas sim daquele que podemos considerar ‘suporte de um discurso’, que é atravessado por sentidos, que olha para si e é olhado, que é interpretado pelo outro, ou ainda, julgado, isto porque trabalhar a relação do corpo com o sujeito, para o analista do discurso é considerar que “O corpo, a própria presença viva do sujeito se torna palco do drama social, da vida súnica, da encarnação semântica – resultado da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia é o organismo tomado signo pela inscrição do significante” (Ibidem, p. 75), a partir, pois, destas considerações, podemos entender que os olhares sobre o corpo, de si ou do outro, não são neutros, são afetados ideologicamente e materializam-se no/pelo corpo de si ou do outro.

Os autores (2012) ainda explicam que o corpo é heterogeneamente discursivo, pois é atravessado por discursos outros, de forma que o discurso do Outro se mostra como um texto pré-construído, indiciando-nos um furo no ideológico, em que a textualização do corpo se apresenta como nova, porém guarda novos elementos, possibilitando que o sujeito veja algo do exterior, ou seja, a possibilidade de uma vivência do/no corpo que abre espaço para uma experiência subjetiva. Com isso, ao pensarmos a relação entre corpo e *bullying*, compreendemos que, devido ao furo no ideológico, os sentidos que atravessam esse corpo violentado não são únicos, o que faz jus ao nosso movimento de análise nessa pesquisa, tendo em vista a singularidade do sujeito-vítima e a maneira como este olha para si ou se sente olhado, possibilitando que analisemos, pelos discursos dos sujeitos-vítimas, as marcas e indícios de subjetividade presentes ali. Assim, é importante retomarmos Pêcheux, Fuchs (1990, p. 166-167) quando consideram que

se deve conceber o discurso como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica. Dito de outro modo, a espécie discursiva pertence ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico.

Compreendemos, pois, que os discursos que atravessam o corpo são afetados ideologicamente e que ali também funcionam os processos discursivos, ou seja, as formações ideológicas, formações discursivas, e ainda acrescentamos, as formações imaginárias; logo, podemos compreender que o corpo é lugar de materialidade ideológica, pois é atravessado por sentidos que determinam como os sujeitos devem agir, falar, vestir-se, enfim, como devem existir. Pêcheux (2009) e Orlandi (2001) tratam sobre a não-transparência da linguagem, e Orlandi (2016) explica que o imaginário produz o efeito de transparência da linguagem, o que faz com que a relação do sujeito com o corpo também apareça como transparente, porém não é, pois as formações imaginárias, muitas vezes, criam essa ilusão no sujeito para que este consiga (sobre)viver em determinadas condições sócio-históricas, como na escola, por exemplo.

De acordo com Marzano-Parisoli (2004, p. 24), ao pensar na relação do corpo com o consumo, os lazeres, o espetáculo e a publicidade, a autora compreende que “o corpo se tornou um objeto de tratamento, de manipulação e de encenação. É sobre o corpo que convergem tantos interesses sociais e econômicos, desse modo, é como e sobre ele que se acumula toda uma série de práticas e de discursos”, além disso, ela ainda complementa que “Na verdade, o corpo sempre foi reflexo de pressões e de transformações múltiplas fundadas nos valores e crenças promulgados pela sociedade” (Ibidem, p. 25), desta forma, é possível compreender que o que a autora nomeia de interesses, valores e crenças sociais pode ser compreendido como o funcionamento da ideologia dominante ali, sustentada por um Aparelho Ideológico de Estado.

Orlandi (2016) explica que o corpo do sujeito é atado ao corpo social, em que a interpelação do indivíduo em sujeito produz uma forma sujeito histórica e social, de modo que o corpo faz parte do seu processo de significação, por isso, não pode ser simplesmente considerado uma embalagem, um invólucro. Ademais, a autora ainda considera que “A forma sujeito histórica tem sua materialidade e que o indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia, traz seu corpo por ela também interpelado” (Idem, p. 87), portanto, o processo de significação do corpo é afetado e constituído pela ideologia, e, é pensando essa constituição que Orlandi (2016) vai considerar que o corpo é opaco, não transparente e possui modos de significar, sempre ‘em relação a’:

Como, em sua materialidade, os sujeitos textualizam seu corpo pela maneira mesmo como estão nele significados, e se deslocam na sociedade e na história: corpos segregados, corpos legítimos, corpos tatuados. Corpos integrados. Corpos fora de lugar. O comum, o normatizado, o hegemônico. O corpo do rico e o do pobre. Temos observado distintas formas como o corpo significa, se textualiza, circula pela existência de significantes distintos, sendo o homem um sujeito que interpreta e é interpretado.” (Ibidem, p. 87)

Compreendemos, dessa maneira, que estamos diante de um sujeito que interpreta e é interpretado, que olha e que é olhado, para si e para o outro, um olhar ideologicamente afetado como já vimos, e que, de acordo com Orlandi (2016), passa por um processo de memória, pois “assim como as nossas palavras, nosso corpo já vem sendo significado, antes mesmo que não o tenhamos, conscientemente, significado” (Idem, p. 92), trata-se, então de “Sentidos já dados. Estabelecidos e estabilizados. Ou seja, estou pensando que “os modos de produção da vida material condicionam o conjunto dos processos da vida social e política”” (Ibidem p. 93), o que nos impulsiona a pensar que se trata de sentidos estabilizados, já-dados e que também condicionam a existência do *bullying*, como podemos observar na resposta do Sujeito-Aluno G ao responder à questão 4, ‘Como você se sentiu? Qual foi sua reação?’:

Recorte (46): Sujeito-Aluno G: Desde pequena minha mãe e meu padrasto me ensinou que esse tipo de atitude iria acontecer e me ajudou a não dar muita moral para isso. Mas no fundo magoava um pouco.

A partir da resposta do aluno, analisamos que tanto a mãe quanto o padrasto, pela formação imaginária, significam o corpo desse aluno como um lugar de possibilidade de violência de *bullying*, antes mesmo que isso ocorra, com isso, interpretamos que conheciam ou já tiveram acesso, ou sofreram pelos sentidos que são já-dados, estabilizados sobre corpo e que circulam no espaço escolar. Porém, mesmo antecipando as possíveis interpretações e olhares que o corpo do sujeito-aluno receberia na escola, esses ensinamentos não foram suficientes para criar nele uma barreira anti-*bullying*, porque ele afirma ter sofrido essa violência na questão 2 do questionário e, mesmo recebendo conselhos e uma ‘preparação’ pela sua mãe e seu padrasto, ainda nos indicia traços de subjetividade de desconforto com a situação, quando discursiviza que ‘ajudou a não dar muita moral para isso’ e ‘mas no fundo magoava um pouco’. Entendemos que o uso do pronome indefinido adjetivo ‘muita’ e a formulação ‘um pouco’ nos fazem compreender que, de alguma forma, o efeito da oposição semântica entre “muita” e “um pouco” indicia que o Sujeito-Aluno G sentiu-se afetado pelo *bullying*. O que nos leva a considerar que os sujeitos não têm controle dos sentidos, e que, sujeitos-alunos, vítimas de *bullying* no Ensino Fundamental, enfrentam essa violência mesmo quando ela é discursivamente antecipada e,

ilusoriamente, naturalizada pelos familiares, como se só pudesse ser dessa maneira e coubesse ao sujeito-vítima acostumar-se com ela.

Sobre essa antecipação dos familiares em relação aos sentidos sedimentados de *bullying* que existem na escola, nas tentativas afetiva e de controle (ilusória) de que o filho não seja mais um a sofrer essa violência, Ferreira (2013, p. 78) considera que não adianta negar ou tamponar as falhas do corpo, tendo em vista que se tratam de vestígios de historicidade, pois, para a autora, tanto a língua, quanto a ideologia e o corpo não são um ritual sem falhas, logo, enquanto os equívocos da língua irrompem no real da língua, os equívocos historicizados são materializados pela ideologia, o corpo é compreendido como o lugar de simbolização desses equívocos (falhas) da língua e da história.

Portanto, interpretamos que o olhar que o agressor do *bullying* dá ao corpo da vítima faz parte de um olhar que não aceita a singularidade do corpo do outro, que não aceita os seus vestígios de historicidade, de cultura, ou seja, a maneira de ser do outro. Porém, como a autora propõe, o corpo é lugar de simbolização da falha, portanto, entendemos que o olhar do *bullying* pode falhar, pode haver um furo ideológico, de forma que, mesmo que afete a vítima, mesmo que o agressor queira mostrar poder e contribua para os sentidos já-dados sobre corpo, é pela materialização dos sentidos que circulam sobre corpo e pela não transparência da linguagem que o *bullying* pode vir a sofrer resistência, de modo que estratégias de combate a essa violência possam ser criadas a partir do olhar de quem já esteve nesse lugar de vítima, ou também de agressor. Ou seja, o que propomos é que, quando conhecemos, temos acesso ao discurso da vítima de *bullying*, é por ele que podemos propor ações de luta contra novas humilhações, ofensas e agressões, e essa resistência ocorre pela ordem do real do corpo, inscrito na dimensão do possível:

Ao pensarmos a noção de corpo, enquanto **corpo discursivo**, não empírico, não biológico, não orgânico, o estamos propondo como um objeto discursivo, como materialidade que se constrói pelo discurso, se configura em torno de limites e se submete à falha. Para dar vida e fôlego a essa formulação, torna-se necessário a inclusão do real do corpo como categoria incontornável do campo discursivo. O corpo entraria no dispositivo como constructo teórico e lugar de inscrição do sujeito. Esse *corpo que fala* seria também o *corpo que falta*, donde a inclusão da noção de **real do corpo**, ao lado do *real da língua e do real do sujeito*. *A exemplo do que singulariza o registro do real, o real do corpo seria o que sempre falta, o que retorna, o que resiste a ser simbolizado, o impossível que sem cessar subsiste*³⁸. (Ferreira, 2013, p. 78)

Considerando, pois, que é pelo real do corpo que temos uma falta e que esta constitui o sujeito, compreendemos que é através dessa falta, falha e furo no ideológico que os sentidos de

³⁸ Grifos da autora.

bullying que atravessam o corpo podem ser deslizados e ressignificados. Isto porque ao considerarmos o real da língua, o real da história, o real do inconsciente e, agora o real do corpo, podemos compreender que existe uma ‘brecha’ que possibilita que o corpo violentado seja atravessado por outros sentidos. Mas, em se tratando da falta que é constitutiva do sujeito, não temos a garantia de que o corpo não receberá novamente sentidos de violência, porém se apontamos para a possibilidade dessa falha, para a insistência da existência de sentidos outros, se trabalhamos com a tentativa da desnaturalização dos sentidos dominantes sobre *bullying* enquanto violência, estamos considerando a falha do corpo como um caminho de sobrevivência, de forma que o sujeito pode buscar nessa falha a ressignificação da violência, não na tentativa de completude, mas na tentativa de sobreviver a essa violência. Por isso, consideramos o real do corpo como um espaço para a ressignificação dessa violência, é quando o sujeito encontra no furo ideológico um caminho para seguir com sua dor.

Também é preciso considerar que chegar a esse ‘lugar’ não é fácil, não se trata de uma escolha, mas sim dos efeitos de sentidos que atravessam e atravessarão o corpo, que constituirão o sujeito após ele sofrer a violência, pois, quando pensamos corpo e ideologia é preciso considerar que “Trata-se do corpo que olha e que se expõe ao olhar do outro. O corpo intangível e o corpo que se deixa manipular. O corpo como lugar do visível e do invisível.” (Ferreira, 2013, p. 78), ou seja, assim como os sentidos não são únicos, o corpo também não é, e isso possibilita que ele se assujeite aos efeitos do *bullying*, efeitos de visibilidade e invisibilidade do/no sujeito pelo olhar de si e do outro.

Compreendemos o *bullying* como um lugar do entremeio entre visibilidade e invisibilidade, em que não se trata de deixar exclusivamente um corpo invisível, mas tornar invisíveis determinadas partes, tornar invisível uma singularidade que está ao alcance do olhar do sujeito-agressor, como podemos observar no corpus da pesquisa: barriga, pernas, óculos, testa, dentes, na tentativa de não se tornar, ou deixar de ser, vítima de *bullying*.

Estamos diante de um efeito de apagamento da singularidade que afeta o processo histórico da singularização do sujeito, entendemos a singularidade a partir de Orlandi (2012, p. 13), como “um processo; não um estado que se atinge ou do qual se parte na análise”. Ou seja, o efeito da singularidade não é já dado, não é apagado ou desaparece, entendemos que se trata de um apagamento que leva a singularidade para outro lugar, o que podemos chamar de um deslizado, um deslocamento, o que nomearemos nessa tese de ressignificação.

Logo, considerando a relação do sujeito com o simbólico, pela qual deixa vestígios de subjetividade, é que podemos compreender que, o que havíamos interpretado como o efeito de apagamento da singularidade, na verdade, deve ser entendido como o que não se apaga, desliza,

ocorre a ressignificação da singularidade, visto que produz forçadamente outras singularidades movidas por diferentes causas, dentre elas, que vimos defendendo, o *bullying*. Portanto, o corpo ressignifica a partir da singularidade dele, seja no sujeito-aluno que passa a odiar seu corpo ou para o sujeito-aluno que o ama, independentemente, o *bullying* age nesse processo de apagamento enquanto um efeito que faz deslizar as singularidades. Compreendemos que esse efeito de apagamento não é um processo acabado, então, mesmo ressignificado pelo *bullying*, pelo real do corpo, outras ressignificações podem acontecer, possibilitando que, ao passar por essa violência, o sujeito consiga (sobre)viver e encontre caminhos para canalizar, sublimar suas dores e feridas.

3.2 O olhar do/no corpo: uma prática histórica

Para podermos pensar sobre esse corpo na (in)visibilidade pelo efeito do *bullying*, é importante, antes, considerarmos que estamos tratando do corpo contemporâneo, corpo este que não se constituiu do nada. De acordo com Moulin (2011, p. 51), o corpo é um meio único de expressão “de sedução e repulsa, vetor fundamental de nosso ser-no-mundo. Nossa alma vive alojada no corpo como se fosse um capitão em seu navio, como bem percebera Descartes, mas entra com ele em uma relação de intimidade, diferenciando para sempre o “meu corpo” e o do Outro”. É, pois, pensando nessa relação de diferenciação do corpo que somos instigados a conhecer alguns olhares dados ao corpo historicamente e que contribuíram/contribuem para a constituição do olhar que é posto sobre o corpo hoje, porém, ao propormos esse percurso, que não será necessariamente cronológico, não pretendemos esgotar esses sentidos, pois, como explica Hashiguti (2008, p. 14), “Um mesmo corpo significa diferentemente em discursos diferentes, em disciplinas científicas diferentes que o compreendem a partir de suas construções teóricas. Dentro de uma mesma disciplina, com a mudança da perspectiva teórica, o corpo também muda de sentido”, ou seja, o corpo também pode significar de diferentes formas, receber diferentes olhares, em diferentes períodos históricos, o que consideramos é que essas significações contribuem para a constituição do olhar que é dado ao corpo contemporâneo. Faremos, portanto, uma caminhada por alguns períodos que consideramos importantes para a constituição desse olhar.

Começamos pela Idade Média, que foi marcada pelo gesto da reverência, de acordo com Haroche (2018), o ato de reverência coloca o nobre acima dos outros homens, era um dispositivo de visibilidade de hierarquia, eram considerados gestos de reverência: flexionar o

joelho diante de um personagem, descobrir-se em sua presença, deixá-lo passar diante de si. Além disso, a autora ainda aponta que era vista na reverência a expressão do respeito, porém quando esse gesto não ocorria, quando esse corpo não se submetia a essa regra social, era colocado “em uma posição de sujeição, de subordinação de inferioridade” (Idem, p.156). Assim, é preciso considerar que “As condutas corporais e os gestos, mesmo os mais anódinos, podem se tornar gestos decisivos sobre o plano das instituições políticas” (Ibidem, p. 158), ou seja, entendemos que o gesto corporal, ou a ausência dele, é suficiente para que o corpo receba uma classificação, um olhar classificador de inferioridade, ou, o que Goffman (1978, p. 11) chamará em seus estudos de estigma:

Os gregos que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo *estigma* para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os representava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos.

Entendemos que o estigma é uma criação social, como os gestos da reverência, criados como forma de classificar o outro, separá-lo frente a uma multidão devido a seu não pertencimento a um determinado lugar; nesse ínterim, é importante considerarmos que “nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo” (Ibidem, p. 13), portanto, o olhar social cria um estereótipo de indivíduo de acordo com a condição sócio-histórica à qual pertence um determinado grupo, ou sociedade, desse modo, será estigmatizado o corpo que carregar as marcas que foram ‘eleitas’ pelo olhar social como marcas de inferioridade, de corpo indesejável.

Além disso, Goffman (1978, p. 13) considera que o estigma faz referência a um atributo profundamente depreciativo, porém, para o autor, “o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso”, ou seja, o estigma não é constituído necessariamente pela característica dada ao corpo, mas sim, pela linguagem de relações que constituem e que atravessam esse corpo. O que nos faz compreender, como vimos, que, se o corpo é linguagem, é atravessado por sentidos, o estigma não possuirá um sentido único, corpos diferentes poderão apresentar estigmas diferentes em contextos sócio-históricos diferentes. Podemos considerar, como exemplo, a Vênus Paleolítica, uma escultura que possui as curvas de uma mulher obesa retratando o ideal de corpo feminino nesse período histórico (Paula, 2017), diferentemente do que ocorre na contemporaneidade, em

que o ideal de corpo feminino é o magro, sarado e que faz dietas (Sanches, 2018), assim, essa relação contribui para que entendamos quando Goffman (1978, p. 148-149) considera que “O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro”, em outras palavras, o corpo estigmatizado é constituído pelo olhar social, em que tanto corpo, quanto olhar e estigma não são únicos, mas são constituídos nas/pelas relações sócio-históricas pelas quais o corpo é atravessado.

Ainda conforme Goffman (1978), há diferentes tipos de estigma: o primeiro se refere à abominação do corpo em relação às deformidades; o segundo trata sobre um estigma de caráter individual relacionado à culpa, paixões, crenças, alcoolismo, homossexualismo, comportamento político radical, tentativa de suicídio; já o terceiro tipo discorre sobre estigmas tribais de raça, nação e religião que são transmitidos para os membros da família. Para o autor, os três tipos de estigma possuem a mesma característica: “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (Idem, p.14), ou seja, há um efeito de apagamento do corpo em que fica visível o estigma e ficam invisíveis outras características deste corpo. Por exemplo, na Grécia Antiga, se um corpo masculino não apresentasse músculos bem definidos não seria um corpo considerado merecedor do dom da vida, mesmo que possuísse uma mente brilhante (Barbosa *et al.*, 2011).

Pensando sobre essas exigências dos corpos, Courtine (2013) analisa a relação entre a linguagem e o que chama de “imagem do corpo”, a partir da relação entre olhar e discurso. Para o autor, as classificações fisiognomônicas contribuíram para o olhar que é dado ao corpo desde a chamada Idade Clássica até a Idade Moderna. De acordo com seus estudos,

As fisiognomonias são simultaneamente maneiras e dizer e formas de ver o corpo humano: semiologias da exterioridade, da aparência, do invólucro corporais. [...] Trata-se de revelar, através de um exercício sistemático do olhar, os indícios que afloram na superfície do corpo: traços morfológicos ou expressivos aqui, sintomas acolá. Trata-se ainda de converter os indícios que libera o percurso do olhar sobre o corpo em signos, pela enunciação de um discurso que atribui aos caracteres percebidos um estatuto significante, dotando-os de sentido: os sintomas passam a ser então os signos clínicos da doença; os traços morfológicos do corpo e, sobretudo, do rosto, são então interpretados pelo discurso fisiognomônico como signos, segundo a época, de vícios ou de virtudes, de inclinações ou de paixões da alma, de propensões ou de caracteres, de pulsões ou de formações físicas. (Idem, p. 48-49).

De acordo com o autor, a perspectiva fisiognomônica assemelha-se à semiologia médica, mas propõe interpretações distintas ao observar o homem exterior. Tanto que chegou a trair suas origens divinatórias, “sem colocar qualquer limite à empresa do olhar perceptivo; organizando enfim suas referências imediatas – traços, marcas, qualidades, indícios carregados

pelo invólucro visível do corpo – em duvidosas tipologias de caracteres tanto físicos quanto psíquicos” (Ibidem, p. 50). O que contribuiu para que sofresse descrédito frente ao progresso do racionalismo científico que ocorre na segunda metade do século XVII. Assim, “desaparece pouco a pouco dos léxicos e das enciclopédias, como do ensino de medicina” (Ibidem, p. 53), o que contribui para que, na Idade Média, vão sendo constituídas, consolidando-se novas formas de olhar ao corpo, o olhar da medicina, por exemplo (Paula, 2017).

Mesmo com a descrença nas classificações fisiognômicas, Courtine (2013, p. 55-56) considera que elas são a tradução do que denominamos hoje a ‘imagem do corpo’, em que pouco a pouco o imaginário do corpo clássico, sustentado em concepções medievais, corresponde a um “*desencantamento do corpo*: a emergência progressiva da visão de um corpo referido a ele mesmo, ordenado pela razão, habitado por um sujeito”. Consideramos importante esse conceito de imagem do corpo tendo em vista o corpo que buscamos analisar neste trabalho, como já vimos, não o corpo biológico, mas sim o corpo constituído sócio e historicamente, corpo este que é atravessado por diferentes sentidos e que vai ganhando novos espaços de significação, com isso, entendemos que o ‘desencantamento do corpo’ que o autor propõe se trata dos novos olhares que, aos poucos, vão sendo dados ao corpo além dos sentidos que já estão dados pelas concepções medievais e da Renascença.

Nesse sentido, a imagem do corpo, mesmo que lentamente, começa a ganhar novos olhares, sem haver um marco de início ou fim, Courtine (Idem) explica que se trata de uma passagem discreta, um deslocamento quase imperceptível, em que os discursos mudam conforme as visibilidades mudam e vão emergir novas exigências de legibilidade do corpo. Consideramos que, se estamos diante de novas formas de olhar, estamos diante de novas exigências também, desse modo, novos estigmas tendem a aparecer, pois, como considera o autor (Idem, p. 60) “As sensibilidades se afinam lentamente, ao passo que o olhar disseca a pele em busca de detalhes ínfimos”, há o que o autor vai chamar de transformação progressiva do regime de visibilidade do corpo, pois há o entrecruzamento dos dizeres/olhares antigos sobre o corpo, com as novas maneiras de falar e olhar esse corpo (Idem).

Nesse ínterim, outros saberes sobre o corpo vão ganhando espaço, tais como novos olhares e maneiras de falar sobre ele, o que possibilita, para nós, uma via de mão dupla, o surgimento de novos estigmas no corpo e a ressignificação de estigmas anteriores já-dados, mas para Courtine (2013, p. 69), tanto na fisiognomia quanto na civilidade, “a conduta do sujeito na vida social se encontra sempre mais estreitamente regulada por uma equivalência entre uma pessoa exterior visível e um ser interior velado”, ou seja, o corpo é atravessado por sentidos ditos e não-ditos, além disso, é preciso considerar que “os tratados de fisiognomia são

igualmente manuais práticos, protocolos de observação destinados a regular e homogeneizar as percepções vindouras; são espécies de “modos de emprego” do olhar sobre o corpo” (Ibidem, p. 74) e ainda tinham a proposta de fornecer um guia da aparência dos homens em sociedade. Nesse viés, o autor explica que a finalidade dessas classificações era de constituir uma representação durável da fisionomia humana, como se fosse um espelho, em que nada se apaga, “um discurso que saiba guardar a memória dos corpos” (Ibidem, p. 78).

A nosso ver, as classificações fisiognômicas contribuíram para a constituição das representações das fisionomias, o que é muito válido para diversos estudos de áreas afins, mas também para a classificação dos corpos, pois “O corpo humano era, e permanece para nós, coberto de signos, mesmo se a natureza destes, o olhar que os decifra, a posição de quem os interpreta e a intenção de quem os exprime se modificarem historicamente” (Idem), ou seja, os corpos são constituídos pelos olhar sócio-histórico-ideológico.

Além do olhar que as classificações fisiognômicas dão ao corpo, Courtine (2011, p. 102) trata ainda sobre um outro olhar que é dado ao corpo no século XIX: o chamado corpo monstro: “os monstros se naturalizam, os corpos são oferecidos ao olhar em uma espécie de literalidade anatômica. Mas, na construção discursiva da curiosidade, a descrição do monstro exerce outra função: ela volta a caracterizar um dano, do qual o sujeito teria sido infelizmente a vítima”. Interpretamos que o autor vai tratar sobre um corpo estigmatizado pelo olhar social, visto que suas deficiências são palco do riso, tanto que são criados espaços para as apresentações destes corpos em grande parte da Europa (Idem).

o que define o monstro é, antes de tudo, ele ser “contranatural” e “fora da lei”. Disso resulta uma história particular do olhar que foi pousado sobre a deformidade, feita inteiramente de exames minuciosos, de observação densa, de discernimento metódico no espaço da ciência; mas também de categorizações, de vigilância e de controle da lei e dos dispositivos que a materializam: a história de um olhar fixo, denso de seriedade, destinado à utilidade, preocupado em restabelecer a ordem na grande desordem da natureza e do direito encarnado pelo monstro. (Ibidem, p. 113)

Então, a partir das classificações fisiognômicas, compreendemos que o corpo é olhado, classificado (Courtine, 2013), desse modo, interpretamos que o olhar social inferioriza (Haroche, 2018), estigmatiza (Goffman, 1978) e nomeia de monstro (Courtine, 2011) um corpo social, de forma que não abre espaço para outra interpretação que não seja a de ‘pertencer’ e ‘não-pertencer’ a um determinado grupo, contribuindo ainda mais para os sentidos de exclusão ao corpo diferente da norma, portanto, “trata-se aqui tanto de uma história do olhar quanto de uma história do corpo e, mais precisamente ainda, de uma história das mutações das sensibilidades no campo do olhar pousado sobre o corpo” (Idem, p. 118).

De acordo com o autor (Ibidem, p. 125-126), “O monstro continua uma exceção que confirma uma regra: é a normalidade do corpo urbanizado do cidadão que o círculo dos estigmatizados desfilando diante do objetivo convida a reconhecer no espelho deformante do anormal”, por conseguinte, o que importa nesse momento é a separação entre corpo normal e corpo anormal, porém, ainda no século XIX, há uma nova classificação, o corpo mutilado, deformado pela guerra o qual não passa pelo olhar de monstro, mas pelo de enfermo (Idem).

Em relação ao olhar que é dado ao corpo no século XX, Courtine (2013) explica que as apresentações dos monstros cessaram e passa a prevalecer o corpo anormal pelo olhar social, isto posto, esse período marca a mutação dos olhares, de corpo monstro a corpo anormal e passa a olhar também para o corpo saudável, pois, como explica Moulin (2011, p. 20), “Aí está situado o paradoxo da grande aventura do corpo no século XX. O exibicionismo da doença que não é mais admissível, reduzido pelo ideal de decência. O corpo é o lugar onde a pessoa deve esforçar-se para parecer que vai bem de saúde”. Sobre o corpo, ainda é preciso considerar que “O corpo da população é um corpo em movimento que a ciência deve reduzir a um pequeno número de variáveis pela medida matemática: introduz-se assim o controle social na diversidade biológica dos corpos” (Keck, Rabinow, 2011, p. 98), portanto, o olhar classificador ainda se faz presente e agora sob um molde, um olhar que controla pelos números, tabelas de IMC, por exemplo (Paula, 2017) ou como se buscassem homens vitruvianos, corpos matematicamente perfeitos (Ribeiro, 2010).

De acordo com Courtine (2011, p. 332), “o anormal é questão de percepção, o estigma reside no olho de quem observa”, além disso, para Ory (2011, p. 191), “tudo é questão de olhar: o ordinário é o que está na ordem, e aquilo que muda consiste na maneira como os valores dominantes do espaço-tempo considerado desenham as fronteiras entre o honrado, o tolerado e o condenado”, desta forma, pelo olhar social temos corpos enfermos, monstros, anormais e corpos ordinários, ambos marcados por estigmas, olhares estigmatizadores que contribuem para a negação do outro “com suas inevitáveis consequências: desconforto, evitar o outro, mal-estar, negação do outro. Noutras palavras, degradação – ou mesmo negação – do direito de cada um à interação e à inclusão social” (Courtine, 2011, p. 332).

O autor ainda explica que as sociedades democráticas ao tentarem transformar o corpo anormal em corpo normal criaram um conflito entre a razão política e a visão singular, pois a primeira parte do princípio de dar tratamento igual aos indivíduos independente da aparência; e a segunda se sente perturbada ao olhar para um corpo com desvios do que é considerado normal. Nessa situação, o conflito está em uma sociedade que busca na tecnologia e na medicina serviços especializados que colaborem para que um indivíduo possa ser “um indivíduo como

os outros”, ou mesmo “um trabalhador plenamente capaz” (Idem), porém essa mesma sociedade apenas elimina o estigma percebido, visível, o que há é um olhar velado por ‘respeito’ à razão, e a estranheza com a anomalia é disseminada no infinito das ‘diferenças’, denominando-se a existência da igualdade entre os corpos.

Compreendemos, então, que proclamar a igualdade de corpos contribui para a persistência das diferenças e das exclusões pelo olhar social, dessa maneira, Courtine (2011) vai salientar que a grande tensão vivida pelo corpo anormal é que “A multiplicação das diferenças pode eclipsar a diferença. Nossas sociedades, dado o seu caráter democrático, pedem igualdade; sendo, no entanto, sociedades de massa, buscam a uniformidade” (Idem, p. 337), ou seja, não considerar as diferenças corporais é contribuir para o efeito de apagamento de suas singularidades, isto porque, o que se vê é uma hierarquia de corpos em que os que possuem deformidades reais ou imaginárias são estigmatizados por serem considerados com defeito e os que possuem as consideradas perfeições corporais são celebrados (Idem).

Entendemos, pois, que, embora o olhar receba diferentes classificações ao longo da história, os sentidos sobre corpo com defeito ainda são retomados, emergem, contribuindo para um paradoxo corporal de modo que ‘permite’ que os corpos diferentes circulem pela sociedade com a sensação de pertencimento a um espaço, ou seja, o discurso da igualdade dos corpos, sem serem anunciados como espetáculos como ocorria no século XIX, porém os olhares classificadores ainda os perseguem, de forma que a sensação de igualdade não dura por muito tempo, o defeito logo é apontado. O mesmo ocorre com o *bullying*, em que corpos diferentes podem e têm o direito de estar na escola, porém o olhar classificador também está lá, fazendo com que a singularidade do sujeito-vítima também seja alvo de ataques.

Mesmo sem as apresentações dos monstros, as massas de controle social identificaram, pelo olhar, o instrumento capaz de fabricar a norma, de olhar para o considerado corpo anormal e colocá-lo na chamada indústria da diversão (Courtine, 2011). Sendo assim, entendemos que como os corpos são afetados sócio e historicamente, o *bullying* é atravessado por esses sentidos de olhar que julga o corpo do outro pela diversão, como já vimos, pela brincadeira, ou melhor, como consideramos, pela não-brincadeira. Hashiguti (2008, p. 24) explica que

O corpo sempre está presente na identificação como marca do sujeito, como o próprio sujeito. Por ele, se é ‘monstro’, ‘humano’, ‘deficiente’ ou ‘normal’ na história. O que o desloca de uma posição para outra são os discursos e os olhares que eles possibilitam, as políticas sociais que se constituem como seus efeitos e que o organizam no espaço.

Portanto, como vimos ao longo deste capítulo, o corpo é atravessado por sentidos ideológicos e, também, históricos o que contribui para que olhares sobre ele sejam postos e

determinem as classificações que impedem que um corpo seja singular. De acordo com Orlandi (2016, p. 95), o corpo não escapa a essa determinação ideológica e histórica, “O corpo não é infenso à ideologia. Por isso pode ser tão afetado quanto o é, em nossa sociedade de consumo, de mercado, de tecnologias. Ele funciona estruturado pelos modos de produção da vida material que condicionam o conjunto dos processos da vida social e política”. Além disso, Hashiguti (2008, p. 32) ainda complementa que, a partir de “diferentes posições discursivas, diferentes gestos são possíveis, porque há diferentes identificações sociais em movimento no discurso, bem como em diferentes discursos, diferentes são as formas de olhar os corpos e posicioná-los”, logo, buscamos ainda compreender quais são os olhares que são colocados sobre o corpo na sociedade contemporânea que, como já vimos, é afetada pela história e pela ideologia do mercado, em que as mídias funcionam como Aparelhos Ideológicos de Estado; consequentemente, o olhar multimidiático contribui para construir o olhar do agressor de *bullying* ao corpo de sua vítima.

3.3 Corpos em (dis)curso pelo *bullying*: (im)posições de (in)visibilidade

Propomos, aqui, pensar como o corpo é olhado, pelo outro e por si, após sofrer *bullying*, isto porque, de acordo com Hashiguti (2008, p. 50) tratam-se de olhares que não coincidem, pois “a identificação não é um processo óbvio e lógico entre um corpo empírico e um olho que vê, mas entre um corpo de linguagem que é materialmente constituído e que é olhado por diferentes discursos”, deste modo, partimos da noção de que os corpos, os olhares são atravessados por diferentes sentidos, o que possibilita diferentes interpretações sobre o corpo. Além disso, o espaço que esse corpo ocupa também contribui para suas outras e possíveis interpretações e olhares, porque “Os corpos têm espaços demarcados a partir de suas condições sociais imaginariamente construídas. O espaço, politicamente organizado, determina os corpos que podem ali circular” (Idem, p. 64), o que contribui para que os sentidos de diferença entre os corpos sejam cada vez mais apagados e a valorização do corpo modelo padronizado se instaure. Como vimos, as condições sócio-históricas em que o corpo se faz presente contribuem para os olhares que são dados a ele, assim, o que temos, agora, é um corpo que deve passar ‘despercebido’, para isso o olhar e a linguagem são ajustados à norma: em que o olhar finge que não vê e a linguagem é utilizada com eufemismo para banir qualquer traço de discriminação verbal (Courtine, 2011)

Interpretamos que é estabelecida uma maneira de olhar ao corpo que vela a diferença, desta forma, ser diferente é estar em uma única e exclusiva dualidade, ou se está na espetacularização ou se passa despercebido, o que contribui para o discurso de igualdade aos corpos, mas que produz o efeito de apagamento da singularidade do corpo. Com isso, entendemos que ‘fingir não ver’ produz, não os mesmos, mas outros sentidos de humilhação como quando se olha para o corpo diferente. Entendemos também que quando o corpo é colocado no lugar do despercebido, do indiferente, ele também significa, pois possibilita a instauração de sentidos de invisibilidade que são dados ao corpo contemporâneo. De acordo com Haroche e Aubert (2013, p. 13), “Em nossa sociedade, o invisível tende a significar o insignificante, e, mais, o inexistente”, então, consideramos que seja despercebido, indiferente ou invisível, o corpo continua significando pelo olhar do outro.

Sobre esse olhar de inferioridade e de invisibilidade que é dado ao corpo, partiremos de Ginzburg (1989) quando discorre que os seres humanos são regulados por categorias substancialmente antitéticas, por exemplo, sim/não; tudo/nada e que essas categorias são determinadas por uma hierarquia social e política. Para o autor (Idem, p. 98),

Essas categorias, obviamente, têm um significado cultural ou simbólico, além do nível biológico. Os antropólogos começaram a analisar o significado mutável de algumas delas – a oposição direita/ esquerda, por exemplo. Mas, entre essas categorias, nenhuma é tão universal como a oposição alto/baixo. É significativo que digamos que algo é “elevado” ou “superior” – ou inversamente, “baixo” ou “inferior” – sem nos darmos conta do motivo por que aquilo a que atribuímos maior valor (a bondade, a força etc.) deva ser colocado no alto.

Dessa maneira, algumas categorias são dadas como prontas, significadas, não abrindo espaço para o questionamento ou a resignificação. Mas, partindo dos pressupostos da Análise de Discurso pecheuxiana, é importante considerarmos que o sujeito tem a ilusão de ser origem do seu dizer (Pêcheux, 2009), ou seja, entendemos que o sujeito muitas vezes não questiona as categorias apontadas por Ginzburg (1989) por se achar ‘dono do seu dizer’, quando, na verdade, o sujeito partilha de formações ideológicas materializadas por um Aparelho Ideológico de Estado. Desta forma, o olhar também é ideologicamente interpelado, então, quando um corpo é classificado pelo olhar de si ou do outro, ele é, de fato, atravessado por sentidos já-dados, os quais, muitas vezes não são questionados.

Olhar este que faz parte do *bullying* e que contribui para a estigmatização dos corpos, para sua inferiorização e invisibilidade, pois, conforme Fante (2011, p. 29), “uma vez que se evidencia pela “desigualdade entre iguais”, resultando num processo em que os “valentões” projetam sua agressividade com requintes de perversidade e de forma oculta dentro de um mesmo contexto escolar”, consideramos que estamos diante de sujeitos-agressores que, muitas

vezes, reproduzem as categorias antitéticas determinadas pela hierarquia social proposta por Ginzburg (1989); para estes sujeitos só existem corpos aceitos e não-aceitos, portanto, essa oposição não possibilita que um corpo exista em sua singularidade, apenas nas categorias antitéticas já-dadas.

Marzano-Parisoli (2004) defende que o corpo, na contemporaneidade, torna-se objeto de consumo, caracterizado e idealizado, por isso, a diferença é rejeitada e o corpo passa a estar sujeito a constrangimentos caso não se adeque aos modelos culturais e sociais impostos. Consideramos, a partir da autora, que é por meio da rejeição do corpo do outro, pelo olhar de inferioridade que o *bullying* ganha combustível para ainda se fazer presente nas escolas. Além disso, é preciso considerar que a naturalização dessa violência torna as ações de combate a ela mais difíceis, pois se “A cultura inscreve-se no corpo a fim de modelá-lo e socializá-lo com base em suas regras e suas normas” (Idem, p. 26), entendemos, portanto, que existe uma cultura que abastece o *bullying*. Ainda de acordo com a autora, existe um verdadeiro sistema de normas que impõe ao sujeito o modelo ideal de corpo e “ainda que haja indivíduos que manifestem uma *desviância* em relação ao paradigma reinante, o modelo ideal do corpo não pode ser contestado diretamente, sem um custo preciso, pois a contestação do paradigma implica muitas vezes numa estigmatização social” (Ibidem, p. 49).

Deste modo, entendemos que ao fugir à regra do corpo padrão, este corpo contemporâneo é estigmatizado, recebe os olhares de inferioridade que Goffman (1978) apontou. Entendemos, pois, que um dos motores do *bullying* é a estigmatização dos corpos regida por normas sociais que determinam a existência de um ideal de corpo, como se os outros pudessem ser invisíveis. Conforme os estudos de Builloud (2013), as sociedades ocidentais são dominadas pela imagem, pela mídia e pelas aparências, de maneira que o sujeito está sempre sob o olhar do outro no mundo da informação, da mídia, do cinema, da televisão e da internet, o que o autor vai chamar de o mundo da apoteose da representação.

Partindo dessa consideração, de que é a representação do corpo que vem ganhando evidência, entendemos que se mostrar belo e saudável tornou-se condição para manter-se invisível ao olhar controlador que inferioriza e humilha, que também pode ser o olhar do *bullying*, e visível àquele que partilha do discurso dominante da beleza, ou seja, o corpo está sob constante olhar de visibilidade e invisibilidade, e, ambos os olhares têm em comum o efeito de apagamento da singularidade do sujeito, contribuindo, portanto, para a noção de corpo unificado.

Haroche (2013) compreende que o sujeito, nas sociedades democráticas, é confrontado com olhares de uma multidão que o observam ou o ignoram. É possível compreender, pois, que

esses olhares reguladores de corpos contribuem para a invisibilidade dos corpos, tanto que a autora (Idem, p. 96) estabelece uma distinção entre a invisibilidade desejada, que seria “a da discrição, do pudor, de uma necessidade de subtrair uma parte de si ao olhar do outro, de uma necessidade de segredo” e a invisibilidade não desejada, que é “imposta, proibida, cujo reverso, a outra face, é a visibilidade obrigada que pode suscitar um sentimento profundo de desapropriação de si, de inexistência” (Idem). Considerando como a prática de *bullying* afeta o sujeito-vítima, entendemos que este não tem o desejo de ser invisível, mas ser visto como os outros sujeitos que não sofrem *bullying*, então a invisibilidade desejada estaria no sujeito buscar ser discreto, o que lhe custa esconder partes do corpo, fazer uma cirurgia, limitar-se a usar determinados tipos de roupas ou cortes e penteados de cabelo, isso tudo porque há o desejo de ser visto como igual aos outros e não sofrer a violência novamente.

Sobre a invisibilidade não desejada, consideramos que o sujeito-vítima precisa submeter seu corpo a padrões, comportamentos, invisibilizar sua singularidade para poder fazer parte de um grupo, por exemplo, caso contrário, ao questionar as padronizações sustentadas pelos sentidos dominantes poderá sofrer mais uma estigmatização social (Marzano-Parisoli, 2004). Ou seja, o sujeito-vítima de *bullying* não deseja estar na invisibilidade, mas na visibilidade, ser visto como os outros, não pelo olhar do sujeito-agressor, mesmo que isso lhe custe esconder-se ou silenciar-se.

Além de tudo, é preciso considerar os discursos que movem, que cristalizam os sentidos sobre padrão corporal, dentre tantos, consideramos o da mídia, que, conforme já argumentamos, hoje, funciona como um Aparelho Ideológico de Estado, pois, de acordo com Sanches (2018, p. 41), “Ao fazer uso do corpo como suporte sócio-cultural para sua própria linguagem, a publicidade idealiza um corpo ideal (para o que se pretende anunciar/divulgar)”. Dessa maneira, entendemos que a mídia molda um imaginário de corpo para obter lucros com seus produtos; porém, os sentidos de corpo, como quaisquer outros, não são controlados, eles escapam. Além disso, o corpo também é consumido, como um objeto que deva estar no formato dos cliques das câmeras e das telas, tal como o produto anunciado, pois “Em um tempo de corpos-imagens e corpos-projetos, a forma sujeito corpo-abjeto se identifica com a ideologia das dietas e do corpo perfeito desejando a silhueta das musas fitness do momento e lutando para obter um corpo “sequinho” e “definido” (Sanches, 2018, p. 113).

Para Gregolin (2007, p. 24), “a mídia é uma fonte poderosa e inesgotável de produção e reprodução de subjetividades, evidenciando sua sofisticada inserção na rede de discursos que modelam a história do presente”, podemos considerar, então, que é pela legitimação dos sentidos da mídia sobre corpo ideal que o olhar sobre o corpo de si e do outro age, que o olhar

do agressor do *bullying* escolhe sua vítima, o que contribui para que a criança e/ou adolescente vítima desta violência tenha dificuldades em enfrentar esses estigmas já-dados ao seu corpo, causando uma frustração, uma sensação de não-pertencimento do seu corpo no espaço social, como se ele fosse culpado por seus ‘defeitos’, quando, na verdade, o que ocorre é o efeito do apagamento de sua singularidade.

Ademais, Jordão (2018, p. 70) considera que “São discursos como o médico, o antropológico, o sociológico, o estético, o religioso, e seus entrecruzamentos que vão especificando e situando aspectos como a normalidade, a perfeição, o “molde” ideal ao qual o corpo precisaria responder”, por conseguinte, o corpo não é atravessado por apenas um olhar, mas por distintos olhares que foram se configurando, constituindo-se, entrelaçando-se ao longo da história, por isso, podemos reiterar que o olhar é constituído sócio e historicamente.

Além disso, para a autora (Idem), o corpo enaltece e denuncia seu exterior constitutivo, é ele que faz furo no que está logicamente estabelecido como evidente. Podemos identificar esse furo no logicamente estabelecido a partir do *corpus* de nossa pesquisa, quando é perguntado ao sujeito-vítima, na questão 9, “O que você acha do seu corpo hoje?”:

Recorte (47): Sujeito-Aluno P: Sou muito peluda, tenho estrias praticamente no corpo todo, e sou feliz com ele.

Interpretamos que o sujeito-aluno P rompe com um discurso universalizante de corpo, pois, muitas vezes, os corpos sem pelos e sem estrias são os corpos que estampam as capas de revistas, são os corpos que fazem parte do ideal corporal, entretanto, esse sujeito, mesmo tendo sido vítima de *bullying*, não repete a formação discursiva dominante sobre beleza; ao contrário, usa o adjetivo “feliz” que indicia, linguisticamente, a resistência ao molde. Observamos, aqui, o furo no discurso imperativo da beleza. É válido considerar que ao discursivizar ‘sou feliz com ele [corpo]’, interpretamos uma marca de subjetividade do sujeito, pois este, mesmo sob o olhar controlador do padrão de beleza, segundo o qual não se pode ser feliz com pelos e estrias, coloca em discurso outra formação discursiva que vem ganhando força com os movimentos feministas, qual seja, a que defende que a mulher é dona do seu corpo e tem liberdade para fazer dele e com ele o que desejar. É preciso considerar que o discurso da mídia regula o olhar do sujeito-agressor, mas não se tem garantia de que o sujeito-vítima filiar-se-á a ele, pois a imagem do corpo também escapa do controle dos sujeitos, como explica Jordão (Idem):

A dimensão do real faz-se notar via corpo e suas imagens “desordenadas”, caóticas, desfragmentadas, atrozes. Tais imagens tensionam os limites do suportável. A imagem configura-se como aquilo que diz algo, mas, ao mesmo tempo, também escapa. Há um jogo entre o que se pode apreender e o que resta inapreensível nas imagens. A imagem deseja, interpela e, ao mesmo tempo, a imagem “não fala”, ela é.

Complementando, para Orlandi (2016, p. 96), “o corpo não fala, ele significa”, desse modo, podemos compreender que tanto o corpo quanto a sua imagem são atravessados de sentidos e que estes podem ser já-dados, historicizados, falhos, furados, ou mesmo, ressignificados, a questão está na relação do olhar de si e do outro que são colocados sobre esse corpo, se são olhares da visibilidade ou da invisibilidade, olhares estigmatizadores ou olhares despercebidos, entendemos que a relação do sujeito do discurso com o seu corpo ou do outro, afetados pelas condições sócio-históricas e ideológicas determinarão o tipo de olhar que é dado ao corpo.

Jordão (2018, p. 77) explica que o corpo, enquanto matriz simbólica, relaciona-se com diversos fatores, dentre eles, o social, a cultura, o sujeito, a historicidade, a memória e a ideologia, por isso, é preciso considerar sua heterogeneidade em suas contradições constitutivas. Nesse viés, pensando sobre nosso objeto de estudo, podemos compreender que o *bullying* também considera as heterogeneidades constitutivas do corpo, tanto que é o olhar do sujeito-agressor que determina quem será a vítima e quem não será, isto porque se os corpos fossem homogêneos, não haveria espaço para o *bullying*, sendo assim, compreendemos que o que mobiliza e faz funcionar essa prática violenta é o reconhecimento das heterogeneidades do corpo, posto que sob a ótica dessa violência deve haver a imposição de um molde, uma homogeneização de corpos.

Entendemos que ocorre também o deslizamento da singularidade do sujeito na tentativa de controle dos corpos, um controle imposto pelas formações ideológicas sobre a padronização corporal, mediante isso, o olhar que o *bullying* atribui ao outro considera a existência das heterogeneidades, porém produz a exclusão, um deslizamento da singularidade que alimenta a violência sobre os corpos. De acordo com Barbalho (2005, p. 30)

De fato, a luta das minorias é exemplar desse embate entre igualdade e liberdade e da busca de um equilíbrio entre esses dois valores. De um lado, as minorias necessitam afirmar suas diferenças. [...] De outro, exigem que o direito de exercer sua singularidade não implique, na prática, desigualdades (sociais, políticas, econômicas e éticas).

A partir do autor, compreendemos a importância da luta das minorias, tendo em vista que se a heterogeneidade dos corpos, sua singularidade é reconhecida para ser excluída, trata-se de uma luta que precisa de voz, de luta e cada vez mais alcance, caso contrário, viveremos mais um disfarce de práticas como a do *bullying*, em que o sujeito sente que tem o direito de exercer sua singularidade, quando, na verdade, vive a desigualdade de corpos, corpos julgados por assumirem sua singularidade. Podemos observar os sentidos sobre a heterogeneidade

corporal que atravessam a prática de *bullying* a partir do *corpus* desta pesquisa ao perguntarmos aos sujeitos-vítimas, na questão 3, ‘Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?’:

Recorte (48): Sujeito-Aluno A: Pela minha aparência, diversas vezes me chamaram de “testa de amolar facão”, “cabelo de bombril”, falaram do meu dente que era torto e vários outros apelidos.

Recorte (49): Sujeito-Aluno B: Cor de pele por ser negra e por ter o cabelo cacheado e também por sempre ter sido um pouco menor.

Recorte (50): Sujeito-Aluno F: Houveram bullying comigo pela minha forma de falar, quando era criança tinha a língua presa, como as pessoas falavam igual o cebolinha. Já sofri pelo meu cabelo, pelo motivo de jogar bola e pelo meu corpo magro.

Recorte (51): Sujeito-Aluno Q: Em meus anos de ensino fundamental eu era a única menina negra da sala, o que já trazia um imenso diferencial, quando eu ia para escola minha mãe sempre fazia tranças em meu cabelo (um penteado de nossos ancestrais que traz uma bela história por trás). Então por ser negra e não estar com um cabelo liso eu sempre virava motivo de chacota em sala, nos outros anos letivo eu comecei a aceitar mais minha origem e assumir meu cabelo afro, o que ocasionou muito mais agressões verbais e físicas.

Recorte (52): Sujeito-Aluno S: Não sei ao certo o porquê, mas eram apelidos e brincadeiras sobre meu corpo, rosto e cabelo.

Recorte (53): Sujeito-Aluno AB: Eu sofri bullying por causa do meu cabelo, que na época eu alisava constantemente na escova, pois não me identificava com o natural (cacheado), portanto raramente aparecia com ele molhado na escola e isso virou motivo para me chamarem de “cabelo sujo” e “fedida”.

Recorte (54): Sujeito-Aluno W: Sempre fui muito alta e por consequência tinha pernas longas e tortas o que gerou apelidos como perna torta e perna de alicate, uma vez cortaram meu cabelo dentro da sala enquanto eu estava distraída apenas para ri de mim, isso agravou a situação e fez com que eu fosse zoada por todos.

Por meio dos discursos dos sujeitos-vítimas de *bullying*, podemos interpretar que essa violência considera a singularidade dos corpos para colocar em evidência o que falta, o que está fora do padrão estabelecido pelo olhar do sujeito-agressor. Interpretamos que se tratam de imposições, de um olhar classificador afetado pelos discursos que circulam na mídia sobre padrões de beleza, pois, quando o sujeito-vítima discursiviza o incômodo que o agressor tem com o corpo daquele que é rechaçado devido à testa, ao cabelo, aos dentes, à estatura, à maneira de falar, ao peso, à prática de esporte, ao uso de tranças, ao formato das pernas, é possível

considerarmos que há uma filiação à formação discursiva da mídia, que, mesmo no atual contexto, com as condições de produção discursivas que permitem criticar toda forma de preconceito, e, portanto, permite a circulação de discursos sobre os corpos diferentes, ainda vemos no discurso multimidiático a exaltação dos corpos padronizados. De acordo com Marzano-Parisoli (2004, p. 39),

A uniformidade proposta é sempre aquela do modelo da mulher branca, ocidental, de olhos claros e cabelos lisos e louros. Por isso, nas nossas sociedades ocidentais, uma mulher negra que quer ter cabelos lisos é sempre uma mulher que procura conformar-se a um modelo. Em compensação, uma mulher loura e branca, como aquela célebre atriz que usa um penteado *afro*, dá-se um toque exótico que só dura algumas horas, antes de voltar a seu corpo-modelo aceito por todos e sonhado-pelas-outras-mulheres.

Nesse ínterim, é importante analisarmos os olhares distintos que são dados ao cabelo dos sujeitos-vítimas, pois, enquanto o Sujeito-Aluno Q precisa alisar seu cabelo para ser aceito ao invés de usar as tranças nas quais se sente mais identificado, o Sujeito-Aluno AB alisa, mas é olhado como sujo, estamos, pois, diante de olhares do *bullying* que são intolerantes, estigmatizadores e que maltratam, como também pode ser observado no discurso do Sujeito-Aluno W quando cortaram seu cabelo na escola causando riso nos outros alunos.

Esse corte no cabelo representa o corte da singularidade, assim, é a partir de atitudes como estas que o cabelo vem se tornando um espaço de luta e resistência do corpo. Matos (2015) explica que algumas mulheres buscam a intervenção capilar nos cabelos afrodescendentes com coques, tranças e alisamentos, e este último não funciona somente como um facilitador para manuseio dos cabelos, mas também como uma intervenção identitária na tentativa de se assemelhar a um grupo influente na sociedade. Nesse viés, é preciso considerar que, quando a autora fala sobre a intervenção capilar, essa vai além dos sentidos de estética, pois faz parte de uma intervenção identitária, em que o sujeito tenta ‘burlar’ os olhares maldosos com seu cabelo que funciona, aqui, ao nosso ver, como metáfora do corpo não padrão.

Identificamos que há um furo na linguagem que é percebido pelo sujeito-agressor de *bullying*, como mostrado nos recortes 51 e 53, pois, mesmo com as estratégias das tranças e dos alisamentos utilizadas pelos sujeitos-vítimas, o sujeito-agressor, capturado pelo discurso dominante da beleza, olha para essas estratégias como evidências de um corpo anormal, não-padrão, ou seja, encontra nesse corpo um lugar para a agressão, como forma de evidenciar que esse corpo está fora do padrão, como se o sujeito-vítima precisasse disso para ser lembrado, como se o discurso multimidiático já não fizesse isso com tanto afinco. Discurso esse que já está presente nos anos iniciais, como demonstra a pesquisa de Lopes (2018), pois, quando a autora apresentou aos anos iniciais o livro ‘O Cabelo da Lelê’, de Valéria Belém, foram

produzidos sentidos sobre fazer chapinha (alisamento), cabelo preso, cabelo armado, ou seja, os sujeitos-alunos do Ensino Fundamental já partilham da formação discursiva da beleza e já conhecem as estratégias de intervenção capilar, porém, essas mesmas estratégias, que contribuem para a sensação de pertencimento a um grupo, possibilitam que o sujeito-agressor determine suas vítimas de *bullying*, pois esse passa a (re)produzir o discurso da mídia na escola.

No recorte 50, quando o Sujeito-Aluno F discursiviza: “houveram bullying comigo”, podemos identificar um deslizamento dos sentidos, pois, se os sentidos não são prontos, dados e transparentes (Pêcheux, 2009), um furo gramatical pode contribuir para a interpretação de outros sentidos. Expliquemos: ao usar o verbo haver, o qual para esta construção é impessoal e deveria ser escrito no singular por se tratar de uma oração com sujeito gramatical inexistente, o sujeito-aluno inscreveu-o no plural, o que nos possibilita a interpretação do plural da dor e/ou de que estamos diante de uma denúncia em relação ao *bullying* na escola, pois o ‘houveram’ escrito na terceira pessoa do plural é formulado a partir da regra de que verbos na terceira pessoa do plural indeterminam o sujeito gramatical (por exemplo, cantaram). Com isso, o Sujeito-Aluno F não produz sentidos sobre um sujeito inexistente, mas sim, pelo furo gramatical, pelo desvio do uso padrão da língua, denuncia que na escola existem sujeitos-agressores e que são indeterminados, existem, porém ficam ali, são, muitas vezes, não visíveis, não identificáveis, contribuindo para a manutenção desses olhares coercitivos na escola.

Portanto, compreendemos que o olhar do *bullying* é aquele que, pela intimidação (Fante, 2011), pela humilhação (Ristum, 2010) nega o pertencimento social, ideológico e cultural do sujeito-vítima a um determinado grupo, trazendo uma sensação de não pertencimento, a qual é imposta por um sujeito-agressor. Como nos indiciam os discursos dos sujeitos-vítimas presentes no *corpus* da pesquisa quando, na questão 4, respondem sobre ‘Como você se sentiu? Qual foi sua reação?’:

Recorte (55): Sujeito-Aluno I: Fiquei muito mal, pois é uma coisa que machuca e pela necessidade de usar um simples óculos as pessoas te julgam.

Recorte (56): Sujeito-Aluno Z: Lembro-me da sensação de não ser bem-vindo nos grupos de amigos, de pessoas rindo e apontando o dedo em minha direção.

A partir desses discursos, compreendemos que o Sujeito-Aluno I, no recorte 55, deixa marcas de subjetividade quando discursiviza ter um corpo metaforicamente machucado pela dor do *bullying*, além disso, esse sujeito não apenas lamenta a sua tristeza, mas deixa indícios de um questionamento quanto a essa prática violenta, a qual machuca a vítima pelo simples ato

de usar óculos, sendo uma necessidade biológica do corpo, fazendo-nos imaginar o que essa violência não faz, ou faz, com outros corpos, com os negros, homossexuais, por exemplo. Consideramos que o sujeito I não quantifica mais dor ou menos dor, ele as iguala, na verdade nos indicia que o *bullying* precisa de uma vítima, seja qual corpo for. Contribuindo para que ocorram sensações de exclusão nos sujeitos-vítimas, tal como discursiviza o sujeito-aluno Z, observamos, aqui, dois gestos corporais do agressor pelo seu corpo no corpo dessa vítima, o gesto do olhar, que instaura sentidos de inferioridade, e, o corporal das mãos que, ao apontar a vítima, intensifica a violência, a humilhação, além disso, o seu corpo se torna palco para o espetáculo da perversidade incentivado pelo riso dos outros alunos. Enfatizamos, aqui, a perversidade do *bullying* e reafirmamos a sua consideração pela heterogeneidade constitutiva dos corpos, mas com o intuito de torná-la palco para a violência

Além disso, o olhar do *bullying* faz com que o sujeito-vítima tente uma constante adequação ao grupo como forma de sensação de pertencimento, como é discursivizado pelos sujeitos-participantes da pesquisa ao responderem também à questão 4:

Recorte (57): Sujeito-Aluno L: Minha reação foi se isolar de todos, está sempre querendo agradar a todos.

Recorte (58): Sujeito-Aluno A: Eu ainda procuro agradar as pessoas pela minha forma de agir para me socializar.

Observamos que tanto o Sujeito-Aluno L quanto o Sujeito-Aluno A, após serem vítimas de *bullying*, buscam a aceitação do outro para sentirem-se parte integrante de um determinado grupo, porém, antes dessas tentativas, o Sujeito-Aluno L discursiviza que a sua reação ao sofrer a violência foi ‘se isolar de todos’ o que nos indicia uma contradição entre o isolamento e o agradar a todos, desse modo, interpretamos que essa tentativa de busca de pertencimento possa estar relacionada ao medo de ser a nova vítima de *bullying*. Entendemos que se submeter ao olhar de aprovação do outro contribui para a cristalização dos sentidos que incidem sobre o modelo corporal ideal. Ademais, a partir dos discursos dos Sujeitos-Alunos A e L, interpretamos que a singularidade, enquanto processo sócio, histórico e ideológico, não se dá pelo sujeito em si, mas no social, na relação com o outro, nas relações afetivas, seja para ‘isolar-se de todos’ ou tentar ‘agradar a todos’. Por conseguinte, quando o *bullying* produz o deslizamento da singularidade, é ressignificada a relação do sujeito não só consigo, mas com as relações sociais.

Marzano-Parisoli (2004) explica que o corpo do sujeito é submetido à lógica controle/consumo e isso cria a ilusão no sujeito de ser livre e autônomo, quando, na verdade, é

transformado em corpo dócil e impotente. Compreendemos, então, que o sujeito-vítima, muitas vezes, vai submeter-se às regras de conduta disciplinadas pelo olhar do agressor de *bullying* como forma de resgatar uma sensação de pertencimento apagada no momento em que foi vítima dessa violência. Desse modo, é importante pensarmos no quanto as relações de poder, de visibilidade e de humilhação se entrelaçam na sociedade contemporânea, pois, para Spurk (2013, p. 335) “A ausência de visibilidade de uma pessoa significaria para ela, segundo essa concepção, uma humilhação. Todavia, a visibilidade também pode ser muito humilhante”, ou seja, ao pensarmos nas práticas do *bullying*, entendemos que o agressor usa de sua força para ter visibilidade frente a um grupo, ele humilha para não ser humilhado, enquanto a vítima, ao ser exposta, ganha visibilidade pelo riso, pela chacota, pela humilhação com ou sem plateia.

Desta forma, pelo *corpus* de nossa pesquisa, é possível analisarmos como o sujeito-vítima se olha após essa violência, quais sentidos de visibilidade e invisibilidade atravessam esses corpos. Um dos sentidos que nos chamam a atenção é sobre o que está na (in)visibilidade da roupa, como podemos observar nos recortes 59³⁹ e 60⁴⁰:

Recorte (59): Sujeito-Aluno M: Um grupo de colegas de classe começou a pegar no meu pé, e a cada dia que passava, as “brincadeiras” ficavam piores. E durante 6 meses, essas “brincadeiras” se baseavam em tentar tirar a minha roupa quando a professora saía da sala.

Recorte (60): Sujeito-Aluno AC: Sim, eu odeio comprar roupas, principalmente calças por essa ser uma parte sempre apontada quando eles “brincavam” sobre minha aparência.

A partir da materialização dos discursos dos Sujeitos-alunos M e AC, interpretamos que o olhar do agressor ao corpo da vítima está em torná-la pública, visível sob suas ameaças e intimidação. Pelo recorte 59, analisamos que o agressor quer tornar visível o que o ser humano mais procura esconder, ou seja, tornar invisível aos olhos da sociedade, sua nudez, seja por questões cívicas ou por pudor. Além disso, pelo recorte 60, o Sujeito-Aluno AC nos indicia seu desconforto com o corpo ao comprar calças. Com base nessa formulação, interpretamos que esse desconforto ocorra, pois vestir a calça para comprá-la exige que o sujeito se olhe, que olhe para partes que ele quer que permaneçam na invisibilidade, inclusive para si, comprar a calça é tirar do invisível partes do corpo que retornam para o lugar da visibilidade, lugar este que pertence a um corpo que foi violentado e que carrega cicatrizes.

³⁹ Resposta dada à questão 3: Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

⁴⁰ Resposta dada à questão 7: O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Isto posto, consideramos que o olhar do agressor põe em visibilidade partes do corpo da vítima que foram postas por ela na invisibilidade na tentativa de ser vista como os outros corpos. Parece-nos que a roupa, um dos invólucros do corpo, desperta no agressor a curiosidade e vê nela um instrumento de humilhação ao desvestir o corpo da vítima; enquanto, para a vítima, a roupa passa a ser um lugar de memória, pela qual sentidos de dor são revividos. Além disso, é importante considerarmos que o corpo violentado não fica restrito ao espaço escolar, esse corpo se movimenta por diferentes espaços e, mesmo nestes, o sujeito não se sente confortável com seu corpo, ainda deseja ser visto como os outros, mesmo que para isso precise esconder certas partes, invisibilizá-las, como é materializado pelos sujeitos-participantes nos recortes a seguir:

Recorte (61)⁴¹: Sujeito-Aluno T: Eu odeio ficar de biquíni na praia ou na piscina, não gosto de fazer amigos por medo, tenho disforia

Recorte (62)⁴²: Sujeito-Aluno W: Me deixou insegura com meu corpo, tenho dificuldade de me socializar e muitas vezes evito lugares como praia e piscina para não deixar minhas pernas a mostra.

Recorte (63)⁴³: Sujeito-Aluno AB: Sim, após o bullying eu comecei a ter muito receio de ir à praia de biquíni, colocar shorts ou roupas que mostrassem a barriga. Sendo assim, fiquei com marcas psicológicas, que me perseguiram por muitos anos e impediram que eu me enxergasse com meus próprios olhos, não da maneira que elas me viam.

A partir destes recortes, é possível analisarmos que o *bullying* ocorrido na escola atravessa seus muros e reflete na vida social do sujeito-vítima a ponto de interferir não só nas suas relações com o outro, mas também na sua relação com os espaços nos quais circula. A partir do recorte 61, interpretamos que o Sujeito-Aluno T veste o biquíni, porém não se sente confortável com essa roupa, temos aqui uma marca da roupa que expõe o corpo à visibilidade, tal como ocorre com os Sujeitos-Alunos W e AB, nos recortes 62 e 63, ao discursivizarem sua tentativa em evitar os espaços que exigem roupas que mostram os corpos para que suas pernas e barriga não fiquem expostas. Entendemos que, para esses sujeitos, estar na visibilidade possibilita que outros e novos olhares sejam postos em seus corpos, assim, outras e novas práticas de *bullying* podem ocorrer, então, o medo, a insegurança contribuem para que partes do corpo do sujeito-adolescente sejam colocados na invisibilidade, sejam escondidos,

⁴¹ Resposta dada à questão 8: Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

⁴² Resposta dada à questão 8: Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

⁴³ Resposta dada à questão 7: O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

disfarçados, na tentativa de torná-los invisíveis até nos espaços em que, pelas regras de vestuário, impera o corpo visível. De acordo com Goffman (1978, p. 17),

os padrões que ele incorporou da sociedade maior tornam-no intimamente suscetível ao que os outros vêem como seu defeito, levando-o inevitavelmente, mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar que, na verdade, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser. A vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não-portador dele.

Desta forma, podemos dizer que é pela sensação de ter um defeito, de vergonha e de possuir algo de que não gostaria que os sujeitos-vítimas se escondem na invisibilidade, como forma de escapar do *bullying*, que causa ofensas e humilhações no corpo. Pelo recorte 63, podemos analisar o quanto o olhar do agressor afeta o sujeito-vítima, a ponto de apagar a autonomia que ele tem de olhar para seu próprio corpo, contribuindo para que queira ser invisível até para si mesmo, como podemos observar nos recortes⁴⁴ a seguir.

Recorte (64): Sujeito-Aluno N: ainda estou insatisfeito, mesmo já tendo perdido alguns quilos ainda não alcancei um físico para me olhar no espelho e me sentir satisfeito.

Recorte (65): Sujeito-Aluno Z: Não consigo amá-lo como deveria, evito de me olhar no espelho e já tive episódios de bulimia por não aceita-lo, porque em toda minha vida aprende a exaltar corpos magros e musculosos.

Pelos recortes 64 e 65, interpretamos que estamos diante de olhares de si depreciativos, que buscam assemelhar seus corpos ao padrão ideal de corpo proposto pelos meios multimidiáticos, contribuindo para a não-aceitação, para frustrações e para uma relação de desconforto do sujeito-vítima com o espelho, isto porque, entendemos que o reflexo da imagem faz com que o corpo seja olhado para si, de forma que o corpo sai da invisibilidade que o próprio sujeito se coloca, então, olhar-se no espelho é enfrentar na visibilidade um corpo que se quer invisível para si. Goffman (1978, p. 17) explica que “A presença próxima de normais provavelmente reforçará a visão entre auto-exigências e ego, mas na verdade o auto-ódio e a autodepreciação podem ocorrer quando somente ele e um espelho estão frente a frente”. Assim, compreendemos que os Sujeitos-Alunos N e Z partilham da formação discursiva da mídia, a qual determina quais corpos devem receber o olhar de belo e padronizado, contribuindo para as sensações de não pertencimento do corpo no social, para a autodepreciação e para o não-olhar de si. Para nós, o espelho da mídia, pelo qual a sociedade “deve” olhar-se, faz com que o sujeito-

⁴⁴ Os recortes 64 e 65 se referem às respostas dadas à questão 9: O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

vítima de *bullying*, capturado pela ideologia, naturalize a imagem de corpo que a mídia pretende padronizar e, conseqüentemente, não se olhe no/por um espelho de verdade.

De acordo com Marzano-Parisoli (2004, p. 26), as normas corporais sempre se inscreveram no corpo e o que há hoje é uma amplitude desse fenômeno, de forma que se a sociedade tenta reconhecer-se no corpo espelho que ela mesmo promove, o que ocorrerá é uma caracterização de um ideal abstrato, em que a coerção afastará a realidade material do corpo criando a aparência de um corpo valorizado. Nesse sentido, nossos estudos no Mestrado (Paula, 2017) vão ao encontro do que trata a autora, pois, em nossa dissertação, defendemos que o corpo busca ilusoriamente uma completude a partir da cirurgia bariátrica e, depois, com outras cirurgias, na tentativa de atingir um padrão de beleza corporal que é atravessado por sentidos dominantes da medicina e da estética, os quais são discursivizados pela formação discursiva de que o que se busca é um corpo saudável. Dessa forma, os sentidos sobre corpo vão se constituindo a partir de um lugar da ilusão: a ilusão de que o corpo é valorizado e a ilusão de que se busca a saúde, quando, na verdade, o corpo está se constituindo a partir de regras coercitivas que ditam como deve ser um corpo na contemporaneidade, colaborando, por exemplo, para que o sujeito busque na cirurgia bariátrica uma maneira de deixar de ganhar olhares de preconceito e de tentativa de controle, e, para que o sujeito que sofre *bullying* deixe de ser vítima desta violência.

Compreendemos, então, que o corpo está sob um olhar vigilante e coercitivo que insiste em depreciar e neutralizar a singularidade dos corpos. Para Hashiguti (2008, p. 71), “O corpo, em sua visibilidade, posiciona discursivamente o sujeito, sobre-determinando seu dizer, direcionando os sentidos e determinando as formas de relação inter-pessoal”, com isso, entendemos que o olhar social contribui para a maneira que o sujeito vai olhar para si e para o outro, pois os sentidos já-dados sobre corpo contribuem para a legitimação dos estigmas corporais e que devem ficar na (in)visibilidade social. Além disso, a autora (2012), em seus trabalhos, questiona a normalização da violência contra o corpo através das fotos de corpos mortos divulgadas em jornais. Seguindo essa perspectiva, consideramos que normalizar o olhar do agressor do *bullying* na escola contribui para que discussões como essas sejam cada vez mais silenciadas e interditas, que práticas de coerções ganhem cada vez mais força e que a exclusão dos corpos persista. Como afirma Durkeim (2007, p. 03)

Se não me submeto às convenções do mundo, se, ao vestir-me, não levo em conta os costumes observados em meu país e em minha classe, o riso que provoço, o afastamento em relação a mim produzem, embora de maneira mais atenuada, os mesmos efeitos que uma pena propriamente dita. Ademais, a coerção, mesmo sendo apenas indireta, continua sendo eficaz.

Por fim, entendemos que o controle dos corpos, os olhares que julgam e insistem em observar o corpo como palco de espetáculo do riso resiste no/pelo *bullying*, prática esta que é atravessada pelo discurso da mídia e que contribui para o efeito de apagamento da singularidade dos corpos fazendo com que o sujeito-aluno do Ensino Médio, vítima de *bullying* no Ensino Fundamental, olhe para si afetado pelos sentidos já-dados ou pelo furo discursivo em que escapam os sentidos de resistência, como veremos nas análises que fazem parte deste estudo.

**SEÇÃO 4 – DISCURSO E(M) PESQUISA: LUGAR DE INTERPRETAÇÃO, FALHA
E ECO**



Cabeças duplas em vermelho (Pintura de George Condo, 2014).

*Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas, como um mar
Num indo e vindo infinito*

*Tudo o que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo*

*Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro, sempre
("Como uma onda no mar",
Lulu Santos, 1983)*

Ao assumirmos a posição sujeito-pesquisadores não produzimos a investigação de nosso objeto de estudo de forma livre e descomedida, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 52), “Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica”, os autores (Idem) ainda explicam que “Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar dados. A teoria ajuda a coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos”, portanto, entendemos que, ao fazer pesquisa, é importante fazê-la a partir de um aparato teórico o qual contribuirá para que o sujeito-pesquisador trace suas linhas de investigação e possa encontrar respostas ou mais perguntas para aquilo que o inquieta, isto porque, como explicita Orlandi (1996, p. 15), “as diferentes perspectivas pelas quais se observa um fato, ou acontecimento, dão origem a uma multidão de diferentes objetos de conhecimento, cada qual com suas características e propriedades”, assim, ainda conforme a autora (Ibidem, p. 16) “partimos de um “dado” e, quando definimos o “objeto” através da metodologia, nos comprometemos ao mesmo tempo com uma teoria e com um corpo de definições, de acordo com os quais produzimos as correspondentes técnicas de análise”.

Desta forma, no campo científico, pensada a teoria, é preciso estabelecer a qual método ela pertence, quantitativo ou qualitativo. Segundo Cozby (2003), o método quantitativo enfatiza os dados estatísticos que utilizam os números obtidos como forma de compreender os fenômenos e variáveis estudadas; já o método qualitativo é entendido por Bogdan e Biklen (1994) como uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Nesta tese, buscamos interpretar os discursos dos sujeitos-alunos do Ensino Médio que foram vítimas de *bullying* no Ensino Fundamental, pensando isso, consideramos importante desenvolver a metodologia desta pesquisa pelo método qualitativo, pois, de acordo com Turato (2013), é possível identificar o sinal como aquilo que representa, ou seja, por este método é possível interpretar os discursos dos sujeitos-vítimas de *bullying* através dos vestígios, ditos e não-ditos materializados discursivamente. Para isso, faremos uso do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), que entende “um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (Ginzburg, 1989, p. 149) para, dessa maneira, encontrarmos pistas nos discursos dos sujeitos-alunos a fim de verificarmos se o *bullying* deixou marcas nos corpos dessas vítimas.

Além disso, é importante enfatizarmos que mesmo nos utilizando do método qualitativo, não pretendemos fazê-lo utilizando seus delineamentos (pesquisa-ação, estudo de caso ou etnográfica)⁴⁵ e instrumentos (entrevista, observação, levantamento documental)⁴⁶ próprios deste método, assim como são apresentados nos estudos de Bogdan e Biklen (1994) e Turato (2013), pois, pelo fato de pretendermos um método interpretativo, esses delineamentos e instrumentos são insuficientes e não correspondem aos objetivos desta pesquisa; portanto, faremos uso do método qualitativo, mas sem as suas particularidades. Então, considerando que partimos de sinais e vestígios, ditos e não-ditos, para que haja a interpretação do nosso objeto de estudo, filiamo-nos à Análise de Discurso pecheuxtiana a qual, nas subseções seguintes, será apresentada como sendo um aparato teórico-analítico desde sua idealização à sua consolidação e, também, apresentaremos as distinções existentes entre a teoria que sustenta essa pesquisa, a AD, e o método da Análise de Conteúdo, tendo em vista que julgamos relevante delimitar as diferentes concepções que sustentam cada uma delas.

⁴⁵ Delineamentos: A pesquisa-ação visa a uma mudança como ação para solução de um problema coletivo. O estudo de caso fornece a descrição de um indivíduo ou unidade social. A etnografia é voltada para estudos da cultura, instituições, sociedade, de modo que se preocupa com os significados das ações e eventos para os pesquisados. (Bogdan & Biklen, 1994).

⁴⁶ Instrumentos: A entrevista permite a interação entre pesquisado e pesquisador, mas considera o que foi dito. A observação trata da observação do comportamento global do entrevistado. O levantamento documental trata de um estudo de documentos pessoais ou clínicos. (Turato, 2013).

4.1 O início da Análise de Discurso: incômodos e resistência

Pêcheux (2009), em sua obra *Semântica e Discurso*, explicita que existe uma aproximação entre os termos semântica⁴⁷, semiótica⁴⁸ e semiologia⁴⁹, em que a Semiótica e a Semiologia “dizem respeito ao conjunto de signos, seja de natureza linguística ou extralinguística” (Idem, 2009, p. 10) enquanto a Semântica, aproximadamente, durante a primeira metade do século XX, foi hesitada pelos linguistas a ser reconhecida como parte da Linguística. Entretanto, com o aparecimento do Chomskysmo⁵⁰, a Semântica passa a ter foco, pois fica no centro das controvérsias entre linguistas, isto porque as controvérsias se baseavam em questões filosóficas que tratavam sobre “o problema da universalidade e da linguagem ideal” (Ibidem, p. 11). Questões estas que, para Henry (1992, p. 182), estavam relacionadas ao fato de que “todo discurso da sintaxe opera segundo leis que não são quaisquer leis, puramente arbitrárias, mas que são precisamente aquelas que a gramática procura alcançar”, o autor ainda complementa que

O objetivo de uma gramática não é dar conta do sentido ou da significação das frases que podem ser produzidas, mas formalizar o saber linguístico ou competência de todo sujeito falando uma certa língua, saber ou competência que lhe permita formular, a propósito de toda frase enunciável, um julgamento que não é possível “compreender” as frases gramaticalmente incorretas. (Henry, 1992, p. 44)

Enquanto para o Chomskysmo as frases gramaticalmente incorretas não são consideradas devido ao seu não-rigor formal, Ferreira (2003, p. 39) explica que, nesse momento, o estruturalismo é visto como norte e inspiração, “como paradigma de formatação do mundo, das idéias e das coisas para toda uma geração da intelectualidade francesa”. A autora ainda explica que a Linguística tinha um papel de ciência-piloto das ciências humanas e que “tinha condições de fornecer aos aficionados da nova corrente as ferramentas essenciais para análise da língua, enquanto estrutura formal, submetida ao rigor do método e aos ditames da ciência, tão valorizada na época” (Idem). Desse modo, a nova corrente, o estruturalismo, trouxe avanços, mas também “a deliberada exclusão do sujeito” (Idem) em que o que importava era

⁴⁷ “Parte da Linguística que se ocupa da significação das palavras e evolução dos sentidos” (Pêcheux, 1975/2009, p. 14)

⁴⁸ “Sistema de signos – ciência dos signos – filosofia das formas simbólicas”. Introduzida por J. Locke. (Pêcheux, 1975/2009, p. 09)

⁴⁹ “A ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social. A língua enquanto sistema de signos, ela é o principal sistema. Introduzida por Saussure”. (Pêcheux, 1975/2009, p. 10)

⁵⁰ Noan Chomsky, inspirado no racionalismo e na tradição lógica dos estudos da linguagem, propõe uma teoria a que chama *gramática* e centra seu estudo na *sintaxe*. Esta, segundo ele, constitui um nível autônomo, central para a explicação da linguagem”. (Orlandi, 1994, p. 38)

“normalizar o sujeito, já que era visto como o elemento suscetível de perturbar a análise do objeto científico, que deveria corresponder a uma língua objetivada, padronizada” (Idem).

Pêcheux (2009) ainda indica que alguns autores passaram a relacionar a Semântica e a Semiologia, entre eles está Adam Schaff, quando, em 1960, contribuiu para a reconciliação⁵¹ entre o Marxismo e a Semântica, de maneira que essa reconciliação permitiu o “ressurgimento de pesquisas semânticas à luz do marxismo” que reivindicavam “a liberdade de questionar o *oportunismo filosófico* de que se autorizava a atual coexistência ‘marxista’ do pavlovismo, da cibernética, da Semiótica, das aplicações da Lógica Formal à teoria da Linguagem e à Semântica” (Idem, p. 15). Desta forma, o que é reivindicado é a liberdade de questionar, como se houvesse uma dualidade: o pronto (*oportunismo filosófico*) *versus* o não pronto (Teoria da Linguagem / Semântica).

Pêcheux (2009) assinala que a Semântica passa a ter relação com a Lógica e com a Retórica, enquanto parte da Linguística, através da evidência que Schaff faz da Semântica como uma disciplina moderna e complexa, pois, para Schaff, a função comunicativa da linguagem se dá por meio da lógica (teoria das leis do pensamento) e da retórica (técnica de argumentação que é um suplemento inevitável, contrabalanceando a lógica).

Além disso, Pêcheux (2009, p. 17) explicita três evidências indicadas por Schaff, em que a primeira trata sobre a intencionalidade, pois para o autor “Há *coisas* (“objetos” e “processos materiais”) e *pessoas*, sujeitos dotados da intenção de comunicar (“nós” comunicamos “por meio de”); a segunda se refere ao processo da semiose, que se trata do processo de significação, ou seja, a produção de significados em que “Há objetos que se tornam *signos*, isto é, que remetem a outros objetos, pelo “processo social da semiose”; e a última remete ao pensamento da relação de sentidos quando “Há enfim *as ciências humanas*, que têm cada uma o que dizer sobre a linguagem e a fala, formando um verdadeiro entroncamento interdisciplinar”. Pensando essas evidências fundadoras da Semântica, Pêcheux (2009) propõe questioná-las com base na teoria materialista para mostrar que a Semântica é organizada e atravessada por contradições. Para Henry (1992, p. 21), essa contradição “é estabelecida pelas relações de produção e de reprodução constitutivas da divisão de classes; mas as classes não preexistem as relações entre elas, de modo que não há primeiro a contradição e depois seu desenvolvimento, a contradição é o próprio desenvolvimento”. A partir disso, Pêcheux (2009)

⁵¹ No período do stalinismo histórico, os pesquisadores marxistas se lançaram ao reconhecimento das regiões teóricas às quais eram impedidos o acesso pelo governo, questões essas relacionadas à natureza da sociedade. (Pêcheux, 2009)

supõe ser necessário um desvio para que seja possível a compreensão entre linguistas e filósofos, de modo que o autor falará de Linguística em Filosofia e de Filosofia em Linguística.

Esse desvio se torna necessário para explicar a situação da Linguística, de modo que são apontadas três tendências principais que se opõem, se combinam e se subordinam, são: 1) a tendência formalista-logicista, que deixa a história de fora; 2) a tendência histórica, que deixa o sujeito de fora; 3) a “Linguística da fala”, em que o sujeito começa a aparecer. Henry (1992, p. 22-23) explica que

do ponto de vista do materialismo histórico, o processo de produção do conhecimento, enquanto processo histórico, realiza-se concretamente sob formas históricas variadas, nas práticas sociais, principalmente no que chamamos a prática científica. [...] A prática científica é primeiro, como toda prática, uma prática social, secundariamente é uma prática específica. Ora, como se em toda prática social, os indivíduos humanos concretos que, se não são os sujeitos, são pelo menos os agentes [...]. Dizer que esses agentes agem na e sob a determinação das formas históricas de existência é dizer que eles são constituídos em sujeitos nas práticas sociais e por elas.

O que Pêcheux (2009) nos coloca é que existe uma relação de forças entre as três tendências, que se ligam por laços contraditórios. Podemos interpretar a contradição, aqui, como aquilo que atravessa, afeta; portanto, as tendências podem ser afetadas ou atravessadas umas pelas outras. Assim, dentro dessas tendências, a língua aparece como sistema, como contradição secundária:

A contradição que opõe principalmente a tendência formalista-logicista às duas outras tendências tem repercussões no interior de cada uma delas (inclusive no interior da própria tendência dominante) sob a forma de contradições secundárias: a forma *explícita* que essa contradição toma é a de uma contradição entre *sistema linguístico* (a “língua”) e *determinações não-sistêmicas* que, *à margem do sistema, se opõem a ele e intervêm nele*. Assim, a “língua” como sistema se encontra contraditoriamente ligada, ao mesmo tempo, à “história” e aos “sujeitos falantes” e essa contradição molda atualmente as pesquisas linguísticas sob diferentes formas, que constituem precisamente o objeto do que se chama a “semântica”. (Pêcheux, 2009, p. 20)

Pêcheux (2009) não visa criar uma quarta tendência com o intuito de “resolver” essa contradição, mas sim desenvolvê-la com base no materialismo histórico; desta forma, o autor a aborda através de dois pontos da tese fundamental da posição formalista em Linguística, são: “1) a língua *não é* histórica precisamente na medida em que ele é um sistema (estrutura); 2) é na medida em que a língua é um sistema, uma estrutura, que ela constitui o objeto teórico da Linguística” (Ibidem, p. 21). Pensando isso, o autor estabelece uma relação entre a História, língua e as contradições, de modo que, para ele, a referência à História está relacionada às práticas linguísticas as quais são inscritas no funcionamento dos aparelhos ideológicos de uma formação econômica e social, dessa maneira, o estudo da linguagem está relacionado não em

não repetir as contradições, mas em tomá-las como efeitos derivados de uma luta de classes (Idem).

No entanto, mesmo com essa relação estabelecida, Pêcheux (2009, p. 28) retoma as evidências apontadas por Schaff a fim de constatar que elas se mantêm no mesmo nível, utilizando-se do seguinte exemplo: “o fato de que *as palavras* comunicam *um sentido*, o fato de que há uma divisão entre *pessoas* e *coisas*, entre *subjetividade* e *objetividade*, entre o *emocional* e o *cognitivo*”, o que contribuiu para o surgimento das classificações dicotômicas dos semanticistas (abstrato/concreto – humano/não humano). Por outro lado, Pêcheux (1975/2009) aponta que essa classificação não é suficiente, pois ao classificar outros ‘termos’, como história, massas ou classe operária, a classificação dicotômica não ‘dá conta’, isto porque não é possível a escolha entre animado/inanimado, concreto/abstrato, entre outras dicotomias.

Desta forma, o autor aponta a relação da Semântica e o pensamento de Althusser, de maneira que, mesmo que Althusser não tenha falado em Semântica em seus estudos, é possível saber se “homem (com *h* minúsculo ou maiúsculo), a história, as massas, a classe operária são ou não *sujeitos*, com todas as consequências que daí resultam” (Ibidem, p. 31). Desse modo, sobre o pensamento de Althusser, Pêcheux (2009, p. 32) explica que

Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua um significado” (portanto inclusive as evidências da transparência da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos – e até aí não há problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar.

Portanto, o autor critica a ilusão de que existe a evidência do significado da palavra, como se ela pudesse designar uma ‘coisa’ ou uma pessoa de modo transparente, como se a palavra pudesse por si só constituir um objeto ou um sujeito. Para Pêcheux (2009), trata-se de um efeito ideológico, visto que essa ‘coisa’ e o sujeito não são estabilizados e únicos, pois dependem da interpelação que se dá pela ideologia, o que é compreendido ao retomarmos a fórmula althusseriana: “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (Maldidier, 2003, p. 39). Desta forma, Pêcheux (2009, p. 32-33) aponta para o desenvolvimento de um estudo que leve em consideração o sistema linguístico e a Semântica, “aspectos do trabalho de Lacan, no que este se refere ao aprofundamento do materialismo de Freud”, “as direções abertas por Althusser”, os processos discursivos, sob o nome de ‘Teoria do Discurso’ sem a pretensão de fundar uma nova disciplina entre a Linguística e o Materialismo Histórico. Contribuindo para a definição do campo teórico,

o “quadro epistemológico” do empreendimento que articula três regiões de conhecimento científicas:
- O materialismo histórico como teoria das formações sociais e de suas transformações, aí compreendida a teoria das ideologias;

- A linguística como teoria ao mesmo tempo dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;
 - A teoria do discurso como teoria da determinação dos processos semânticos.
- (Maldidier, 2003, p. 38)

De acordo com Ferreira (2003), enquanto as ciências sociais tratam a língua e o sujeito como conceitos estáveis, homogêneos e centrados e a Linguística centra-se nas questões da língua, a Análise de Discurso rompe com ambas, pois seu objeto passa a ser o discurso. A autora ainda explica que a Análise de Discurso não pretende ser uma ‘Linguística Discursiva’, pois é preciso considerar a tensão existente entre as duas, um limite entre suas compatibilidades e suas diferenças. Isto porque, conforme Mazière (2007, p. 12-13), a Análise de Discurso “não separa o enunciado nem de sua estrutura linguística, nem de suas condições de produção, de suas condições históricas e políticas, nem das interações subjetivas. Ela dá suas próprias regras de leitura, visando permitir uma interpretação”, a autora ainda explicita que “Quando Saussure opõe *língua* e *fala*, ele opõe uma forma contratualizada em sociedade, coletiva, a *língua*, a uma forma individualizada, a *fala*. O discurso propriamente não é individual como ocorre com a Gramática, pois ela trabalha com frases em estruturas sintático-semânticas, enquanto que ele considera o enunciado produzido como uma interdiscursividade que pode ter seu sentido afetado a partir de um contexto linguístico e social (Idem).

Para Ferreira (2003, p. 41), “A AD recorta, portanto, seu objeto teórico (o discurso), distinguindo-se da lingüística imanente, que se centra na língua, nela e por ela mesma, e também das demais ciências humanas, que usam a língua como instrumento para a explicação de textos”. Sobre o discurso, Maldidier (2003, p. 15) considera que, para Michel Pêcheux, trata-se de um verdadeiro nó que “Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas suas grandes questões sobre a língua, a história e o sujeito”. Ferreira (2003, p. 41) ainda reitera que a Análise de Discurso se constitui quando traz conceitos de outras áreas, “como a psicanálise, o marxismo, a lingüística e o materialismo histórico, ao se integrarem ao corpo teórico do discurso, deixam de ser aquelas noções com os sentidos estritos originais e se ajustam à especificidade e à ordem própria da rede discursiva”.

Desta forma, e, através desse quadro que a Análise do Discurso pôde se desenvolver em maio de 1975, por meio do cruzamento dos caminhos de Pêcheux; entretanto, ela iniciou em 1969 como Análise Automática do Discurso (AAD 69) de modo que era considerada “um dispositivo técnico complexo informatizado, se inscreve em sua reflexão de então sobre as práticas e os instrumentos científicos”, com isso, “só há instrumento em relação a uma teoria” (Maldidier, 2003, p. 22). A autora ainda explica que

Centralmente, ele (Pêcheux) contesta que possam se batizar de *ciências* as disciplinas que, sob o acobertamento do sujeito psicológico, ignoram, ou não querem saber, de sua relação com a política, que ainda por cima se paramentaram com os atributos da cientificidade emprestando seus métodos da estatística e da linguística. É por uma crítica desses métodos: a contagem da frequência, as variantes da análise de conteúdo, mas também aplicações estruturalistas aos domínios os mais variados, que se abre a introdução de *Análise Automática do Discurso*. E todo o livro deve ser lido como um conjunto de preposições alternativas: o dispositivo da análise do discurso se quer um instrumento científico, ele é o primeiro modelo de uma máquina de ler que arrancaria a leitura da subjetividade.” (Ibidem, p. 20-21)

Além disso, é preciso salientar que

o conceito de *discurso* ao mesmo tempo em que é teorizado com apoio crítico em Saussure, constrói-se no sentido do termo no dispositivo elaborado por Michel Pêcheux. A “máquina discursiva” da *Análise Automática do Discurso* é a oficina em que se apreende o objeto novo. Aqui ele tem nome: “processo discursivo”, “processo de produção do discurso”. O *discurso* deve ser tomado nas relações e nos procedimentos imaginados pelo mecânico-teórico Pêcheux.” (Ibidem, p. 22)

De acordo com a autora (Ibidem, p. 25), “Michel Pêcheux dirá mais tarde de seu livro que ele foi escrito na “urgência teórica”. Nele se inscreve a maior parte de seus temas. Suas angústias também. Sua conclusão é bem a de um filósofo: “provisória”” e ainda complementa que “A AAD 69 era uma máquina de abrir questões mais do que de dar respostas” (Idem). Dessa maneira, depois, em 1971, a AAD 69 passa a ser considerada como parte da Linguística, de maneira que “o sentido, o objeto da semântica, excede o âmbito da linguística” (Ibidem, p. 31), considerando que a sistematicidade da língua não é constituída como um contínuo de níveis (fonológico, morfológico e sintático), trata-se das significações de um texto e das suas condições sócio-históricas de produção.

Nos anos de 1972-74, Pêcheux aponta para elos em direção à teoria do discurso; desta forma, busca uma teoria materialista do discurso, bem como os funcionamentos linguísticos, entre eles o pré-construído e o interdiscurso. Então, é em 1975, ao pensar a teoria do sujeito interpelado pela ideologia, teoria althusseriana, o sujeito discursivo e a língua como possibilidade de discurso, que Pêcheux amadurece seu pensamento e apresenta o estado mais acabado da teoria no livro *Semântica e Discurso* ((Maldidier, 2003).

Sobre a noção de pré-construído, ela foi formulada por Michel Pêcheux a partir dos estudos de Paul Henry quando este analisa o conceito de pressuposição, assim,

a noção de pressuposição, tal como foi elaborada nas teorias linguísticas, está ligada a uma concepção da semântica baseada na noção de significação literal. Ora, o que parece demonstrar a existência dos efeitos de pressuposição, é que só poderemos dar conta de certas relações intuitivamente reconhecíveis entre frases em termos de regras sintáticas e de significações literais se alargarmos o domínio destas até o que chamamos de o performativo ou o ilocucionário. Ao dizer que o efeito de significação próprio da pressuposição é um valor imposto pela sociedade, o que Ducrot procura é exatamente tornar literais esses efeitos de significação. Do mesmo modo, quer o

componente semântico seja considerado como o componente mais profundo ou como um componente interpretativo, integrando performativos à representação, estende-se igualmente o domínio das significações entre frases que parecem escapar ao modelo transformacional clássico. [...] a propósito do efeito de pressuposição, é importante lembrar que certas relações entre as frases parecem depender do sentido e não apenas da sintaxe. A questão do suporte desse sentido está levantada e é a essa questão que Ducrot responde ao invocar a sociedade. Se abandonamos uma concepção da semântica baseada numa separação nítida entre semântica e sintaxe e na noção de significação literal ou na noção equivalente do ponto de vista teórico, parece impossível mostrar que a pressuposição é um caso particular das relações que estão na origem da produção e da reprodução das significações (Henry, 1992, p. 105-106)

Malidier (2003, p. 35) explica que

Ducrot, de um lado, Paul Henry e Michel Pêcheux, de outro, se opunham sobre questões fundamentais do sujeito e do sentido. Em sua empresa de colocar, no terreno linguístico, a questão do lógico Frege sobre a pressuposição, Ducrot tocava um ponto essencial para o discurso. Vista na perspectiva da lógica, a questão da pressuposição toca a imperfeição das línguas naturais em sua relação com o referente: certas construções autorizadas pela sintaxe das línguas “pressupõem” a existência de um referente, independentemente da asserção de um sujeito. Para esse fenômeno, Ducrot, através de diversas variações, propõe uma interpretação que podemos, definitivamente, qualificar de lógico-pragmática, que conjuga uma certa leitura de Frege com as contribuições da filosofia anglo-saxã, em particular de Strawson. As pressuposições definem o quadro no qual se deve desenvolver o diálogo. Elas se situam, no fio das reflexões de Ducrot, entre os atos ilocucionários pelos quais um sujeito da enunciação, jogando relações de força instituídas pelo jogo da língua, arma uma cilada para o destinatário de seu discurso. Elas se integram em suma em uma teoria dos atos de linguagem.

Isto posto, é pensando que algo fala antes, que os sentidos não são inéditos que Pêcheux, uma noite, saindo do seminário de Culioli, propõe o termo pré-contruído que “constitui a reformulação da pressuposição no novo terreno do *discurso*. Ele permite pensar e apreender o interdiscurso, o conceito chave, ainda não formulado, o mais difícil, sem dúvida o mais fundamental de toda a construção teórica de Michel Pêcheux” (Ibidem, p. 36).

Com isso, de acordo com Orlandi (2015b, p. 07), “[Michel Pêcheux] propôs uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito. Ele exerceu com sofisticação e esmero a arte de refletir nos entremeios”, a autora ainda explica que a Análise do Discurso é uma teoria que se constitui no entremeio, que considera o confronto, a contradição.

Ferreira (2007, p. 103) explica que na Análise de Discurso “essa condição de entremeio nos concerne sobretudo, como uma característica fundante da disciplina e dos conceitos que nela são forjados” em relação ao “**lugar intervalar do sujeito, entre a linguagem, a ideologia e a psicanálise**”⁵² (Idem). A autora explica que o sujeito é submetido ao seu próprio inconsciente e às circunstâncias histórico-sociais que o moldam, e que é afetado por essas três

⁵² Grifos da autora.

ordens, pela linguagem, pela ideologia e pelo inconsciente, de modo que deixa um furo em cada uma delas, em que o furo da linguagem é representado pelo equívoco; o furo da ideologia pela contradição, e o furo da psicanálise que se manifesta pelo inconsciente (Idem).

Com isso, compreendemos quando Maldidier (2003, p. 15) nos aponta que “O pensamento de Michel Pêcheux é um pensamento forte. No encontro de vários “continentes”, mesmo se a tentação da grande construção foi viva em certo momento, não produziu nem síntese, nem sistema, mas deslocamentos e questionamentos”, isto porque, conforme Rocha e Deusdará (2005, p. 317), o que interessa à Análise do Discurso “é a descrição das vozes que ressoam, atravessam e abalam a ilusão de unidade que se apresenta nos enunciados, denunciando as falácias de uma ótica que priorize o ideal cartesiano de um sujeito da razão”. Nas palavras de Pêcheux (2015, p. 45),

é preciso sublinhar que em nome de Marx, Freud, e de Saussure, uma base teórica nova politicamente muito heterogênea, tomava forma e desembocava em uma construção crítica que abalava as evidências literárias da autenticidade do “vivido”, assim como as certezas “científicas” do funcionalismo positivista.

Podemos compreender melhor esse encontro de ‘continentes’ a partir do capítulo ‘Ler, escrever e interpretar’, de Pêcheux (2015) quando ele considera três exigências importantes da Análise de Discurso, de forma que a primeira trata sobre o gesto de descrição das materialidades discursivas em que “obriga a pesquisa linguística a se construir procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar explicitamente o fato linguístico do equívoco como fato natural implicado pela ordem do simbólico” (Ibidem, p. 51). A segunda exigência se refere ao gesto de interpretação da Análise de Discurso que determina que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro” (Ibidem, p. 53).

O autor explica que “é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar” (Idem). Aqui, é importante retomarmos a distinção que Pêcheux (2015, p. 54) faz em relação aos gestos de interpretação e de descrição “não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento, não implica que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se entremisturar no indiscernível” e ainda explica que a descrição de um enunciado coloca em jogo o discurso-outro. Trata-se de uma disciplina da interpretação em que “Esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica” (Idem).

Além disso, Orlandi (2012, p. 42-43) explica que a Análise de Discurso pratica a interpretação sem ignorar a descrição, “considerando a interpretação, na posição de questioná-la. Isso tem a ver, no meu entender, com a tensão constante entre análise e teoria, significando, do lado da teoria, retorno e ruptura e, do lado da análise, o batimento entre descrição e interpretação”. O que abre espaço para trazermos a terceira exigência de Pêcheux (2015) que trata sobre a discursividade como estrutura ou como acontecimento, de maneira que o gesto discursivo “corre sempre o risco de absorver o acontecimento desse discurso na estrutura da série na medida em que esta tende a funcionar como transcendente histórico, grade de leitura ou memória antecipadora do discurso em questão” (Ibidem, p. 55). Para o autor, independente das redes de memória e dos trajetos sociais, por existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestrutura-reestrutura desses trajetos e dessas redes.

Neste viés, Orlandi (2012, p. 46) sintetiza que “É acontecimento porque se dá no mundo, sendo da ordem do que reclama sentido e é estrutura porque tem a ordem da língua (pensada como sujeita à falha), capaz de equívoco”. Estamos diante, portanto, de uma teoria que rompe com a noção de unicidade tanto para o campo da significação quanto para a de sujeito, desse modo, é possível “detectar os momentos de interpretação como atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados”. Segundo Orlandi (2015a, p. 28), na Análise de Discurso, “a linguagem não é transparente, e interpretar não é atribuir sentido, mas expor-se à opacidade do texto, ou seja, explicitar como um objeto simbólico produz sentido”, partimos, então, para a compreensão de como atua o analista do discurso na interpretação, na exposição da opacidade do texto.

4.2 Análise de Discurso: um método interpretativo

De acordo com os estudos de Ferreira (2003, p. 45), a Análise do Discurso pecheuxtiana ganhou espaço no Brasil, descolou-se da Linguística e circula pelas áreas das ciências humanas, mas, para a autora, trata-se de uma circulação perigosa, pois ocorre a banalização de alguns de seus conceitos e, ainda, acaba tendo seu aparato teórico confundido com o método da Análise de Conteúdo, “Como se fosse possível fragmentar dispositivo teórico e analítico como entidades independentes e autônomas. Na realidade, o que dá vigor e consistência às análises feitas pelo viés discursivo é precisamente a indissociabilidade entre a teoria e a prática” (Idem). Sobre a construção metodológica da Análise de Discurso, Mittmann (2007, p. 153) considera que ela é “Aberta a possibilidades múltiplas, mas firmemente alicerçada numa teoria

particular”, pois, para a autora, a análise parte de um olhar específico em que se unem o histórico, o linguístico e a psicanálise, de modo que não se faz uma descrição do texto, mas uma teorização, em que é analisado o funcionamento do discurso no texto, tomado como unidade linguística de análise, com isso, não se faz uma análise exaustiva, e sim um trabalho profundo sobre os aspectos discursivos interrelacionando os conceitos teóricos (Idem).

É pensando no trabalho destes aspectos discursivos que é possível diferenciarmos o método da Análise de Discurso ao método da Análise de Conteúdo, diferenciação que se faz importante aqui, tendo em vista o quanto nós, analistas de discurso, somos questionados sobre esses distintos métodos e as tentativas de reduzir a Análise e Discurso à Análise de Conteúdo, como foi apontado por Ferreira (2003).

Partimos, então, da semelhança entre esses métodos, pois, de acordo com Minayo (2008) a Análise de Discurso e a Análise de Conteúdo tratam da mesma lógica do método qualitativo: a interpretação, porém a Análise de Conteúdo visa a uma interpretação mais objetiva que preconiza, conforme estudos de Rocha e Deusdará (2005 p. 307), “alcançar uma pretensa significação profunda, um sentido estável, conferido pelo locutor no próprio ato de produção do texto”. Os autores consideram que se trata de um modelo de ciência “duro, rígido, de corte positivista, herdeiro, de um ideal preconizado pelo Iluminismo. Centra-se, sobretudo, na crença de que a “neutralidade” do método seria a garantia de obtenção de resultados mais precisos” (Ibidem, p. 309). Além disso, na Análise de Conteúdo, “há sempre um patrulhamento no sentido de não só preservar a objetividade, mas também afastar qualquer indício de “subjetividade” que possa invalidar a análise. Aproximar-se da neutralidade equivale, nesses termos, a sustentar-se como ciência” (Idem), de acordo com os autores, é como se houvesse “uma verdade a ser recuperada por intermédio da ciência”, com o intuito de alcançar o que haveria por trás do que se diz (Ibidem, p. 311).

Desta forma, compreendemos, então, que enquanto a Análise de Conteúdo se preocupa em verificar o que está por trás do que foi dito, a Análise do Discurso trabalha com aspectos discursivos, dentre eles, as relações sociais, como explica Lima (2003, p. 78): “o instrumento da prática política é o discurso, ou, mais precisamente, a prática política, que tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais, reformulando a demanda social, o que nos parece ser indiferente aos analistas de conteúdo”. O autor (Ibidem, p. 81) ainda complementa que “na análise de conteúdo, parte-se da exterioridade para o texto, enquanto na análise do discurso francesa, ao contrário, procuramos conhecer essa exterioridade pela forma como os sentidos se trabalham no texto, em sua discursividade”. Sobre essa relação da Análise de Discurso com o social, Rocha e Deusdará (2005, p. 319) consideram que “A linguagem, de um ponto de vista

discursivo, não pode apenas representar algo já dado, sendo parte de uma construção social que rompe com a ilusão de naturalidade entre os limites do lingüístico e os do extralingüístico. A linguagem não se dissocia da interação social”. Pensando essa relação entre linguagem e sociedade, Orlandi (1996) explica que, pelo discurso, é possível interpretar o modo social de produção da linguagem, por isso, o discurso é compreendido como um objeto histórico-social, o qual se constitui por um processo-histórico-social e sua materialidade é lingüística.

Além da linguagem, é preciso considerar o que a Análise de Discurso entende por texto, para ela, o texto é sua unidade, “O texto não visto como na análise de conteúdo, em que se o atravessa para encontrar atrás dele um sentido, mas discursivamente, enquanto o texto constitui discurso” (Orlandi, 2015a, p. 19), assim, entendemos que a principal unidade de análise de discurso é o texto, e que, para Orlandi (2001, p. 69), o texto só é texto porque significa, ou seja, “o que interessa não é a organização lingüística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: lingüístico-histórica”.

Entendemos, então, que o texto, unidade lingüístico-histórica, torna-se texto devido à relação da língua com a história, mas essa relação só é possível porque o texto é carregado de palavras que significam e sustentam interpretações. Orlandi (2015a, p. 25) explica que “não são as palavras que significam o texto. Quando uma palavra significa é porque ela se textualiza, ou seja, é porque sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa”. O que contribui para pensar que, ao analisar a historicidade, ou seja, o modo de produção de sentidos, podemos interpretar que um texto pode ser atravessado por várias formações discursivas (Orlandi, 2015a). Sobre esse conceito de historicidade, a autora ainda explica que “quando falamos em historicidade, não pensamos a história refletida no texto mas tratamos da historicidade do texto em sua materialidade. O que chamamos de historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele” (Orlandi, 2001, p. 68). Portanto, segundo a AD, o texto faz parte do método de pesquisa, tendo em vista que é dele que o pesquisador, nesse caso, o analista, parte para desenvolver seus estudos.

Compreendemos que o trabalho do analista ganha ‘direções’ a partir das interpretações feitas no texto em que instaura seu objeto discursivo, nessa perspectiva, a autora (Ibidem, p. 72) complementa que “a análise do discurso não está interessada no texto em si como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso”. Com base nos fundamentos da AD, entendemos que, a partir dessas formulações e apoiando-nos nos estudos de Baldini (2012) e Orlandi (2004), (2016), é possível compreendermos como o corpo

funciona como texto, pois se trata de uma unidade que possui historicidade e é atravessado por diferentes formações discursivas, como já foi apresentado nessa pesquisa.

Desta forma, tendo compreendido as noções de linguagem e texto para a Análise de Discurso, é fundamental apresentarmos a noção de condições de produção para explicarmos como se dá a produção de sentidos em um dado contexto o qual se torna objeto de estudo do analista de discurso. Para Orlandi (1996, p. 18), “os interlocutores, a situação o contexto histórico-social, ideológico, ou seja, as condições de produção constituem o sentido da sequência verbal produzida. Não são meros complementos”, de acordo com a autora, as condições de produção são compostas pelas antecipações e pelas formações imaginárias, estas são constituídas pelas relações de forças, “espaço das representações sociais constitutivo das significações” (Idem), e pelas relações de sentidos em que “todo discurso nasce em outro e aponta para outro” (Idem).

Além disso, a autora (2015a) explica que, para a AD, é preciso considerar o discurso e suas condições de produção a partir da posição discursiva do sujeito, pois, ao considerarmos as relações de força, “o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa” (Idem, p. 18), ou seja, as condições de produção do discurso são afetadas pelo lugar, a posição que o sujeito ocupa, por exemplo, ao falarmos do lugar do presidente, do professor, do pai e do filho, falamos sobre posições discursivas diferentes, pois cada uma tem sua força na relação de interlocução o que afetará a posição discursiva do sujeito e, dessa maneira, as condições de produção do seu discurso (Idem).

Nesse sentido, nesta pesquisa, temos o pressuposto de que os sujeitos-alunos, que foram convidados a participar desta pesquisa, ao aceitarem, ou não, foram afetados pela posição que ocupamos, tanto como pesquisadora quanto professora deles, de Língua Portuguesa, o que colaborou para que muitos não quisessem participar por receio do que a professora poderia pensar sobre eles, ou o que ela poderia fazer com essa informação na escola; ou, ao contrário, outros aceitaram participar devido à posição que a professora ocupa, que pode gerar uma relação de confiança, de abertura, de escuta. Com isso, pensar essa posição do sujeito e as relações de força é pensar no que Orlandi (2012, p. 34) entende por político na Análise de Discurso:

Interessa-me, na ordem do significante, a relação língua/discurso/texto. Tampouco privilegiei um dos lados (o do enunciador ou do leitor) mas a relação entre eles. E, sobretudo, trabalho o fato da *interpretação* observando seus limites, nos seus limites, aliando interpretação e ideologia, considerando o político enquanto relações de forças que se simbolizam, ou em outras palavras, o político reside no fato de que os sentidos têm direções determinadas pela forma da organização social que se impõem a um indivíduo ideologicamente interpelado.

A autora ainda complementa que o que lhe interessa são “a determinação histórica dos processos de significação, os processos de subjetivação, os processos de identificação e de individualização dos sujeitos e de constituição de sentidos, assim como sua formulação e circulação. Isso muda o sentido do político” (Ibidem, p. 35). Desta forma, pelo político também é possível que o analista do discurso promova o que Ferreira (2007, p. 107) chama de escuta discursiva, a qual, pelo gesto de interpretação, “consiste em fazer ver ao leitor, a partir das lentes de um dispositivo teórico-analítico, a opacidade do texto, desnaturalizando o que não é natural, pondo em questão o que parece evidente e trazendo à presença o que se mostra ausente”.

Para isso, a Análise do Discurso trabalha com dois dispositivos, o teórico e o analítico. O teórico é constituído pelos conceitos que sustentam os discursos analisados, como, por exemplo, sujeito, interdiscurso, formação discursiva. E é este dispositivo teórico que determinará o dispositivo de análise, isto porque ele vai ‘guiar’ o analista a não fazer uma leitura tradicional, mas sim uma observação do funcionamento discursivo, estabelecendo uma relação entre o dizer com outros dizeres (Orlandi, 2015a).

Já o dispositivo analítico fica no campo da interpretação, de forma que cada analista constrói a sua análise. De acordo com Orlandi (Idem), ele “vai depender da questão do analista, da natureza do material analisado, do objetivo do analista e da região teórica em que se inscreve o analista (linguística, história, antropologia, literatura etc.)”. A autora ainda explica que o que é esperado do dispositivo teórico é que ele trabalhe nas fronteiras das formações discursivas, de modo que não se inscreva em uma formação discursiva, dessa maneira, não se pretende uma posição neutra do analista em relação aos sentidos, mas sim que possibilite que no dispositivo analítico haja o deslocamento da “posição do sujeito, trabalhando a opacidade da linguagem, a sua não evidência e, com isso, relativizando a relação do sujeito com a interpretação. Ele poderá assim fazer uma leitura menos subjetiva possível, mediado pela teoria e pelos mecanismos analíticos” (Ibidem, p. 30), movimento este que caracteriza a escrita do analista de discurso. Portanto,

É a escrita do analista, face ao dispositivo analítico, que dará (ou não) a consistência da análise. Através do dispositivo analítico – cuja forma é determinada pela relação entre a natureza do material analisado, a questão posta pelo pesquisador e os procedimentos analíticos escolhidos – o analista vai formular os resultados no batimento entre descrição e interpretação. Uma vez feita a análise, ele tem sua escrita para “relatar”, para “expor” seus procedimentos, as características do material trabalhado, seu procedimento descritivo, pondo seu leitor em contato (confrontando) com seu dispositivo e resultados obtidos. A partir daí ele estará, pela sua escrita, referindo os resultados à interpretação possível face à teoria que será a base de sua interpretação, em seu domínio teórico específico (a análise de discurso, ou a linguística, a antropologia, a história etc) (Ibidem, p. 52).

Entendemos, então, que a Análise de Discurso é um método interpretativo, mas é preciso considerarmos antes que “Intérprete todos somos. Mas não somos todos analistas de discurso” (Ibidem, p. 53), nesse viés, o que se espera do analista é que ele estabeleça uma mediação teórica “para que o funcionamento discursivo, na produção dos efeitos de sentidos, esteja não simplesmente refletido no que o analista diz mas leve ao efeito de reflexão sobre o que o analista diz na relação do leitor/observador com o texto (expor o olhar leitor à opacidade)” (Idem), neste viés a autora ainda complementa que não se trata do ato de refletir no sentido de reflexo, “mas de pensamento, de contemplação – confunde-se pois com a teoria entre os gregos: contemplação do herói antes da luta – do analista antes de encarar a difícil tarefa da interpretação, não para interpretar mas para confrontar-se com ela” (Idem).

Desta forma, é importante compreendermos que o analista de discurso não impõe um sentido único, não fecha sua interpretação, isto porque ele trabalha com a incompletude da linguagem, logo, o que ocorre é que ficam abertas frestas para que o leitor interprete o que é proposto pelo analista. Orlandi (2012, p. 55) explica que “Se a interpretação é um mecanismo que joga sobre a paráfrase e a polissemia, a escrita do analista é o traço que deve expor o leitor ao espaço, à folga aberta pela interpretação, interrogando-o pelo processo de (sua) compreensão”, pois a escrita do analista formula a relação entre o discurso (objeto simbólico) e a análise a que ele foi submetido, possibilitando que seja visível ao leitor o movimento da compreensão do analista e, conseqüentemente, a sua posição na interpretação (Idem).

A autora ainda complementa que “a formulação des-cobre (traz para a descoberta) a relação entre os discursos, o modo de historicização dos sentidos, o modo de existência dos discursos no sujeito, na sociedade, na história. A escrita estabelece desse modo sua relação com o político, mostrando-o” (Ibidem, p. 56), sendo assim, a autora explica, embasada nos estudos de Pêcheux (2009), que a análise de discurso ocorre em três etapas:

parte da superfície linguística, passa-se ao objeto discursivo e deste para o processo discursivo. Se, no primeiro momento, trabalhando o esquecimento n.2 (da instância da enunciação) a análise deve ocupar-se em mostrar a passagem do material linguístico para o objeto discursivo, constituindo o esboço de sua compreensão referida às Formações Discursivas, na passagem do objeto discursivo para o processo discursivo, trabalhando com o esquecimento n.1., somos confrontados com a relação à ideologia. O primeiro momento, fundamental para a análise, nos põe em contato direto com a paráfrase. O analista passa da materialidade linguística para o objeto discursivo porque faz o gesto mínimo que é o de inserir o dizer no domínio da paráfrase, ou seja, estabelece a relação do dizer com outros dizeres. Reconhecer a paráfrase: como disse, esse é o primeiro gesto (de interpretação) do analista (Orlandi, 2012, p. 51).

Além disso, em relação ao papel do analista de discurso, Mittmann (2007, p. 155) considera que ele não se refere apenas à sua tomada de posição e efeito de identificação do

outro, mas deve-se “considerar que sustentando esta análise estão nossa própria tomada de posição e nosso próprio efeito de identificação com uma teoria que considera o político junto ao linguístico, numa relação atravessada pelo inconsciente”, ou seja, o analista não assume uma posição neutra, o que ocorre é que o analista “não interpreta os textos que analisa mas sim os resultados da análise de que esses textos constituem o corpus” (Orlandi, 2002 p. 32), ele “tem, pois, como objeto de observação o texto e como objetivo da análise a sua compreensão enquanto discurso. Ele vai então, com sua escrita, tornar possível essa compreensão” (Ibidem, p. 33).

Ademais, a escrita do analista vai se construindo a partir da interpretação dos sentidos materializados em seu *corpus* de pesquisa, isso é possível pelo que Courtine (2013) vai chamar de um trabalho de detetive que busca indícios; ou pelo trabalho de arqueólogo, pois “Como pesquisadores, acionamos nossa habilidade de arqueólogos, buscando, resgatando, selecionando, isolando, relacionando, agrupando e organizando recortes de textos” (Mittmann, 2007, p. 153); ou de investigador, visto que “Colocamos a lupa diante do olho curioso, atento e determinado (nos dois sentidos: determinado a e determinado por), e começamos o trabalho de investigadores” (Idem). Compreendemos, então, que o trabalho do analista de discurso é interpretar pelos detalhes ditos e não-ditos, isso ocorre pela análise do *corpus* da pesquisa, pois

o *corpus* não está dado, mas é construído pelos gestos do analista de pôr unidades em contato, selecionar seqüências, agrupá-las em blocos, voltar à teoria para, a partir dela, construir recortes, relacioná-los e, a partir deles, repensar a teoria, num movimento em espiral de retomadas de aspectos metodológicos e teóricos, lançando novos olhares, surpreendendo-se. (Mittmann, 2007, p. 155)

Entendemos que é a partir da materialidade linguística que se determina o objeto discursivo do analista, visto que este se trata do “*corpus* que já recebeu um primeiro tratamento de análise superficial” (Orlandi, 2001, p. 65), uma análise sobre “o quem diz”, “como diz”, “em que circunstância”. A autora (Ibidem, p. 66) ainda explica que “nosso ponto de partida é o de que a análise de discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. A transformação da superfície linguística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão”, isto é, a AD considera que a superfície linguística é o *corpus* bruto, o dado empírico que ao ser analisado em uma materialidade linguística, em um dado contexto, linguística e ideologicamente, fornece o objeto discursivo para o analista.

Além disso, sobre a análise do *corpus* pelo analista, Mittmann (2007, p. 156) explica que “Nosso gesto de análise, portanto, não é um gesto linear: realizamos idas e vindas, recorrências a outros discursos e, mesmo a outros campos discursivos”. Para a autora, “As idas e vindas se fazem necessárias em virtude dos conflitos, confrontos, sobreposições que ocorrem durante o próprio gesto de leitura e releitura do arquivo” (Idem), nesta teoria, arquivo é

compreendido como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (Pêcheux, [1982] 2010, p.51), documentos esses que, para a Análise de Discurso, serão interpretados mediante o objeto de estudo do analista. Desse modo, o percurso metodológico não é linear, não se trata de um *corpus* empírico a uma organização de sequências discursivas, mas de retornos constantes à teoria pelo deslocamento e surgimento de sentidos, noções e percursos (Mittmann, 2007).

Portanto, o analista faz o movimento pendular proposto por Petri (2002) quando vai da teoria ao *corpus* e do *corpus* à teoria, mediante isso, sua análise é feita não, necessariamente, em/com todo o *corpus*, mas nos recortes feitos nele. Orlandi (1996, p. 22) explica que “ao se passar para o texto como unidade do discurso, se passa da operação de segmentação para a de recorte. Passa-se da distribuição de segmentos para a relação das partes com o todo, em que se procuram estabelecer, através dos recortes, unidades discursivas”, dessa maneira, a autora ainda salienta que “a idéia de unidade (de todo) não implica a de completude: a linguagem não é uma coisa só e nem é completa” (Idem).

Podemos compreender a noção de recorte a partir da noção de prisma que Orlandi [S.I] vai tratar em seu texto “Prisma faces entrelaçadas”, isto porque, para a autora, os cientistas planejam, linearizam, organizam, medem, produzem a cidade como lugar planejado, que também receberá os não-planejados, o que contribui para a existência de uma dicotomia entre música/ruído, escrita/grafite que não fazia parte do planejado. Neste movimento, podemos pensar a noção de recorte, pois este funciona como um prisma em que temos ângulos, triângulos, multiformas até chegarmos ao Prisma, ou seja, o recorte não funcionará no fragmentário, no pronto, ele produz um efeito de roteirização que norteia o trabalho do analista, porém outras etapas podem ser necessárias, pois o analista pode se deparar com sentidos que não estavam previstos em seus objetivos o que torna o recorte um conceito importante para a Análise de Discurso enquanto efeito de roteirização, mas não de completude e garantia do que se propõe em uma pesquisa, pois dicotomias podem surgir como aparecem nas cidades planejadas pelos cientistas.

Nesse viés, pensando na incompletude da linguagem e no gesto interpretativo do analista de discurso, é importante considerarmos a noção de metáfora, não uma metáfora que funciona como uma figura da retórica ou da literatura, mas sim naquela que é “pensada como conceito, na escrita científica, e, também, como procedimento no método de interpretação, que constrói um instrumento de análise (Orlandi, 2020, p. 33). Cassana (2017, p. 48-49) explica que

A metáfora, portanto, deve ser pensada em relação à heterogeneidade dos sentidos que podem e devem ser ditos, levando em consideração que a mudança dos sentidos está relacionada tanto à ideologia quanto ao inconsciente. A metáfora ocorre nas bordas

do dizer, nos processos de constituição e deriva dos sentidos e, sobretudo, deve ser pensada em relação à transferência dos sentidos, ou seja, como as palavras adquirem sentidos distintos a cada nova repetição até se tornarem completamente distintas. Mas, como entendemos os espaços de produção de sentidos como contraditórios e porosos, não podemos conceber essa transferência de uma forma simples e linear. É preciso pensar a transferência como um atravessamento entre as várias FD que compõem uma formação social dada. Uma transferência que ousa atravessar os obstáculos do dizer e que constitui sujeito e sentido.

Assim, o fato de o sentido não estar pronto, não ser dado nem único, contribui para nossa compreensão sobre metáfora, pois, para o analista de discurso, no momento de sua análise, pela materialidade discursiva, ele seleciona os artefatos (Orlandi, 2020) necessários para sua interpretação, mobiliza conceitos, porém estes não podem ser fechados, restritos, isto porque é nesse momento da análise que o analista identifica as metáforas discursivas, em que os sentidos deslizam, desviam, constituem-se em outros e novos sentidos, o que vai determinar o movimento do analista entre teoria e análise. Orlandi (2020, p. 35) entende a noção de artefato

não como engenhoca, ou experimento, ou máquina – é um dispositivo necessário para construirmos nossas mediações em nossos trabalhos de pesquisa em que tratamos com sujeitos sociais e com sentidos (sujeito simbólico-políticos), em uma ciência que se valida como ciência da interpretação. E é na medida em que as Ciências Humanas e Sociais consideram a linguagem em sua não transparência (distanciando-se da análise de conteúdo), que elas alcançam sua importância, não como ciência da verdade, mas como ciências investidas na compreensão de seu objeto, que é social e histórico. Sujeitas à interpretação e que, portanto, em suas análises, devem considerar, em seus dispositivos, em seus métodos, a construção de seus artefatos, que têm o discurso como constitutivo, enquanto observatório do confronto simbólico-político produzido no funcionamento da linguagem e da ideologia. Em que conceitos não ignoram metáforas, tal como as definimos discursivamente.

Para a Análise de Discurso, de acordo com a autora, fica um cuidado no momento de construção dos artefatos de pesquisa, de interpretação, de maneira que “devem ser parte da construção de seu dispositivo de análise; em acordo com o dispositivo teórico da análise de discurso, em que ideologia, interpretação, metáfora, não são defeitos, mas seu modo próprio de constituição” (Idem). O que possibilita que “entre os diferentes discursos das ciências, palavras falem com outras palavras, ou seja, praticar a metaforização. Não para se amalgamar em um conhecimento amorfo e inespecífico, para investir em um objeto total, mas para se interrelacionarem em suas diferenças” (Ibidem, p. 36).

No início deste capítulo enfatizamos que não poderíamos trabalhar com os instrumentos do método qualitativo, pois a Análise de Discurso se constitui um método interpretativo e estes instrumentos iriam de encontro aos nossos dispositivos teórico e analítico, porém é possível dizer que a Análise de Discurso possui seus artefatos de análise, sendo a metáfora um deles, isto porque não importa, no artefato, o produto pronto, mas sim o processo pelo qual ele se

constitui, ou seja, pelo gesto de interpretação que o analista vai fazer de uma materialidade discursiva.

Orlandi (2015a, p. 33) explica que a Análise de Discurso possui uma escuta particular e que sua característica é “ouvir no que é dito o que é dito ali ou em outro lugar, o que não é dito e o que deve ser ouvido por sua ausência necessária. Isto resulta no que chamamos compreensão em análise de discurso, que é o movimento pelo qual apreendemos o processo de produção dos sentidos e dos sujeitos” e que possibilita os gestos de interpretação do analista. Gestos estes que possibilitarão, pelos dispositivos teórico e analítico, que instauremos nossos artefatos para analisarmos o *corpus* desta pesquisa sobre o qual especificaremos, na subseção seguinte, como se deram suas condições de produção.

4.3 Condições de produção: o movimento de constituição do *corpus* da pesquisa

Quando nos deparamos com a oportunidade de uma pesquisa de Doutorado em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), questionamo-nos quanto ao que seria nosso objeto de estudo, desse modo, partimos de algo que nos incomoda, que nos marcou e que, algumas vezes, ainda reflete em nossos corpos: o *bullying*. Mas a nossa angústia não diz respeito apenas aos nossos incômodos, mas, principalmente, aos dos adolescentes que vivenciam essa prática violenta, pois, hoje, o *bullying* não persegue o sujeito-vítima apenas na escola, mas também em casa, através da conexão com a internet, o que foi nomeado de *cyberbullying*. Mediante isso, fomos percebendo que as angústias dos alunos vítimas tornaram-se ainda maiores, pois a violência não acaba quando bate o sinal da última aula, como na nossa época, hoje, a violência continua até dentro da casa da vítima, dentro de seu quarto, pela tela do seu celular ou computador.

Pensando isso, era preciso delimitar nosso estudo, então, resolvemos ouvir os alunos da escola em que atuamos como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional. No início, fazíamos perguntas sem muita preparação, pois ainda não sabíamos exatamente o que estávamos procurando. Em um final de semestre, durante os jogos interclasse, passeamos entre os alunos, sentamos às mesas com eles e começamos uma conversa sobre o *bullying* no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, perguntando sobre como se sentiam, como lidam com isso hoje quando cursam o Ensino Médio. Até que encontramos o que procurávamos, percebemos que estávamos diante de um objeto de estudo: os alunos sofrem *bullying* no Ensino Fundamental e crescem, lidam desse modo, muitas vezes, sozinhos e, depois, chegam ao Ensino

Médio. Nossa questão maior se dava em como esses corpos discursivizavam essa violência, como lidar com esse corpo violentado?

Fazendo esse percurso, é possível compreender como constituiu-se nosso *corpus* de pesquisa, então, após a aprovação no processo seletivo do Doutorado, em setembro de 2019, o projeto passou por duas aprovações que permitiram o início da coleta de dados. A primeira aprovação foi a autorização da Direção da escola Etec Professor José Ignácio Azevedo Filho, esta situada na cidade de Ituverava-São Paulo, mesma escola em que atuamos como professora. A escolha desta instituição se deu por dois motivos, o primeiro é por se tratar de uma escola que compreende a importância das pesquisas científicas e o quanto elas podem promover contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, integração e sociabilidade entre os sujeitos da instituição escolar. O segundo motivo foi devido às escutas que tivemos dos alunos, quando ainda pensávamos o objeto de estudo, as quais nos motivaram a querer pesquisar mais sobre o *bullying*. Além disso, consideramos que seria uma oportunidade para que nossas posições sujeito-professora e sujeito-pesquisadora não se individualizassem, mas que se entrelaçassem, pois enquanto o sujeito-pesquisadora trabalhava na/para a pesquisa, o sujeito-professora estava atento aos casos de *bullying* que emergiram ali, como, por exemplo, novas histórias de *bullying* no Ensino Médio, nesse caso, por mais que este dado não fosse o foco da pesquisadora, era foco da professora, visto que o papel do docente é não ser omissos quanto a essa ou qualquer outra violência.

Em fevereiro de 2020, houve a autorização da escola para aplicarmos a pesquisa nesta instituição, o que possibilitou que o projeto tivesse sua segunda aprovação, em abril de 2020, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, inscrito no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o número 29913120.8.0000.5407, o que permitia iniciarmos nossa coleta de dados.

Porém, em 13 de março de 2020, devido à pandemia do novo coronavírus, a Diretora-superintendente do Centro Paulo Souza, Laura Laganá, comunicou a suspensão das aulas presenciais através do ‘Comunicado Coronavírus – 3’⁵³, confirmando a suspensão das atividades presenciais a partir do dia 23 de março de 2020. De acordo com o comunicado, essa medida foi tomada seguindo as diretrizes da Secretaria Estadual de Saúde e autoridades sanitárias conforme fora anunciada na coletiva de imprensa pelo Governador João Dória, no dia 13 de março de 2020.

⁵³ Disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2020/03/comunicado-cps-coronavirus-3.pdf>. Acesso em 29 maio 2021.

Três dias depois, a diretora emitiu o ‘Comunicado Coronavírus 4’⁵⁴, em que antecipa a suspensão das atividades para o dia 18 de março de 2020, comunicou ainda que seria antecipado o recesso escolar de abril na tentativa de aguardar que esse momento pandêmico passasse. Então, em 19 de março de 2020, Laura Laganá emite o ‘Comunicado Coronavírus – 6’⁵⁵ que anuncia a antecipação de 30 dias de recesso aos docentes, com retorno previsto para o dia 21 de abril de 2020. No dia 20 de março de 2020, é emitido o ‘Comunicado Coronavírus – 7’⁵⁶ que, seguindo o Decreto n.º 64.864, de 16/03/2020, dispõe sobre a adoção de regime de teletrabalho aos funcionários das Etecs. Assim, vimo-nos com a escola fechada.

Sobre o formato das aulas, em 18 de março de 2020, foi enviado o Memorando Circular 008/2020 GSE/GEPED⁵⁷ e, em 26 de março de 2020, o ‘Comunicado Coronavírus – 9’⁵⁸, que traziam indicações pedagógicas para as aulas no formato de ensino remoto que aconteceriam através do uso da ferramenta digital Microsoft Teams, que é a ferramenta Institucional do Centro Paula Souza, autarquia responsável pelas Etecs. Nesse momento, com a pesquisa já aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, preferimos esperar para aplicá-la tendo em vista que havia a esperança de retorno no segundo semestre. Mas não foi o que aconteceu, pois, a partir de julho de 2020, as prefeituras municipais tiveram autonomia para decretar a abertura ou fechamento das escolas, dessa forma, a então prefeita municipal de Ituverava, Adriana Quireza Jacob Lima Machado, por meio do decreto nº 5622⁵⁹ de 09 de outubro de 2020, determinou que manteria as instituições de ensino fechadas no ano letivo de 2020 para tentar minimizar os riscos aos munícipes, com isso, percebemos que, naquele ano, não seria possível aplicar a pesquisa nas aulas presenciais como havíamos planejado.

A partir deste contexto, consideramos que a aplicação da pesquisa precisava ser adequada para as novas condições de ensino, pois objetivávamos analisar os discursos dos alunos do Ensino Médio vítimas de *bullying* no Ensino Fundamental a partir de um questionário com 10 questões discursivas (APÊNDICE D), então, reconsideramos a forma de exposição do

⁵⁴ Disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2020/03/comunicado-cps-coronavirus-4.pdf> Acesso em 29 maio 2021.

⁵⁵ Disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2020/03/comunicado-cps-coronavirus-6.pdf> Acesso em 29 maio 2021.

⁵⁶ Disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2020/03/comunicado-cps-coronavirus-7.pdf> Acesso em 29 maio 2021.

⁵⁷ Disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2020/03/memorando-circular-n-00820%E2%80%93gse-geped.pdf> Acesso em 29 maio 2021.

⁵⁸ Disponível em https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2020/03/Comunicado_CPS_-_Coronavi%CC%81rus-9.pdf Acesso em 29 maio 2021.

⁵⁹ Disponível em <http://www.ituverava.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/decreto-5621.pdf> Acesso em 29 maio 2021.

trabalho e, ao invés de fazermos com duas aulas presenciais, optamos por fazê-la em uma aula remota, por meio da ferramenta de videochamada dentro da plataforma Microsoft Teams. Desta forma, entre os dias 16 e 20 de novembro de 2020, apresentamos a pesquisa às 12 turmas de Ensino Médio, sendo 4 turmas em cada série, com aproximadamente 60% dos alunos de cada turma presentes.

Em um primeiro momento, a pesquisadora apresentou-se, depois, questionou o que era *bullying* para os alunos, quais os motivos de isto ainda acontecer, se alguém já tinha sofrido essa violência, contou sobre casos de *bullying* que vivenciou na sua adolescência. A partir destas perguntas e reflexões, os alunos começaram a falar sobre suas experiências, suas opiniões sobre o sujeito-agressor. No final, a pesquisadora fez o convite a quem quisesse participar da pesquisa de forma que enfatizou que não se tratava de uma ‘solução para suas angústias’, até porque não é esse o nosso propósito, mas que é a partir da fala do sujeito-vítima que pesquisadores podem atuar, promover, propagar e contribuir para que medidas sejam tomadas quanto ao *bullying*. A apresentação da pesquisa aos alunos foi pensada a partir do Programa Educar para a Paz, desenvolvido por Cleo Fante (2011), assim, fizemos uma adaptação no intuito de minimizar os desconfortos dos alunos em relação ao tema que remete à violência que estes alunos podem, ou não, ter sofrido no Ensino Fundamental.

Tendo em vista que se trata de uma escola com 320 alunos, propusemos aplicar a pesquisa a aproximadamente 100 alunos, porém, tivemos 41 alunos interessados, entendemos que esse número poderia ser maior, pois sabemos que há mais alunos que sofreram *bullying* no Ensino Fundamental, isto porque esses sentidos foram materializados durante nossa discussão oral quando apresentamos o projeto, porém alguns entraves não permitiram que esses sujeitos-vítimas de *bullying* aceitassem participar da pesquisa, tais como:

1) a aula em formato remoto: pelo fato de a apresentação ter sido feita pelo ensino remoto, entendemos que pôde não ter estimulado ou despertado o interesse do discente que já estava cansado desse formato de aulas que acontecia já há, pelo menos, 7 meses. Além disso, 40% dos alunos da turma não estavam presentes, então, não assistiram à apresentação e não demonstraram interesse mesmo quando reforçamos o convite a participar da pesquisa nos grupos de Whatsapp. Consideramos que o nosso único contato acontecia, exclusivamente, através das plataformas digitais, portanto, se o aluno, que tinha acesso ao recurso digital, estava exausto desse formato de aulas, ou se o aluno não tinha acesso a esse recurso, não teria como nossa proposta chegar até ele;

2) a COVID-19: é preciso considerar o momento pandêmico em que estávamos vivendo, tendo em vista que, para a pesquisa acontecer, eram necessários 2 encontros com o aluno no

portão de sua casa: o primeiro para levar o documento para o aluno e responsáveis preencherem; o segundo, seria para buscar o envelope com as respostas e assinaturas. Entendemos que, mesmo com os protocolos sanitários atendidos, isso poderia gerar receio quanto ao risco de possível contaminação do novo coronavírus, lembrando que a pesquisa foi aplicada entre os meses de novembro e dezembro de 2020, quando o Brasil já registrava mais de 190 mil óbitos por COVID-19 (Brasil, 2020), e a primeira vacina aplicada no país só aconteceu em 17 de janeiro de 2021;

3) Sigilo: outro fator que consideramos que restringiu a quantidade de alunos na participação da pesquisa foi o fato de os pais terem de assinar o documento de autorização para a participação do aluno menor de idade, pois houve a situação de alguns alunos nos procurarem para perguntar se era possível os pais não ficarem sabendo de sua participação, o que resultou na não participação destes sujeitos na pesquisa. Sabemos que, para a Análise de Discurso, o N – número de participantes da coleta de dados –, presente em pesquisas das Ciências Humanas, não é relevante, pois, para a Análise de Discurso, o que importa são as condições de produção dos discursos que constituem o *corpus*, os efeitos de sentidos que são produzidos pelos sujeitos da pesquisa, seja o discurso de um sujeito-participante ou de vários. O que nos chamou a atenção foi o silêncio sobre esse assunto entre os alunos e suas famílias, o qual deixamos, então, como sugestão para novos estudos.

Para a coleta do *corpus*, os sujeitos-alunos interessados em participar da pesquisa nos procuraram pelo chat do Teams ou pelo Whatsapp, combinamos que iríamos até sua casa, apenas no portão, utilizando máscara e álcool em gel, para levar-lhes os documentos de autorização à pesquisa. No momento do encontro, foi entregue o material aos alunos, tivemos a oportunidade de tirar as dúvidas dos alunos e, também, de seus pais, os quais ficaram muito interessados no trabalho, relataram casos e apoiaram que seus filhos fossem participantes. Depois que os alunos responderam ao questionário e organizaram a documentação, chamaram-nos novamente pelo Teams e pelo Whatsapp para que pudéssemos ir novamente até suas casas para buscar o material. No total, foram entregues 41 questionários e obtivemos a devolução de 33.

Para a construção do *corpus* da tese, propusemos a pesquisa a todos os alunos, sendo sujeitos-vítimas de *bullying* no Ensino Fundamental, ou não, isto porque, por mais que nosso objeto de estudo é o discurso do sujeito-vítima, entendemos que o sujeito-aluno também pode ocupar outras posições, como a de agressor ou testemunha do *bullying*, logo, essa escuta discursiva poderia ser instaurada a partir da materialização discursiva produzida por todos. Assim, dos 33 questionários respondidos, apenas 1 afirma não ter sido vítima dessa violência.

Outro item indispensável para a participação do sujeito-aluno neste trabalho foi a assinatura do sujeito-aluno menor de idade no TA (Termo de Assentimento) (Apêndice A) e de seu responsável no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (Apêndice C), no caso de sujeito-aluno maior de idade bastava a sua assinatura no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (Apêndice B). A participação dos sujeitos-alunos estava condicionada ao preenchimento e assinatura nos formulários de autorização, além disso, eles podiam se recusar a responder qualquer uma das questões, o questionário abordava questões sobre se o aluno já foi vítima de *bullying*, sobre a sua relação com seu corpo, se gosta ou não gosta do seu corpo, e, sobre as ações da escola frente às práticas dessa violência.

Por fim, mediante as autorizações dos sujeitos-participantes e realizada a coleta de dados, pudemos dar início à análise dos discursos dos sujeitos-vítimas de *bullying* com base no método teórico-analítico da Análise de Discurso pecheuxtiana que sustenta esta pesquisa.

**SEÇÃO 5 – CORPO, DISCURSO E MEMÓRIA: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO
DO/PELO *BULLYING***



Espectáculo *Tártaro*, grupo Meandros, coreografia de Sandro Borelli (2019).

Despencados de voos cansativos
Complicados e pensativos
Machucados após tantos crivos
Blindados com nossos motivos
Amuados, reflexivos
E dá-lhe antidepressivos
Acanhados entre discos e livros
Inofensivos
Será que o sol sai pra um voo melhor?
Eu vou esperar, talvez na primavera
O céu clareia, vem calor
Vê só o que sobrou de nós e o que já era
Em colapso o planeta gira, tanta mentira
Aumenta a ira de quem sofre mudo
A página vira, o são delira, então a gente pira
E no meio disso tudo, 'tamo tipo...
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
(Emicida, 2015)

Para esta seção, faremos um trabalho de análise do *corpus* a fim de interpretarmos, discursivamente, as marcas deixadas pelo *bullying*, para isso, antes, é importante que apresentemos nossa compreensão sobre *bullying* como efeito de resignificação da singularidade do sujeito. De início, partimos da noção de que “A incompletude é característica de todo processo de significação” (Orlandi, 2012, p. 19), assim, para a Análise de Discurso pecheuxtiana, a interpretação é considerada uma função dessa incompletude que vai analisar essa falta como “o lugar do possível na linguagem. É isto que chamamos “a abertura do simbólico”” (Idem).

Compreendemos que é pela incompletude da linguagem, pela abertura do simbólico, que o sujeito será constituído por gestos de interpretação, “O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá” (Ibidem, p. 22). Portanto, pensar esses gestos de interpretação faz parte do papel do analista de discurso, e, o que desperta nossos estudos em chamar o *bullying* como efeito de apagamento e compreendê-lo como um efeito de resignificação é porque, enquanto para Pêcheux os gestos são atos do nível simbólico, para Orlandi (2012, p. 25), ao estender a noção de gesto para outras práticas simbólicas, e, ao aproximar a noção de gesto à de interpretação, a

autora considera “a interpretação como uma prática simbólica, uma prática discursiva que intervém no mundo, que intervém no real do sentido”.

Nesse viés, analisaremos a singularidade do sujeito pelos estudos de Coracini (2007, p. 24), em que o sujeito é o “indivíduo que se torna sujeito de seu discurso por sua singularidade, por seu modo de ser e de mobilizar esse mundo por meio da linguagem”. E por Orlandi (2012, p. 13) ao considerar que se trata de “um processo, não é um estado que se atinge ou do qual se parte”. Com isso, estamos propondo pensar a singularidade a partir da constituição do sujeito, das formações ideológicas que vão funcionar e se materializar no e pelo discurso.

Trataremos, pois, o *bullying* como efeito do apagamento da singularidade do sujeito, considerando não um efeito sobre o já dado, determinado, que pode apagar e desaparecer, mas um apagamento que leva a singularidade para um deslizamento, uma ressignificação dessa singularidade. Então, considerando: 1) o gesto como uma prática que intervém no real do sentido e 2) o *bullying* como um ato simbólico, ou seja, é a intervenção no real do sentido, entendemos que a violência provocada pelo *bullying* só existe porque há, anteriormente, uma tentativa de apagamento da singularidade do sujeito que faz parte do processo da violência, desta forma, consideraremos aqui o apagamento como uma violência e que encontra, no *bullying*, espaço fecundo para se instaurar. Não propomos pensar que existam etapas nesse processo como se no primeiro houvesse o apagamento e depois o *bullying*, estamos propondo pensar discursivamente, com tudo interligado por fios de sentidos em que o efeito do apagamento da singularidade do sujeito ocorre pela relação existente entre sujeito e corpo bem como sua relação com a memória discursiva e as formações discursivas. De acordo com Orlandi (2016, p. 93),

O corpo do sujeito é, nas condições sócio-históricas em que vivemos, parte do corpo social tal como ele está significado na história. Isto quer dizer, entre outras coisas, que o sujeito relaciona-se com o seu corpo já atravessado por uma memória, pelo discurso social que o significa, pela maneira como ele se individualiza. No entanto, sempre há a incompletude, a falha, o possível. E os sentidos, como tenho repetido, sempre podem ser outros.

Portanto, pensando que o corpo é atravessado por uma memória e que o sujeito partilha de diferentes formações discursivas, analisaremos, discursivamente, nas subseções seguintes, a relação do sujeito-aluno com seu corpo hoje, no Ensino Médio, afetado, ou não, pelo *bullying* sofrido no Ensino Fundamental, considerando que, para Correa *et al.* (2018), existem deslocamentos nas condições de produção do olhar, ou seja, propomos analisar se o *bullying* afetou a relação do sujeito-aluno-vítima com seu corpo tendo em vista que o sujeito é afetado sócio-histórico-ideologicamente possibilitando, ainda, que sejam analisados os indícios de

subjetividade a qual é construída pela linguagem atrelada ao inconsciente (Coracini, 2009), e, ainda, se são discursivizados efeitos de apagamento da singularidade do sujeito.

5.1 Corpo e contradição: o deslizamento nas/pelas formações discursivas

Ao propormos trabalhar os discursos dos sujeitos-alunos vítimas de *bullying* pela teoria da Análise de Discurso pecheuxiana, sabíamos que não poderíamos analisar empiricamente as respostas dadas pelos sujeitos-participantes no questionário proposto, então, as questões foram formuladas de modo que, em nosso entendimento, há uma relação entre elas, o que nos possibilita a interpretação de sentidos ditos e não-ditos para analisarmos as sedimentações ou deslizamentos das regiões de sentido discursivizadas. Desta forma, nesta subseção, pela noção de formações discursivas, será possível analisar como se dá a relação do sujeito-aluno do Ensino Médio com seu corpo, uma vez que esse sujeito foi vítima de *bullying* no Ensino Fundamental.

Para isso, propomos interpretar o que é discursivizado nas respostas dadas à questão 3 do questionário: “Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?”. Sabendo que os sentidos escapam e como forma de tentar evitar possíveis deslizes nossos, na posição de pesquisadora, propusemos analisar, nos recortes a seguir, a questão 3 juntamente a outras questões para que possamos analisar os efeitos de sentidos presentes nas respostas, bem como analisar, ainda, em qual ou quais formações discursivas os sujeitos se mantêm, predominantemente. Então, relacionaremos a questão 3 às questões:

- 7: O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)
- 8: Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?
- 9: O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Partimos da análise do discurso do Sujeito-Aluno I:

Recorte (66): Sujeito-Aluno I: Questão 3: Por causa da minha pinta no rosto próximo a boca, costumavam me chamar também de quatro olho, pelo fato de que eu uso óculos de grau.

Questão 7: Sim, pois atualmente eu quero remover as pintas perto da boca.

Questão 8: Se caso ocorrer novamente eu vou saber lidar com isso, mas sem me machucar.

Questão 9: Eu não gosto do meu corpo, pois me acho gordinha, sem o padrão de beleza que a sociedade exige.

Pelo recorte 66, interpretamos que o sujeito-agressor produz um efeito de apagamento da singularidade do Sujeito-Aluno I quando julga o corpo da vítima pelo fato de possuir uma pinta e utilizar óculos, pressupondo que ter pintas e usar óculos não sejam condições de um corpo aceitável aos olhos da sociedade. Além disso, compreendemos que há uma transferência desse apagamento do olhar do agressor para o olhar da vítima, pois o sujeito-participante da pesquisa formula que “atualmente eu quero remover as pintas”, ou seja, o efeito de apagamento iniciou-se no Ensino Fundamental e foi carregado até o Ensino Médio, o que contribui para que o Sujeito-Aluno I partilhe dessa formação discursiva de efeito de apagamento, devido ao desejo de remover aquilo que marca seu corpo. Analisamos, então, o funcionamento do *bullying* pelo discurso, pois promove o que estamos chamando de ressignificação da singularidade em que tanto o olhar do sujeito-agressor quanto o olhar do sujeito-vítima contribuem para esse efeito de apagamento.

Compreendemos ainda que o Sujeito-Aluno I é afetado pelo discurso da beleza, em que “O ideal contemporâneo é o ideal de um corpo completamente enxuto, compacto, firme, jovem e musculoso: um corpo protegido dos sinais do tempo e no qual os processos internos são controlados pelos regimes alimentares, pelo exercício físico e pela cirurgia estética” (Marzano-Parisoli, 2004, p. 31), ideal este que não abre espaço para o corpo gordo. Com isso, consideramos que o Sujeito-Aluno I partilha dessa mesma formação discursiva quando demonstra a vontade de outros apagamentos em seu corpo: o seu peso. Interpretamos que essa insatisfação é atravessada por sentidos dominantes da beleza, como se o corpo gordo não pudesse fazer parte do padrão da sociedade. Assim, o *bullying* é um ponto de partida para o efeito de apagamento da singularidade do sujeito, porém esses efeitos não se encerram, destes, nascem outros pelo próprio olhar da vítima em seu corpo, olhar este que é sustentado pelos sentidos dominantes de beleza. Pelo recorte a seguir, também será possível analisar como o discurso da beleza é (re)produzido no *bullying*.

Recorte (67): Sujeito-Aluno U: Questão 3: Pelo fato de ser negra, gorda e fora do padrão.

Questão 7: Crise existencial, crise de ansiedade e sérios problemas com autoestima.

Questão 8: Sou uma pessoa totalmente insegura, não consigo fazer o que eu quero com medo do que vão dizer, me sinto incapaz, vivo sempre na busca da perfeição, não me sinto bem comigo e com meu corpo, sou uma pessoa fechada, não consigo me abrir com ninguém...

Questão 9: Sou totalmente insegura com meu corpo, com as manchas, marcas, celulite, estrias, e acima do peso, corpo totalmente fora do padrão, porque a sociedade me ensinou que é feio e que preciso entrar em forma para ser aceita.

A partir do que é discursivizado pelo Sujeito-Aluno U, no recorte 67, compreendemos que o *bullying* teve como motivação a cor e o peso do sujeito-vítima, o que nos possibilita compreender que houve aqui também um efeito do apagamento da singularidade do sujeito, uma intolerância no olhar do sujeito-agressor. Mas, como visto na análise do recorte anterior, o sujeito-vítima cresce, passa a conviver com essas marcas, de forma que são internalizadas como voz de autoridade e como verdade, contribuindo para que o Sujeito-Aluno U passe a olhar para seu corpo como o lugar de incômodo, de forma que sua singularidade é ressignificada por essa violência.

Além disso, o sujeito-participante se considera, na questão 8, “uma pessoa totalmente insegura” devido à violência que sofreu pela sua cor e peso, mas também, interpretamos que esse sujeito partilha da formação discursiva da beleza quando, na questão 9, inicia sua resposta da mesma maneira que na questão 8, em “sou uma pessoa totalmente insegura com meu corpo”, sendo assim, produz um efeito de apagamento de si, um apagamento de seu corpo que é discursivizado como fora do padrão, como se aquelas marcas (manchas, celulite, peso, estrias) não devessem existir. Consideramos que esse efeito de apagamento da singularidade do sujeito-vítima iniciou-se com o olhar do sujeito-agressor de *bullying*, contribuindo para que o Sujeito-Aluno U fosse interpelado pelo discurso da beleza e buscasse o que Sousa e Sanches (2018) chamam de corpo-projeção:

O corpo-projeção é um padrão de corpo gerado artificialmente por programas de computador e transformado em imagens idealizadas de uma perfeição inalcançável. Juntamente com uma linguagem trabalhada para persuadir o sujeito-leitor, ele traz consigo a ilusão de poder ser imitado, alcançado. E na autoilusão de tentar a todo custo modelar o corpo físico em algo metafísico, que não corresponde à realidade, o sujeito é exposto a uma série de armadilhas sedutoras provenientes de um discurso que se materializa em textos e imagens. Discurso que interpela ideologicamente o sujeito a fazer todo esforço para alcançar o corpo propagado em revistas e sites (Sousa, Sanches, 2018, p. 03).

Esse corpo-projeção também passa a ser um molde de beleza para o Sujeito-Aluno D:

Recorte (68): Sujeito-Aluno AD: Questão 3: Principalmente meu corpo por ser gordinha, isso era o principal algo, gerava apelidos constrangedores, por ser baixa e por ser muito fraca. Em inúmeras vezes pegavam meus materiais e me faziam buscar enquanto me humilhavam. Questão 7: Sim, não físicas, mas deixou marcas psicológicas como insegurança e medos.

Questão 8: O bullying fez com que eu gerasse uma grande insegurança sobre o meu corpo, além de crises de ansiedade por não conseguir aceita-lo.

Questão 9: O meu corpo hoje não é algo que eu me alegre, mas apesar dessa opinião sempre tento muda-lo e vivo em constante batalha para a aceitação de mim mesma.

Pelo recorte 68, a partir do que é discursivizado pelo Sujeito-Aluno AD, interpretamos que a humilhação ocorrida com esse aluno se deve ao seu corpo, tanto que, na prática de *bullying*, o ato de mandar buscar o material não é somente para demonstrar obediência, mas para que os sujeitos-agressores olhassem aquele corpo em movimento, como forma de deixá-lo ainda mais em evidência, como ocorrem com os desfiles de moda com os corpos magros, mas aqui, para evidenciar o corpo não-magro. Desta forma, consideramos que, nesse contexto, o *bullying* promove o efeito de apagamento da singularidade do sujeito. Sobre o corpo obeso, Correa *et al.* (2018, p. 48) consideram que “o estranhamento não se dá pelo corpo designado gordo-grotesco-não-desejável, mas porque estamos interpelados pela ideologia dominante dos corpos planejados, planejados, produzidos em massa por uma indústria que se molda aos desejos do capital”, desse modo, por esse recorte, entendemos que os sujeitos-agressores de *bullying* partilham da formação discursiva da mídia.

Além disso, também é preciso considerar que o Sujeito-Aluno AD passa a conviver com essas marcas de humilhação do *bullying* e olha para seu corpo como se ele fosse o motivo pelo que sofreu, de forma que o corpo se torna o culpado e passa a não ser aceito pelo sujeito-vítima. Interpretamos, pois, que esse sujeito também se deixa afetar pela formação discursiva da mídia, pois quando formula “vivo em constante batalha para a aceitação de mim mesma”, esse sujeito é afetado pelos efeitos de oposição entre magro x gordo; bonito x feio, questões que são, muitas vezes, parte do discurso da beleza. Ademais, quando o Sujeito-Aluno AD discursiviza que não se considera alegre com seu corpo, interpretamos que é devido inicialmente ao efeito da não-brincadeira, provocado pelo *bullying*, indiciando-nos o quanto essa prática violenta nada tem de brincadeira.

A partir dos recortes 66, 67 e 68, podemos considerar que o *bullying* afeta direta ou indiretamente a relação do sujeito-vítima com seu corpo, pois a violência funcionará como um instrumento que põe em evidência, põe na visibilidade o corpo da vítima contribuindo para que os efeitos de apagamento da singularidade ocorram pelo olhar do sujeito-agressor ou pelo olhar do sujeito-vítima, isto porque ambos partilham da formação discursiva da mídia a qual promove o corpo-projeto.

Nesse viés, enfatizamos o quanto os sujeitos-alunos do Ensino Médio, adolescentes, ao serem vítimas de *bullying* passam a reproduzir o discurso multimidiático e a se relacionar de forma a negar seus corpos, incomodam-se com ele. Não desconsideramos que sujeitos-alunos não-vítimas de *bullying* também possam ser afetados por esse discurso impositivo; ao contrário, em outros estudos (Paula, Pacífico, 2017) já defendemos o quanto o discurso multimidiático é

capaz de contribuir para a mudança de corpos, legitimando a obesidade como um estigma do sujeito anormal e, com isso, incentiva a busca por cirurgias de correção.

O que defendemos a partir dos recortes analisados é que o *bullying* escolar vai considerar a heterogeneidade dos corpos para colocar um olhar classificatório sobre as singularidades, contribuindo não só para a produção de sentidos sobre corpos padrões *versus* não-padrões, mas também, para a produção do efeito de apagamento da singularidade do sujeito. Consideramos, pois, que o *bullying* vai funcionar pelo discurso, pois é pela sua materialidade linguística que se pode ter acesso à qual formação ideológica captura o sujeito-agressor. Sendo assim, dentro da sociedade neoliberal, em que há a padronização de corpos, padrão este que é ditado pela mídia como corpo-projeto (Sanches, 2018) e reproduzido pela violência nas escolas, os sentidos sobre corpo são sedimentados e não abrem espaço para o simbólico e para o político, temos a naturalização dos sentidos sobre corpo, a tentativa de produção de sua homogeneidade e, por consequência, temos sujeitos-alunos que crescem, que chegam ao Ensino Médio violentados e insatisfeitos com seus corpos.

Pelo discurso do Sujeito-Aluno H, podemos identificar que o *bullying* deixou outras marcas no corpo desse sujeito:

Recorte (69): Sujeito-Aluno H: Questão 3: Houve bullying por motivos raciais e físicos.

Questão 7: Sim, o bullying deixou marcas no meu coração, eu não consegui por muitos anos ter uma aproximação com meus pais e nem ter amigos de classe ou qualquer tipo de demonstração de afeto.

Questão 8: Posso dizer que já superei o bullying sofrido, mas ainda me acho feio, sem graça e com uma sensação de que nenhuma mulher sentiria atração por mim.

Questão 9: Acho meu corpo anormal; Sou magro, mesmo com um peso normal, não me sinto feliz.

No recorte 69, pela resposta dada à questão 7, podemos interpretar que o *bullying* marcou o Sujeito-Aluno H, metaforicamente, em seu coração, ou seja, em seu órgão vital. Interpretamos que marcar seu coração é marcar sua vida, então, estamos diante de um sujeito marcado pela violência que teve suas relações sociais com amigos e familiares afetadas pelo olhar que o sujeito-agressor pôs sobre seu corpo, olhar este que contribuiu para que o Sujeito-Aluno H passasse a partilhar da formação discursiva da mídia sobre padrão corporal, tanto que, no Ensino Médio, considera seu corpo “anormal”, indiciando-nos que não basta ser magro para fazer parte do discurso da beleza, não basta ter “um peso normal” para ser considerado belo. Dessa maneira, podemos considerar que, no discurso da contemporaneidade, o corpo normal

não tem garantia de fazer parte do padrão de beleza, pois o que existem são formas, moldes aos quais o corpo vai se submetendo na tentativa de alcançar um padrão utópico.

Além disso, quando o Sujeito-Aluno H formula “Posso dizer que já superei o bullying”, identificamos aqui a noção de contradição, em que, para Schons e Mittmann (2009, p. 299), “a contradição não resulta do contraste de homogeneidades antagônicas, mas de *efeitos* e *sobredeterminação* das formações ideológicas”, Venturini (2020, p. 190-191), embasada nos estudos de Pêcheux (1975), explica que a contradição

é definida como o não fechamento da formação discursiva, a qual é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repetem nela, fornecendo suas evidências discursivas fundamentais. Esses atravessamentos mostram a divisão do sujeito e a sua não identificação plena, sinalizando que a contradição pode ser explicada também pela desidentificação, em que o sujeito tem a ilusão de liberdade, notadamente, de desidentificar-se de uma FD e de não se filiar a outra.

Desta maneira, identificamos a contradição quando o Sujeito-Aluno H formula que já superou o *bullying*, desse modo, interpretamos que se trata de uma ilusão, de uma não identificação plena com a formação discursiva que o capturava e sustentava o *bullying* contra si, pois quando ele discursiviza sobre as marcas de seu coração, também afirma, na questão 9, que ainda não se sente feliz, ou seja, esse sujeito pode ter superado parte dessa violência, mas não superou as marcas que ela deixou em seu corpo, em seu imaginário sobre si e sobre o corpo ideal.

Outras contradições são indiciadas nos discursos dos alunos-vítimas de *bullying*.

Recorte (70): Sujeito-Aluno A: Questão 3: Pela minha aparência, diversas vezes me chamaram de “testa de amolar facão”, “cabelo de bombрил”, falaram do meu dente que era torto e vários outros apelidos.
 Questão 7: Sim, já faz alguns anos que não sofro bullying, mas por anos tive complexo de inferioridade e tenho uma insegurança psicológica.
 Questão 8: Eu ainda procuro agradar as pessoas pela minha forma de agir para me socializar. Hoje eu consigo lidar com as piadas melhor que antes.
 Questão 9: Eu me sinto bem com meu corpo, aprendi a me aceitar como eu sou. Demorou muito para eu descobrir o significado de amor próprio.

Assim como o Sujeito-Aluno H, o Sujeito-Aluno A também produz o efeito da contradição, quando formula que “eu me sinto bem com meu corpo, aprendi a me aceitar como eu sou”, isto porque, na questão 8, em “Eu ainda procuro agradar as pessoas pela minha forma de agir para me socializar”, interpretamos que se esse sujeito procura agradar as pessoas pela sua forma de agir, então, ele não se aceitou como realmente é, consideramos que aqui não há uma identificação plena (Venturini, 2020), nem com a formação discursiva que naturaliza o

preconceito, sequer com outra que o condena e coloca como dominantes os sentidos de tolerância, aceitação e respeito às diferenças, e, o direito à singularidade. Interpretamos que o *bullying* causou não só um efeito de apagamento da singularidade do sujeito em relação ao seu corpo, mas também se estendeu até às relações afetivas desse sujeito-vítima, indiciando-nos, mais uma vez, que a singularidade do sujeito não diz somente sobre ele, mas à sua constituição enquanto sujeito social, consigo e com os outros.

Pelo recorte 71 e 72, é possível analisarmos o efeito da contradição no discurso de sujeitos afetados pela formação discursiva dominante sobre beleza.

Recorte (71): Sujeito-Aluno D: Questão 3: Problemas estéticos, de maneira principal, meus dentes eram separados.

Questão 7: Sim, fiz duas cirurgias para juntar meus dentes, com uma recuperação delicada, tirando minha automutilação por não me aceitar e me sentir fora do padrão.

Questão 8: O bullying fez com que eu mudasse a minha essência por brincadeiras desnecessárias, me arrependo por ter passado por cirurgias estéticas para agradar padrões; o bullying fez eu mudar e ter que me encontrar.

Questão 9: hoje vejo que passei por procedimentos estéticos desnecessários, mas agora eu me aceito por quem eu sou e o motivo é que nós temos que se amar por quem nós somos.

Pelo discurso do Sujeito-Aluno D, podemos interpretar que esse sujeito foi afetado pelo discurso do sujeito-agressor a ponto de causar cortes em seu corpo como forma de ‘descontar’ e ‘aliviar’ na automutilação as dores de ser uma vítima da violência a qual deixava seu corpo na visibilidade, assim, mesmo causando cortes não-autorizados, o sujeito buscou uma cirurgia (um corte autorizado) a fim de corrigir o que lhe incomodava em seu corpo - ou, pelo discurso do outro passou a incomodar - , como forma de solucionar o seu problema com o *bullying* e com a não padronização de seu corpo. Compreendemos que, aqui, há o efeito de apagamento da singularidade do sujeito pelo olhar do sujeito-agressor e depois pelo gesto do sujeito-vítima em cortar-se, ambos partilhando da formação discursiva da mídia, da padronização da beleza corporal, isto porque há a ressignificação dessa singularidade, a cirurgia e o corte como a materialização do movimento do deslizamento da singularidade corporal desse sujeito, ou seja, a ressignificação do corpo do sujeito-vítima após a violência.

O que nos instiga é que o sujeito-vítima, no Ensino Médio, discursiviza que esse procedimento estético foi desnecessário e que consegue aceitar seu corpo, porém, será que sem a cirurgia ele ainda se amaria? Também se aceitaria? Observamos um efeito de contradição, pois o sujeito aprendeu a aceitar a si mesmo somente após passar por uma cirurgia.

Recorte (72): Sujeito-Aluno F: Questão 3: Houveram bullying comigo pela minha forma de falar, quando era criança tinha a língua presa, como as pessoas falavam igual o cebolinha. Já sofri pelo meu cabelo, pelo motivo de jogar bola e pelo meu corpo magro.

Questão 7: O bullying me deixou uma marca meio que psicológica de baixa autoestima, falta de aceitação e principalmente por não ser a “garotinha perfeita e delicada” que a sociedade insiste em falar.

Questão 8: Acho que um dos efeitos que o bullying me deu foi me fechar, não contar as coisas para ninguém porque talvez eles nem resolvam. Porém o bullying me deu muito aprendizado infelizmente da pior maneira que foi sentido na pele, aprendi a sempre proteger e ajudar de alguma maneira as pessoas que sofrem o bullying, isso me ensinou a ser uma pessoa melhor, a ajudar a todos, porque ninguém merece ser julgado por ser você mesmo.

Questão 9: Em relação ao meu corpo, eu me dou bem com ele, mais não estou total satisfeita só que faço academia para melhorar ele. Quero mudar meu corpo por mim se eu quiser continuar tendo as pernas de ‘gravetos ou de seriema’ como as pessoas falavam eu vou continuar. Aprendi a me aceitar e a evoluir por mim mesma e não ligando para ninguém.

Pelo recorte 72, o Sujeito-Aluno F discursiviza que sofreu *bullying* por diferentes motivos, mas é possível considerar que todos eles relacionados ao corpo, e, que o sujeito-agressor partilhava da formação discursiva da mídia, a que propaga o corpo modelo. Podemos também interpretar que o sujeito-vítima partilha da mesma formação discursiva, pois, mesmo discursivizando, na questão 8, que “ninguém merece ser julgado por ser você mesmo” ou, na questão 9, que se dá bem com seu corpo, o Sujeito-Aluno F cria a ilusão de não ser mais afetado pelas marcas que o *bullying* lhe deixou quando, na questão 9, indicia-nos uma contradição, ao dizer “mais não estou total satisfeita”. Ou seja, o sujeito-vítima se desidentifica da formação discursiva que coloca em circulação sentidos sobre “ser você mesmo”; pois se houvesse a identificação a essa formação discursiva, o sujeito não formularia que “busca na academia um corpo melhor”.

Entendemos que esse sujeito, ou qualquer outro, queira fazer academia para tonificar seus músculos, mas o que nos é indiciado, aqui, é que os efeitos de apagamento da singularidade do sujeito emergem quando, pela memória discursiva, os nomes dados às suas pernas são retomados pelo sujeito (pernas de gravetos ou de seriema), assim, interpretamos que são os efeitos das marcas do *bullying* que ainda estão presentes no corpo desse sujeito e são esses efeitos que contribuem para que se busque um corpo ‘melhor’.

A partir destes recortes, entendemos que o discurso da mídia insiste (Sujeito-Aluno F), exige (Sujeito-Aluno I) e ensina (Sujeito-Aluno U) quais modelos corporais devem ser seguidos

e o que nos chama a atenção é que são discursos (re)produzidos por crianças, pré-adolescentes e adolescentes que já se veem na obrigação de estarem dentro desses padrões para não sofrerem *bullying*. Além disso, o sujeito, já no Ensino Médio, cria a ilusão de não ser mais afetado pelo *bullying*, mas pelo efeito da contradição é possível interpretar que os sentidos de violência, de dor, de imposição de um modelo corporal ainda circulam, estão presentes em seus corpos devido às marcas que o *bullying* deixou nos corpos dos sujeitos-vítimas.

Além disso, pelo discurso do sujeito-vítima de *bullying* é possível identificarmos não só a contradição, mas também o deslizamento de uma formação discursiva para outra, como é observado no recorte 73:

Recorte (73): Sujeito-Aluno P: Questão 3: Tudo começou quando eu tive catapora, Eu tenho problemas com cicatrização, e até hoje tenho marcas no meu corpo. Na época o pessoal do ônibus faziam bullying. Não foi só esse tipo de bullying que eu sofri, mas foi o que marcou.
 Questão 7: Sim, deixaram muitas marcas, eu não gosto de usar muito tênis, por que chamavam de pezão, cabelo atrás da orelha. Agora em relação as marcas que a catapora deixou, graças a Deus que consigo viver bem com elas não tenho rejeição.
 Questão 8: O bullying pode ser um dos fatores de baixa autoestima, conforme ele for praticado, não gosto de ver pessoas praticando o bullying. Acho que toda escola deveriam ter dinâmica de empatia.
 Questão 9: Em outros tempos rejeitava ele. Mas hoje em dia eu amo, aprendi amar meu corpo quando entendi que ele e o templo do espírito Santo. Sou muito peluda, tenho estrias praticamente no corpo todo, e sou feliz com ele.

Pelo discurso do Sujeito-Aluno P, compreendemos que, em seu corpo, há marcas das cicatrizes deixadas pela catapora e marcas da violência que sofreu ocasionada pelo olhar de estranhamento do sujeito-agressor às marcas de catapora. Interpretamos que o sujeito-agressor partilha da formação discursiva da mídia a qual, de acordo com Sousa e Sanches (2018), constitui discursos que não dão margem a outros tipos de corpos, como os que possuem marcas, manchas, dobras e rugas. Além disso, afetado pela tentativa de apagamento de sua singularidade, o sujeito-vítima incomoda-se de usar tênis devido às nomeações que os sujeitos-praticantes de *bullying* lhe atribuíam, como ‘pezão’, contribuindo para que o sujeito partilhe da formação discursiva da mídia e formule, na questão 9, que chegou a rejeitar seu corpo.

Entretanto, o sujeito, no Ensino Médio, discursiviza “graças a Deus que consigo viver bem com elas [marcas]” e “eu amo, aprendi amar meu corpo quando entendi que ele e o templo do espírito Santo”, com isso, interpretamos que esse sujeito partilha da formação discursiva da mídia no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, desliza para a formação discursiva da religião, assim, é pela desidentificação do sujeito com o sentido multimidiático dominante que

o Sujeito-Aluno P passa a amar seu corpo, mesmo sendo vítima de *bullying*. Compreendemos que esse deslizamento se deve pela interpelação do sujeito a uma outra formação ideológica tão forte quanto o discurso da mídia: o discurso da religião. Tal como o discurso da mídia, o discurso religioso funciona como um Aparelho Ideológico de Estado, lembrando que, para Althusser (1970, p. 62-63) todos os AIEs “concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção”, e o autor complementa que “o aparelho religioso lembrando nos sermões e noutras grandes cerimônias do Nascimento, do Casamento, da Morte, que o homem não é mais que cinza, a não ser que saiba amar os seus irmãos até ao ponto de oferecer a face esquerda a quem já o esbofeteou na direita” (Ibidem, p. 63).

Logo, o sujeito-vítima de *bullying* pode encontrar no discurso religioso o oposto do que propaga o discurso da mídia, pode encontrar um novo olhar para o seu corpo sem constrangimento, em que não são ditadas formas e moldes corporais. Para Hashiguti (2008, p. 20), “o discurso religioso olha o corpo como uma máquina que poderia trazer a salvação pelo auto-sacrifício. Não mais como lugar do pecaminoso, o corpo é ressignificado como uma estrutura que podia e devia ser metamorfoseada para que pudesse haver um “renascimento individual”, ou seja, o Sujeito-Aluno P pode encontrar no discurso religiosos esse renascimento que não produz o efeito de apagamento da singularidade como ocorre no *bullying* e ainda autoriza que seu corpo seja amado por si mesmo⁶⁰. Como também pode ser visto no recorte a seguir:

Recorte (74): Sujeito-Aluno E: Questão 3: Eu fui uma criança muito acima do peso padrão para minha idade. (era (nego) sou negro, tinha dificuldade de me relacionar socialmente.

Questão 7: Não, porém me dói ver uma pessoa passar por isso e não saber o que fazer, pois já estive no lugar daquela pessoa.

Questão 8: Me ajudou muito, me ajudou a falar mais o que eu penso, o que eu acho, e se gostei ou não de algo.

Questão 9: Eu amo meu corpo, tenho ele como meu templo de paz, um lugar onde eu (e mais n) tenho acesso, e mais ninguém.

Pelo recorte 74, é possível interpretar que o sujeito-vítima de *bullying* ainda sente o efeito dessa violência em seu corpo, pois, mesmo discursivizando, na questão 7, que não ficaram marcas, é possível interpretarmos que, no Ensino Médio, o sujeito sente dor ao ver a violência que aconteceu consigo, no Ensino Fundamental, acontecer com outro sujeito, indiciando-nos que, pelo acesso ao interdiscurso, que o *bullying* deixou marcas em seu corpo.

⁶⁰ Sabemos que o discurso religioso pode promover outros apagamentos ou silenciamentos no sujeito, porém, para esta pesquisa, interessa-nos o seu poder de ressignificar o olhar do sujeito-agressor de *bullying*, contribuindo para que o sujeito-vítima não precise ficar mais na invisibilidade.

Nesse recorte, podemos interpretar ainda que o discurso do Sujeito-Aluno E não é atravessado somente por sentidos de violência, mas também por sentidos de amor ao seu corpo, isto se deve porque o sujeito partilha da formação discursiva da religião, desta forma, ao formular, na questão 9, “Eu amo meu corpo, tenho ele como meu templo de paz, um lugar onde eu (e mais n) tenho acesso, e mais ninguém”. Interpretamos que os significantes “paz” e “templo” indiciam que seu corpo é olhado por si como um lugar de adoração, de respeito, como são considerados os templos religiosos,

O sentimento religioso, o misticismo, a relação com aquilo que representa o não-limite (Deus), não está fechado no espaço dos templos religiosos ou nas formas institucionais da religião. Está espalhado pelo cotidiano. Adquire múltiplas formas e acompanha o homem em seu dia-a-dia. Às vezes em forma grave, às vezes de forma heróica, às vezes de forma mais explícita, outras mais disfarçadas. (Orlandi, 1987, p. 255)

A nosso ver, há uma metaforização do corpo como templo na tentativa do sujeito discursivizar seu corpo como um lugar do sagrado, que não é acessível; assim, o sujeito transfere o seu sentimento religioso para seu corpo. Consideramos, então, que estamos diante de um corpo ressignificado, em que o sujeito é afetado pelo discurso religioso contribuindo para que seja possível amar seu corpo mesmo após a violência que sofreu no Ensino Fundamental. Além disso, o sujeito-participante reitera de maneira redundante o quanto o seu corpo tornou-se um lugar do sagrado. Para isso, ele formula “(e mais n)”, e, em seguida, escreve de forma mais explícita “e mais ninguém”, na tentativa de controlar os sentidos possíveis para seu leitor, ou seja, o entendimento sobre essa formulação que indicia o olhar que o Sujeito-aluno F dá ao seu corpo, não sendo mais o olhar do sujeito-agressor do Ensino Fundamental, pois agora o corpo é templo dele e de mais ninguém.

Reiteramos, pelo recorte 74, o que estamos chamando de efeito de apagamento da singularidade, em que não se trata de um literal apagamento, mas de sua ressignificação, e quando nomeamos de efeito estamos falando do processo, pois, após ser vítima de *bullying*, o Sujeito-Aluno E passa pelo primeiro efeito (processo) de ressignificar seu corpo, passa a ter dificuldade de se relacionar socialmente. Depois, capturado pelo discurso religioso, passa por um segundo efeito (processo), o de ressignificar novamente seu corpo, indiciando-nos como a singularidade está relacionada à constituição do sujeito por um processo sócio-histórico-ideológico e como o *bullying* contribui para a ressignificação da singularidade dos sujeitos afetando as suas relações consigo e com o outro.

No recorte 75, é possível identificar que o sujeito-aluno partilha do discurso religioso e do discurso multimidiático:

Recorte (75): Sujeito-Aluno O: Questão 3: No 4º ano um dia me chamou de pão de abóbora do nada, desde pequena eu tinha o apelido de corujão por ter olhos muito grandes, logo veio a junção dos dois corujopão.

Questão 7: Marcas físicas não, mas meu psicológico ficou bem abalado principalmente pela escola não ter feito nada.

Questão 8: Me fez abrir bem a mente e me colocar no lugar do próximo, acho que é só esse ponto positivo.

Questão 9: Sou relativamente bem com meu corpo, não odeio mas mudaria algumas coisas.

Pelo discurso do Sujeito-Aluno O, é possível interpretar que o neologismo ‘corujopão’ incomoda o sujeito por evidenciar, em uma única palavra, traços de seu corpo que se tornaram visíveis aos outros sujeitos-alunos pelo olhar do sujeito-agressor de *bullying*, o que, em nossa compreensão, colabora para que, no Ensino Médio, esse sujeito-aluno discursivize uma incompletude em relação ao seu corpo em “Sou relativamente bem com meu corpo, não odeio mas mudaria algumas coisas”, provocando um efeito da contradição. Isto porque entendemos que nesta formulação falta um adjetivo que dê um efeito de compreensão sobre sua relação com seu corpo, por exemplo, ‘Sou relativamente bem (feliz?) (triste?) (incomodado?) (inseguro?) com meu corpo’, adjetivos utilizados por outros sujeitos-participantes. Além disso, podemos compreender esse efeito de incompletude da linguagem quando o sujeito complementa “não odeio [meu corpo] mas mudaria algumas coisas”, consideramos, portanto, que o sujeito partilha da formação discursiva da beleza em que só haverá uma boa relação entre sujeito e corpo se houver o efeito de apagamento de sua singularidade pelo olhar do sujeito-agressor ou do sujeito-vítima.

Ademais, o Sujeito-Aluno O, ao responder à questão 8 que trata sobre o efeito do *bullying* hoje na vida do sujeito-participante, discursiviza que essa violência “Me fez abrir bem a mente e me colocar no lugar do próximo, acho que é só esse ponto positivo”, desse modo, interpretamos que o sujeito-participante é afetado pelo discurso religioso quando formula sobre colocar-se no lugar do próximo, indiciando-nos que o corpo pode ocupar outras posições e que se fosse possível essa ocupação de forma consciente, se houvesse o efeito de completude dos sentidos, se os sentidos pudessem ser controlados, o *bullying* não se instalaria, porém, sabemos que o sujeito-agressor partilha da formação discursiva dominante sobre corpo belo, portanto, não basta apenas colocar-se no lugar do outro, é preciso uma desconstrução desse olhar do sujeito-agressor para que ele seja ressignificado.

Outra consideração a ser feita sobre o discurso desse sujeito-aluno é o olhar ao *bullying* como ‘algo positivo’. Goffman (1978, p. 20) explica que “O estigmatizado pode, também, ver

as privações que sofreu como uma benção secreta, especialmente devido à crença de que o sofrimento muito pode ensinar a uma pessoa sobre a vida e sobre as outras pessoas”. Desta forma, interpretamos que o efeito do discurso religioso provoca, nesse sujeito, efeito diferente do provocado pelo discurso multimidiático, pois aquele funciona como uma maneira que faz o sujeito-vítima encontrar justificativa para a violência sofrida como forma de crescimento, de poder olhar para o outro com mais compaixão, ou seja, partilha da formação discursiva do discurso religioso para não sentir que seu corpo é o culpado, mas sim, que há um aprendizado a ser vivenciado ali com o que ocorreu, diferentemente do que promove o discurso da mídia em que o sujeito-vítima, muitas vezes, sente-se culpado por não se encaixar no molde padrão de beleza. Além disso, podemos considerar o discurso religioso, nessa situação, como uma forma de sublimar (Freud/ 1930) a dor do sujeito-vítima de *bullying*, uma maneira que ele encontra para extravasar essa energia, possibilitando, inconscientemente, a sua reorganização pela pulsão de vida.

É importante, também, a partir das análises propostas até aqui, enfatizarmos que o corpo discursivizado pelo *bullying* produz sentidos de incômodo, indiciando-nos o funcionamento dessa violência sob um disfarce: o apelido; a brincadeira; o corpo magro que se sente anormal; a contradição, por exemplo, o corpo que não se odeia, mas deseja fazer mudanças. Entendemos tratar-se de um disfarce que atenua a potência maldosa do *bullying* e transfere para o sujeito-vítima a sensação naturalizada de querer mudar o corpo para sentir-se bem. Ou seja, a potência do *bullying* está no discurso, é como o corpo é discursivizado pelo *bullying* que a resignificação do corpo acontece.

5.2 Corpo e memória: ruptura e resignificação do corpo

Para cada sujeito são produzidos diferentes sentidos sobre a palavra *bullying*, pois é preciso pensar nas condições de produção dessa formulação e nas formações ideológicas que interpelam os sujeitos. Isto posto, compreendemos, pela teoria da Análise de Discurso pecheuxtiana, que os sentidos não são dados e nem fechados e que é pelo acesso à memória discursiva que o sujeito-vítima de *bullying* pode deixar indícios materializados discursivamente sobre a sua relação com seu corpo após um dia ter sido vítima dessa violência. Partindo de Pêcheux ([1983] 1999, p. 56),

uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de

disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

Courtine (2014, p. 105-106) explica que “A noção de memória discursiva diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos”. Para Baronas (2011, p. 104) “a memória discursiva é feita também de deslizamentos e de esquecimentos, isto é, que seus desdobramentos não se dão somente enquanto restituição, mas também enquanto transformação e silenciamento de sentidos”. Podemos considerar, então, a memória como um efeito de retomada, um recorte do interdiscurso que vem sob forma de esquecimento, tendo em vista que os sentidos podem não ser os mesmos, mas sofrer um deslizamento. Porém, de acordo com Orlandi (1999, p. 65-66), essa memória pode ser também apagada, pois

A falha é constitutiva de memória, assim como o esquecimento (...). Há, assim, ‘furos’, ‘buracos’ na memória que são lugares, não em que o sentido se ‘cava’, mas ao contrário, em que o sentido ‘falta’ por interdição. Desaparece. Isso acontece porque toda uma região de sentidos, uma formação discursiva, é apagada, silenciada, interditada. Não há um esquecimento produzido *por* eles, mas *sobre* eles. Fica-se sem memória. E isto impede que outros sentidos hoje possam fazer (outros) sentidos. Como a memória é ela mesma contradição do dizível, esses sem sentido não podem ser lidos.

Baronas (2011, p. 108) explica que Orlandi propõe uma reconfiguração que possibilita que seja pensada “a memória discursiva enquanto apagamento, silenciamento, interdição de sentidos. Trata-se de um tipo particular de apagamento do alhures que deixa de instaurar sentido(s). Nesse caso, o sentido não pode ser outro(s), e, sim, sempre o mesmo”. Nesse viés, é possível considerar que esse apagamento da memória, essa interdição na formação discursiva, ocorra pelo discurso autoritário, “aquele em que a polissemia é contida, referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor” (Orlandi, 2001, p. 85). Esse apagamento pode ser relacionado à prática de *bullying* tendo em vista que o discurso do sujeito-agressor colabora para a interdição e imposição de sentidos de forma que contribui para o silenciamento do sujeito-vítima. É importante considerarmos que isso ocorre porque a tipologia discursiva, seja para o discurso lúdico⁶¹, polêmico⁶² ou autoritário,

obedece o princípio discursivo pois não se faz a partir de categorizações apriorísticas e externas mas internas ao funcionamento do próprio discurso: a relação entre os

⁶¹ Discurso lúdico: “aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos”. (Orlandi, 2001, p. 85)

⁶² Discurso polêmico: “aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos”. (Idem)

sujeitos, a relação com os sentidos, a relação com o referente discursivo. [...] é uma descrição do funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas. (Idem)

Desse modo, pela tipologia discursiva é possível analisar o funcionamento do discurso pelas relações entre sujeito e sentidos determinados sócio-histórico-ideologicamente. E é considerando o discurso autoritário que entendemos que o discurso do sujeito-agressor de *bullying* funciona como voz de autoridade sobre suas vítimas, sujeitos do Ensino Fundamental, e, mesmo depois, quando esses sujeitos-vítimas já estão no Ensino Médio. Para a pergunta 6 do questionário, ‘Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?’, houve as seguintes respostas:

Recorte (76): Sujeito-Aluno C: Sim, por exemplo, até hoje eu não gosto muito de falar sobre minha religião, com medo do que pode acontecer.

Recorte (77): Sujeito-Aluno G: Sim, Cada pessoa tem uma forma de lidar com essa situação, porém não importa como mas sempre afeta de alguma forma. Muitas pessoas começam a si “odiar” por causa disso. [o Sujeito-Aluno G puxou uma seta na palavra odiar e acrescentou: odeia o que as pessoas zoam]

Como pode ser visto no recorte 76, no discurso do Sujeito-Aluno C, os sentidos sobre religião são interditados, pois o efeito de apagamento da singularidade do sujeito pelo *bullying* contribuiu para que o sujeito sinta-se desconfortável em falar sobre sua religião, desconforto que é justificado quando ele formula “medo do que pode acontecer”, ou seja, é pela memória discursiva que os sentidos de religião e violência ficam sedimentados, pois a voz de autoridade, o discurso autoritário do sujeito-agressor instaurou esses sentidos de violência.

Além disso, essa mesma voz de autoridade também contribui para que o sujeito-vítima filie-se à formação discursiva do sujeito-agressor, como nos indicia, no recorte 77, quando o Sujeito-Aluno G discursiviza “odeia o que as pessoas zoam”, isto porque o sujeito-vítima passa a odiar a parte do corpo que caiu na visibilidade do olhar do sujeito-agressor de *bullying*, com isso, coloca em funcionamento o *bullying* pelo discurso quando a heterogeneidade dos corpos é anunciada pela zoação, com isso, temos o disfarce dessa violência pelo deboche, que faz a singularidade do corpo ser deslizada para o efeito de apagamento. Ou seja, a produção de sentidos sobre violência não fica na materialidade física do comportamento, ela é disfarçada, impera na linguagem e vai contribuindo para que a naturalização da violência se instaure: inicialmente a violência do sujeito-agressor contra a vítima, depois a violência, pelo ato de

odiar, do sujeito-vítima com seu próprio corpo, ‘odeia a parte que foi zoada’, demonstrando-nos a importância de se analisar o *bullying* pela perspectiva discursiva.

Nos recortes a seguir, podemos observar essa potência do *bullying* em naturalizar a violência e, ainda, associar a heterogeneidade como se fosse um problema, defeito do sujeito:

Recorte (78): Sujeito-Aluno AC: Sim, quando se percebe os próprios defeitos jovens de mais você continua procurando em todo momento simplesmente escondendo os defeitos apontados.

Recorte (79): Sujeito-Aluno AE: Sim, pois o fato da pessoa ter sofrido bullying no fundamental sempre vai ficar na mente e a pessoa vai achar que tem defeitos e isso afeta a imagem.

Como no recorte do Sujeito-Aluno G, nos recortes 78 e 79 é possível identificarmos o funcionamento do discurso autoritário do sujeito-agressor com suas vítimas, pois esses sujeitos passam a identificar ‘defeitos’ nos corpos violentados, como discursivizam o Sujeito-Aluno AC, “você continua procurando em todo momento”, e, o Sujeito-Aluno AE, “sempre vai ficar na mente”. Interpretamos, aqui, que há um apagamento dos sentidos em que esses sujeitos-vítimas ficam presos a uma formação discursiva, não abrindo possibilidade para outros sentidos sobre corpo. Desta forma, há um apagamento da singularidade do sujeito-vítima, pois o olhar do agressor coloca em visibilidade traços do corpo que o Sujeito-Aluno AC considera jovens demais para serem colocados em evidência, entendemos que nessa formulação há uma tentativa de ruptura com esse discurso dominante da beleza, como se esse sujeito se achasse jovem demais para ter essas preocupações, como se isso fosse inevitável na fase adulta, por exemplo. Porém, o Sujeito-Aluno AC silencia-se e é capturado pelo discurso autoritário do sujeito agressor fazendo com que já se angustie com seu corpo e torne isso uma angústia que ocorre ‘em todo momento’.

Interpretamos que o efeito de apagamento da singularidade do sujeito, a resignificação do seu corpo ocorre, produzindo um deslizamento sobre a sua singularidade, chamada aqui de ‘defeitos’ e, ainda, naturalizada pelos sujeitos-vítimas, não como uma singularidade, ou como a possibilidade de existirem corpos heterogêneos, mas como um problema, temos sujeitos-vítimas de *bullying* capturados pelo discurso dominante da beleza, da padronização da homogeneização de corpos.

Além da questão 6, é possível identificarmos o discurso autoritário em outras respostas dadas às questões 4⁶³, 7⁶⁴, 8⁶⁵ e 9⁶⁶:

Recorte (80): Sujeito-Aluno S: Questão 8: Como eu citei tantas vezes aqui, é a cobrança, é você querer dar o máximo de ti quando já não tem mais nada, é se preocupar com o que as pessoas pensam e dizem de ti.

Recorte (81): Sujeito-Aluno R: Questão 9: Não gosto dele, pois já ouvi tantos comentários negativos, que é difícil acreditar que ele seja bonito.

Recorte (82): Sujeito-Aluno Q: Questão 4: Eu me sentia literalmente um lixo, achava que o problema estava em mim e que eu precisava me moldar novamente para agradar o olhar alheio. Ou seja, eu procurava remédios para poder mudar minha pele, chorava para minha mãe alisar meu cabelo mensalmente com seus devidos intervalos e tentava me encaixar na beleza imposta pelo mundo.

Recorte (83): Sujeito-Aluno X: Questão 7: Sim. Eu ainda tenho muitas dificuldades com algumas brincadeiras que fassam menssão ao meu jeito. A vezes amigos meus fazem menssão sobre minha voz (as vezes elogiam por axala bonita) e eu fico muito encomodado lembrando das brincadeirinhas.

Por esses recortes é possível analisarmos que os sujeitos-vítimas criam a ilusão do controle dos sentidos quando, por exemplo, o Sujeito-Aluno S discursiviza “é você querer dar o máximo de ti quando já não tem mais nada”, indiciando-nos uma tentativa de completude mas que ao mesmo tempo fura e deixa à mostra um sujeito incompleto que é o sujeito da Análise de Discurso, que é o sujeito que funciona pelo real da língua, pois se existe a falha ela é constitutiva do sujeito também, assim, entendemos que se o Sujeito-Aluno S formula que ‘já não tem mais nada’ é porque não há como agradar, convencer o olhar do sujeito-agressor quando este decide pôr em visibilidade o corpo de sua vítima. O que não acontece com o Sujeito-Aluno Q, pois ele, no Ensino Fundamental, partilhando da mesma formação discursiva do sujeito-agressor e do discurso da mídia sobre dietas (Sanches, 2018), pede à sua mãe um remédio para mudar a cor de sua pele, na tentativa de não ser mais vítima de violência.

Além disso, a voz de autoridade do sujeito-agressor, esse discurso autoritário, afeta tanto o sujeito-vítima que, ao interditar outros sentidos que possam circular e furar esse discurso autoritário, são apagados também os sentidos de elogio, pois tanto o Sujeito-Aluno R quanto o

⁶³ Questão 4: Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

⁶⁴ Questão 7: O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

⁶⁵ Questão 8: Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

⁶⁶ Questão 9: O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Sujeito-Aluno X passam a não acreditar em outras vozes que elogiem seus corpos, de forma que, quando isso ocorre, pelo acesso à memória discursiva, são retomados os sentidos de humilhação, a não-brincadeira. Portanto, pelos recortes apresentados, é possível considerarmos que há sentidos interditados, que o discurso do sujeito-agressor contribui para que haja um efeito do que Orlandi (1999) vai chamar de sem memória, pois com o apagamento e silenciamento da formação discursiva não possibilita que novos sentidos sejam instaurados pela memória, mesmo quando esses sentidos vêm de um elogio.

Nesse viés, é importante discutirmos sobre esse silenciamento do sujeito-vítima, pois, por meio dele é possível analisarmos discursivamente a dor vivida pelo *bullying*, mas antes é preciso compreender que

a dor é uma experiência em que a subjetividade se fecha sobre si própria, não existindo qualquer lugar para o outro no seu mal-estar. Assim, a dor é uma experiência marcadamente solipsista, restringindo-se o indivíduo a si mesmo, não revelando este então qualquer dimensão alteritária. [...] Daí a passividade que domina sempre o indivíduo quando algo em si dói, esperando que alguém tome uma atitude por si na sua dor. Se isso não ocorre esta pode mortificar o corpo do indivíduo, minando o somático e forjando sempre o vazio da auto-estima. Ou, então, a dor pode fomentar as compulsões e a violência, maneira imaginária que são estas de descarga atabalhoada daquilo que dói. Imersa que fica na dor, portanto a subjetividade contemporânea se evidencia como essencialmente narcísica, não se abrindo para o outro, de forma a poder dirigir para este um apelo. (Birman, 2003, p, 05)

A partir do autor, podemos considerar que a dor fomenta a violência e essa violência pode ocorrer contra seu próprio corpo, por exemplo, pela automutilação, pois, “Ante tamanha dor, a mutilação surge, como um recurso –um recurso desesperado, certamente – para arrefecer a angústia” (Fortes, Kother Macedo, 2017, p. 355), como podemos observar nos recortes a seguir quando é perguntado aos alunos, na questão 7, ‘O *bullying* deixou marcas em seu corpo? Quais?’:

Recorte (84): Sujeito-Aluno Y: Sim, tenho marcas de automutilação em meus braços e pernas, desenvolvi transtornos alimentares que afetam minha saúde, também resultou em inseguranças e episódios de ansiedade.

Recorte (85): Sujeito-Aluno Z: Sim, aos 16 anos comecei a me ferir, cortando os pulsos e as pernas, aos 17 tentei suicídio tomando remédios, comecei a sentir que ninguém gostava de mim, até que a depressão tomou conta do meu ser e aos 19 anos quase tive sucesso na segunda tentativa de suicídio.

De acordo com Fortes e Kother Macedo (2017, p. 355), em relação à automutilação, “Estes atos são realizados pelos jovens em momentos de uma insuportável tensão interna, com a qual não sabem como lidar. Trata-se, portanto, de uma dor que não encontra expressão pela

via das palavras”, interpretamos que o corte, então, como podemos ver nos recortes 84 e 85, é a materialização da dor existente no sujeito-vítima de *bullying*, podemos considerar que vários fatores podem ter colaborado para essa angústia, como relacionamentos amorosos, problemas familiares, mas não podemos deixar de considerar que o *bullying* faz parte desse ato de crueldade de cortar a si mesmo. Além disso, é preciso pensar que essa prática de corte é uma prática silenciosa que quer se manter no silêncio, tanto que é realizada em partes que são possíveis de serem escondidas pelos sujeitos-praticantes, como pulsos, braços e pernas. Dessa maneira, encontramos, no *bullying*, um ato perverso que faz com que a sua vítima busque no corte uma forma de alívio para essa angústia que também gera inseguranças, como é discursivizado pelo Sujeito-Aluno Y, ou chegar a situações extremas em que o corte se transforma em tentativa de suicídio como vemos no discurso do Sujeito-Aluno Z. Desta forma, o corte é buscado pelo sujeito-vítima de *bullying* como fuga em que a dor corporal é vista “como um substituto da dor moral, isto é, como uma forma presentificada via cortes no corpo que atesta a impossibilidade de sentir a dor da alma. Busca-se portanto, paradoxalmente, apaziguar a dor psíquica insuportável por meio do ato de infligir-se uma dor física” (Ibidem, p. 355-356).

Ainda é preciso considerar que o sujeito-vítima de *bullying* que praticou a automutilação, como tentativa de minimizar sua dor, passa a conviver com o que Orlandi (2020, p. 20-21) chama de corpo-memória:

O sujeito define seu corpo a partir de sua existência (individuação): historicidade, materialidade da existência. Práxis identificadora, a de um corpo-memória em presença, em um espaço específico de interpretação, *locus significandi*, que defino como a forma material de espaço e sujeitos que se ligam significativamente. Corpo-memória: ecos da memória encarnados em corpo, na sua textualização, em que a memória se materializa, atestando o real da história no e do sujeito. A memória, enquanto narratividade que se conta no sujeito, conta em sua identificação, em espaços interpretativos determinados. Não falo da presença física, mas da presença simbólica e da materialidade do espaço.

Então, a partir dessa definição, podemos considerar que, quando o Sujeito-Aluno Y, discursiviza, “tenho marcas de automutilação em meus braços e pernas”, estamos diante de um corpo-memória em que essas marcas significam pela presença simbólica de seu agressor, mesmo ele não estando mais presente na mesma turma, na mesma escola. Além disso, se estamos tomando o corpo como texto, as marcas do corte textualizam esse corpo e passam a fazer eco a uma violência sofrida no Ensino Fundamental. De acordo com Zizek (2003, p. 24):

O ato de se cortar pode ser comparado, em si, às inscrições tatuadas no corpo, que simbolizam a inclusão daquela pessoa numa ordem simbólica (virtual) – o problema das pessoas que se cortam é exatamente o oposto, ou seja, a afirmação da própria realidade. [...] Dessa forma, apesar de ser evidentemente um fenômeno patológico, o corte é, ainda assim, uma tentativa patológica de recuperar algum tipo de normalidade, de evitar o total colapso psicótico.

Relacionando o ato de cortar-se com a vítima de *bullying*, podemos compreender essa tentativa de ‘recuperar algum tipo de normalidade’ como é apontado pelo autor, pois tendo em vista a potência do discurso do sujeito-agressor, ele é capaz de produzir o efeito de apagamento da singularidade do sujeito, sendo assim, ressignifica não só os sentidos deste corpo, mas sobre este corpo, contribuindo para que essa voz de autoridade seja reproduzida inclusive pelo sujeito-vítima. Entendemos, aqui, que o corte no corpo seja uma forma de se desvencilhar, desamarrar-se, ressignificar-se, uma tentativa de reencontro com seu corpo dentro de uma naturalização que lhe foi retirada.

Em nossos estudos no Mestrado, ao analisarmos os discursos de sujeitos que realizaram a cirurgia bariátrica, compreendemos que os sentidos sobre mutilação, cortes feitos em cirurgia, referiam-se à perda de parte de seu corpo e produziam uma (des)identificação, inseria o sujeito em outra posição discursiva e submetia-o a outros olhares (Paula, 2017, p. 99). Em relação ao corte produzido no corpo pelo próprio sujeito-vítima de *bullying*, a automutilação, compreendemos que há a tentativa dessa (des)identificação, desidentificar-se com os sentidos que lhe foram impostos pela violência, retomar pela dor o encontro com a sua realidade (Zizek, 2003).

Entendemos que há um grito de socorro, feito no silêncio, apenas para si, um grito que se inscreve no corpo e produz memória. Para Jordão (2020, p. 92), “o que fica no plano silenciado retorna, aparece como escritura pelo fio da lâmina. Corpo que precisa romper o silêncio e grafar suas dores e, assim, poder existir”, o que a autora vai nomear de grafia da dor, em que “cada traço, cada marca, cada perfuração atende a uma busca por singularidade” (Ibidem, p. 110). O que queremos chamar a atenção aqui é que essa escrita de si, esse corte, essa grafia produzida após o *bullying*, retomará os sentidos de violência pela memória discursiva como podemos ver no recorte a seguir, quando o Sujeito-Aluno B responde às questões 7⁶⁷ e 9⁶⁸:

Recorte (86): Sujeito-Aluno B: Questão 7: Sim. por causa do que sofri eu acabava descontando em mim e me multilava cortando os pulsos e outras partes do corpo.

Questão 9: Não gosto, tenho vergonha dele. A não sei explicar o por que eu so não gosto tenho vergonha das marcas que ficaram.

⁶⁷ Questão 7: O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

⁶⁸ Questão 9: O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Pelo recorte 86, podemos interpretar que esse sujeito foi vítima de *bullying*, também foi praticante de automutilação e, no Ensino Médio, as marcas, materialidades de sua dor, fazem eco a essa violência, mas agora causam, não só dor, mas também constrangimento a esse corpo. De acordo com Marzano-Parisoli (2004, p. 14) “o corpo humano não é um corpo como os outros, pois é antes de tudo um corpo aberto ao exterior: sua superfície é a pele, e a pele o coloca em contato com o mundo e os outros corpos”, e é por esse exterior que o olhar do sujeito-agressor encontra espaço para fazer suas vítimas, pois, afetado pelo discurso da beleza, passa a eleger os corpos que são normais e não-normais, vítimas e não-vítimas, contribuindo para que as marcas que deveriam funcionar como singularidades dos sujeitos, como característica e pertencimento à heterogeneidade dos corpos, passem a sofrer, por um discurso autoritário, um efeito de apagamento. Marcas estas que deveriam/poderiam ser normais, mas que passam a funcionar pela anormalidade e que, na tentativa de alívio dessa angústia, criam outras marcas pelos cortes da automutilação, ou seja, marcas que passam a ter história, que funcionam pela memória discursiva e denunciam, no seu silêncio, a dor do *bullying*.

De acordo com Fortes e Kother Macedo (2017, p. 362), “A matriz de indiferença, instaurada na vivência de indiferença, permite-nos considerar que a automutilação dá a conhecer, no ataque ao próprio corpo, a cruel dimensão da sensação de inexistência do si mesmo para o outro”, já, para Marquez (1994, p. 35), a dor não é quantificável “Trata-se sempre da experiência única de um sujeito portador de uma história, de idéias e de crenças, de experiências anteriores, de motivações, no estado físico e mental de um momento; ela representa a resposta elaborada para esta situação”, mediante isso, a dor do sujeito-vítima de *bullying* não é materializada apenas e exclusivamente pelo corte, podemos compreender, pela materialidade discursiva, que essa sensação de inexistência, inferioridade ou suas experiências que são únicas, que essa dor pode ser representada por outras manifestações:

Assim, tanto pelas formas de patologias ligadas ao corpo, como a síndrome do pânico e a fadiga crônica, quanto pela expansão da violência e das várias formas de compulsão, assim como sob a forma da depressão, todas estas perturbações psíquicas evidenciam o desinvestimento narcísico dos sujeitos na contemporaneidade, pelo qual a dor se manifesta de forma pungente pelo desalento do sujeito (Birman, 2012, p. 128).

Fortes e Kother Macedo (2017, p. 362) explicam que a experiência do desalento “lança o sujeito no abismo do solipsismo, da solidão e do vazio afetivo, sem qualquer oportunidade de interlocução, sendo-lhe subtraída a possibilidade de fazer apelo ao outro”, portanto, compreendemos que, pelo olhar de indiferença que o sujeito-vítima de *bullying* passa a dar a si mesmo, afetado pela voz de autoridade do sujeito-agressor, sentidos de insegurança e medo passam a fazer parte da dor do sujeito-vítima, isto porque, ao chegar ao Ensino Médio, “o

indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão” (Goffman, 1978, p. 23). Segundo Perry, Gawel e Gibbon (1956, p. 145)⁶⁹

Ter consciência da inferioridade significa que a pessoa não pode afastar do pensamento a formulação de uma espécie de sentimento crônico do pior tipo de insegurança que conduz à ansiedade e, talvez a algo ainda pior, no caso de se considerar a inveja como realmente pior do que a ansiedade. O medo de que os outros possam desrespeitá-lo por algo que ela exiba significa que ela sempre se sente insegura em seu contato com os outros; essa insegurança surge, não de fontes misteriosas e um tanto desconhecidas como uma grande parte de nossas ansiedades, mas de algo que ela não pode determinar. Isso representa uma deficiência quase fatal do sistema do “eu” na medida em que este não consegue disfarçar ou afastar uma formulação definida que diz “Eu sou inferior, portanto as pessoas não gostarão de mim e eu não poderei sentir-me seguro com elas” (*apud* Goffman, 1978, p. 22).

Consoante a Análise de Discurso, é pelas formações imaginárias que o sujeito-aluno, vítima de *bullying* no Ensino Fundamental, e que chega ao Ensino Médio, antecipará a imagem que os outros sujeitos-alunos farão dele, de modo que é pela memória discursiva que os sentidos de medo de reviver a dor da violência serão instaurados, como pode ser observado nos recortes a seguir quando é perguntado aos sujeitos-participantes, na questão 6, ‘Você acha que o *bullying* sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?’:

Recorte (87): Sujeito-Aluno F: Sim! Afeta bastante principalmente psicologicamente, pois o que aconteceu com ele no fundamental vai ser carregado com ele até o fim, umas pessoas levam esse sofrimento como forma de amadurecimento e de felicidade, e outras infelizmente levam consigo mesmo uma baixa autoestima.

Recorte (88): Sujeito-Aluno H: Sim, pois o *bullying* sofrido mudou o caráter do adolescente, ele pode se achar alguém que ele não é ou não acreditar mais em ninguém.

Recorte (89): Sujeito-Aluno Q: Eu acho que em partes, algumas pessoas levam essas marcas de sofrimento para o seu novo período de estudos, o colegial, então sente receio de tudo, todo olhar, toda rejeição que pode receber pelos novos colegas de classe. Eu senti isso quando entrei nessa nova instituição escolar. No entanto, algumas pessoas usam disso para superar seus medos e aceitar, trabalha melhor com a situação e sabe modelá-la para se superar e não se atrapalhar com seu passado.

Pelos recortes 87 e 88, os sujeitos-vítimas de *bullying* discursivizam que a violência sofrida no Ensino Fundamental pode afetar a sua imagem no Ensino Médio, interpretamos que isso ocorra porque, para ambos os sujeitos, pelo acesso à memória discursiva, ao pensar na

⁶⁹ PERRY, H. S., GAWEL, M. L.; GIBBON, M. (Eds.). **Clinical Studies in Psychiatry**. New York: Norton, 1956.

escola, no Ensino Médio, no convívio com outros sujeitos-alunos, são instaurados sentidos que retomam a violência sofrida, de modo que o Sujeito-Aluno H indicia traços de subjetividade sobre o caráter de si, ‘se acha alguém que ele não é’, e do outro, ‘não acreditar mais em ninguém’, ou seja, o *bullying* promove um efeito de apagamento e interdição nas relações do sujeito consigo e com o outro a ponto de duvidar dessas possíveis (novas) relações. Além disso, o Sujeito-Aluno F, no recorte 87, mesmo considerando que alguns sujeitos-vítimas possam entender o *bullying* como amadurecimento, também discursiviza que, o que ocorre com o sujeito-vítima, no Ensino Fundamental, ‘vai ser carregado com ele até o fim’. Muitos efeitos de sentido ecoam na marca linguística “fim”, que indiciam a subjetividade constituída por uma dor eterna, uma dor sem fim, seja até o fim do Ensino Médio, até o fim de suas experiências escolares, até o fim de sua adolescência ou até o fim de sua vida.

Pelo recorte 89, podemos interpretar que o Sujeito-Aluno Q, pelo jogo das formações imaginárias, antecipa o olhar de um possível sujeito-agressor presente no Ensino Médio, desse modo, interpretamos que, quando ele discursiviza ‘sente receio de tudo, todo olhar, toda rejeição que pode receber pelos novos colegas de classe’, o uso de “tudo” e “todo” potencializa o receio que o sujeito sente de si, de seu corpo receber outros (novos) olhares, pois ainda é afetado pela voz de autoridade do sujeito-agressor. Ademais, o Sujeito-Aluno Q considera que alguns sujeitos-vítimas de *bullying* conseguem chegar ao Ensino Médio e já terem superado seus receios com essa violência a ponto de conseguirem ‘não se atrapalhar com seu passado’. Sabemos, conforme já apontamos, que ao dizer X silenciemos Y; logo, essa formulação produz sentidos de que o *bullying* pode afetar sim as relações do sujeito-vítima ao chegar ao Ensino Médio, pois, ao dizer que alguns sujeitos conseguem “superar e não se atrapalhar com o seu passado”, silencia que muitos outros podem não conseguir superar o que aconteceu no passado, que a violência imposta pelo *bullying* pode fazer parte da constituição do sujeito, pode estar marcada no seu corpo.

Esse receio de reviver o passado também é discursivizado por outros sujeitos-participantes da pesquisa, como podemos ver nos recortes a seguir nas respostas dadas às questões 6⁷⁰, 8⁷¹ e 9⁷²:

Recorte (90): Sujeito-Aluno AD: Questão 6: Sim, pois a vítima vai ter insegurança de ter passado pela humilhação e vai sentir medo de que tudo se repita novamente.

⁷⁰ Questão 6: Você acha que o *bullying* sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

⁷¹ Questão 8: Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

⁷² O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Recorte (91): Sujeito-Aluno X: Questão 6: Sim. Por eu ter sofrido isso meio que me fechava para novas amizades e novas pessoas. Sempre que alguém falava algo (mesmo sem intenção) eu sempre ficava mal como se fosse um gatilho.

Recorte (92): Sujeito-Aluno I: Questão 6: Sim, pois alguns colegas vão querer relembrar o passado, ou seja, o que aconteceu.

Recorte (93): Sujeito-Aluno V: Questão 8: Distúrbios comportamentais, aonde na mesma hora que eu to bem fico mal por lembra, é como um gatilho.

Recorte (94): Sujeito-Aluno C: Questão 8: Hoje me causa medo falar sobre minha religião, medo dos julgamentos, medo dos comentários, tudo se resume a MEDO e INSEGURANÇA.

Recorte (95): Sujeito-Aluno S: Questão 9: Isso varia muito, em maioria me sinto bem com meu corpo, mas há vezes que é rotineiro a comparação com outras pessoas. Quando há comparações, me sinto presa a aqueles três anos.

No recorte 90, interpretamos que a redundância formulada pelo Sujeito-Aluno AD, em ‘medo de que tudo se repita novamente’, indicia-nos uma angústia de ser uma nova vítima de *bullying*, uma sensação que não abre brechas para indiciar um fim, apenas o medo de um dia novamente poder vir a estar nessa posição de vítima. Entendemos que é pela memória discursiva que esses sentidos são instaurados, assim como também é discursivizado nos recortes 91 e 93, quando os sujeitos-vítimas formulam que algumas situações funcionam como ‘gatilho’, ou seja, para o aluno que um dia foi vítima de *bullying* quando chega ao Ensino Médio, pequenos gestos do outro são suficientes para que sua dor seja despertada, contribuindo para que seja retomado o efeito de apagamento da singularidade do sujeito como é discursivizado pelo Sujeito-Aluno X quando este se fecha ‘para novas amizades e pessoas’ como forma de prevenção para que não retome as sensações vivenciadas no Ensino Fundamental.

Destacamos que o uso do significante “gatilho” também evoca sentidos de disparo de uma arma, de morte, de violência contra o outro. Esses sentidos também podem ser interpretados nos recortes acima, pois, para os sujeitos, o *bullying* pode funcionar como um atentado contra a vida de quem é vítima desse “gatilho”. Nesse sentido, compreendemos, o gatilho pela memória discursiva, de forma que funciona pela linguagem, indiciando-nos, mais uma vez, que o funcionamento do *bullying* se dá pelo discurso, pois ao projetar sentidos de dor, de disparar discursos de humilhação contra o outro promove a violência tal qual uma arma de fogo produz.

Além disso, pelos recortes 92, 94 e 95 também podemos identificar o funcionamento da memória em que os sentidos de violência são despertados quando os sujeitos têm receio de retomar as lembranças do Ensino Fundamental, por exemplo, quando o Sujeito-Aluno S tem seu corpo comparado com outro; quando o Sujeito-Aluno I não quer conversar sobre o que aconteceu com seus colegas; e quando o Sujeito-Aluno C tem medo do julgamento que sofrerá ao falar da sua religião, o que nos chama a atenção, nesse discurso, é que esse aluno formulou ‘MEDO’ e ‘INSEGURANÇA’ com letras maiúsculas de modo a nos indicar o quanto a memória discursiva sobre o diferente reverbera (seja a religião, o corpo, o modo de falar, de andar etc) e o afeta, afeta a constituição de sua subjetividade.

Pensando ainda sobre a memória discursiva, Orlandi (1999, p. 67) explica que

o real histórico faz pressão, fazendo que algo irrompa nessa objetividade material contraditória (a ideologia). O que foi censurado não desaparece de todo. Ficam seus vestígios, de discursos em suspenso, in-significados e que demandam, na relação com o saber discursivo, com a memória do dizer, uma relação equívoca com as margens dos sentidos, suas fronteiras, seus des-limites.

Partindo dessa consideração da autora, podemos compreender que os sentidos instaurados pela memória discursiva não são enraizados, pelo real da história e pelo real da língua, pode haver o deslizamento de sentidos de forma que haja uma ruptura e os sentidos passem a ser outros, desse modo, os sentidos sobre corpo e *bullying* também podem ser ressignificados para os sujeitos que foram vítimas dessa violência no Ensino Fundamental. Orlandi (2016, p. 52) considera que pode haver uma polissemia de corpos

que irrompem em seus sentidos pelo funcionamento do interdiscurso em que não há um início, uma origem, mas movimento contínuo em filiações que se fazem e se desmancham de acordo com sua inscrição em formações discursivas, dadas as formas de circulação entre diferentes regiões do interdiscurso, em suas condições verbais de existência histórica.

Podemos identificar essa ruptura de sentidos nos recortes a seguir quando os sujeitos-participantes respondem à questão 9 que trata sobre ‘O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?’:

Recorte (96): Sujeito-Aluno A: Eu me sinto bem com meu corpo, aprendi a me aceitar como eu sou. Demorou muito para eu descobrir o significado de amor próprio.

Recorte (97): Sujeito-Aluno K: Eu acho ele ótimo, porque eu aprendi que não importa o que os outros falem de você, você é bonito dou seu jeito e cada um tem seus detalhes e particularidades físicas, sendo assim eu me aceito do jeito que sou e ninguém tira isso de mim.

Recorte (98): Sujeito-Aluno M: Hoje eu trato meu corpo como meu bem mais precioso, porque é só nele que consigo ser eu mesmo. Me visto só com o que eu gosto, faço o que eu quero fazer, e sem medo de julgamentos, porque eu sei que ele é só meu, então “meu corpo, minhas regras”.

Recorte (99): Sujeito-Aluno Q: O meu corpo para mim hoje é tudo que tenho, cuido no maior amor, defendo de todas opressões possíveis. Hoje em dia valorizo mais minha pele, cor, cabelo, sorriso, entre outros. Não temo mais em sair e me deparar com pessoas diferentes de mim que possa julgar minha cor, porque eu aprendi me amar durante toda essa trajetória dolorida.

Recorte (100): Sujeito-Aluno W: Com a ajuda das pessoas a minha volta estou aprendendo a me amar e entender que meu corpo é lindo da maneira que é, no entanto ainda não é fácil, porque já sofri muito com os julgamento alheio.

Recorte (101): Sujeito-Aluno X: hoje me aceito mais, meio que entendi que é o que eu sou e todas essas características fazem parte da minha história. Por esse fato tento mudar de forma sadia o que é possível.

Recorte (102): Sujeito-Aluno AB: Atualmente, eu tenho aceitado mais o meu corpo e cada detalhe que me compõe, mas é claro que esse processo de amor próprio demorou muito tempo e não é sempre que me sinto bem com ele, acredito que ainda estou em evolução.

Recorte (103): Sujeito-Aluno AE Continuo me achando magra, mas me aceito como sou, pois o que importa é eu me sentir bem comigo mesma.

Recorte (104): Sujeito-Aluno AF: Eu acho o meu corpo bonito, não tenho insegurança sobre ele, desde que eu sofri o bullying eu aprendi a ter mais amor próprio e me amar, e isso é a melhor coisa a se fazer, pois você tem seu próprio senso de defesa.

Recorte (105): Sujeito-Aluno AG: hoje me sinto bem, feliz com o corpo que tenho, aprendi que sou eu que tenho que me sentir bem de como estou e do que uso.

A partir do que é discursivizado pelos sujeitos-alunos nos recortes 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104 e 105, identificamos sentidos de sensação de bem estar, aceitação, o que nos indicia que estes sujeitos foram afetados pelo *bullying* no Ensino Fundamental, mas que, no Ensino Médio, conseguem olhar para seus corpos sem que os sentidos de dor ganhem destaque em suas relações consigo e com o outro.

No recorte 98, interpretamos, pelo discurso do Sujeito-Aluno M, quando ele formula ‘meu corpo, minhas regras’, que há um silenciamento da voz do sujeito-agressor de forma que não é mais este que dita as regras, mas sim o sujeito-participante da pesquisa, havendo para o sujeito uma ruptura dos sentidos de violência. Isso ocorre porque esse sujeito, pelo acesso ao interdiscurso, ao retomar a expressão contemporânea ‘Meu corpo, minhas regras’ que, de acordo com Pereira (2018, p. 24), ganhou destaque nas mídias por ser utilizada durante marchas feministas “que anunciavam a tentativa de retomada do poderio dos corpos femininos”⁷³, partilha da mesma formação discursiva do discurso feminista, pois, tal como a marcha que busca “Uma tentativa de se desvincular de amarras do poder sempre operantes de várias maneiras” (Ibidem, p. 49), o Sujeito-Aluno M, vítima de *bullying*, também busca se desvincular das amarras que o olhar do sujeito-agressor pôs sobre seu corpo no Ensino Fundamental.

No recorte 99, podemos considerar que o discurso autoritário do sujeito-agressor também não se faz mais presente para o Sujeito-Aluno Q, pois este passou a olhar seu corpo com amor sem deixar de nos indiciar que isso se deve a uma trajetória dolorida, para nós, uma trajetória em que este sujeito sobre(viveu) à sua dor.

Pelo discurso do Sujeito-Aluno X, no recorte 101, consideramos que esse sujeito partilha da formação discursiva da saúde, de modo que aceita e respeita as singularidades de seu corpo, considerando que estas fazem parte de sua história. Interpretamos que esse outro olhar de si contribui para a ruptura dos sentidos de violência que eram evocados pela memória discursiva. Nesse viés, o Sujeito-Aluno A, Sujeito-Aluno X e Sujeito-Aluno AB nos indiciam que também partilham dessa ressignificação de seus corpos, mas que não se trata de um processo rápido, entendemos que ele se dá pela constituição do sujeito sócio-histórico-ideológico, pois é nesta constituição que a relação com o outro também se dá, e que o sujeito desliza de uma formação discursiva para outra e, ainda, passa a partilhar de diferentes formações ideológicas, que, neste caso, não são mais as do sujeito-agressor.

Além disso, quando o Sujeito-Aluno AF, no recorte 104, formula que ter mais amor-próprio e se amar são seus ‘sentidos de defesa’, interpretamos que houve uma ressignificação do seu corpo, pois, nesse situação, primeiro houve a violência, para depois aprender a se defender. Interpretamos que a estratégia está no deslizamento das formações discursivas, de modo o sujeito passa a ser capturado por sentidos diferentes dos que foram produzidos pelo sujeitos-

⁷³ Pereira (2018, p. 24) explica que “a marcha surgiu quando um policial canadense, após vários relatos de estupro em universidades em Toronto, fez a infeliz declaração de que as mulheres deveriam evitar se vestir como “vadias” para não se tornarem vítimas”.

agressor o que possibilitou a ressignificação de seu corpo após a violência vivenciada no Ensino Fundamental. Além deste sujeito, o Sujeito-Aluno A e o Sujeito-Aluno AB também discursivizam sobre a importância do amor-próprio depois de ser uma vítima de *bullying*, indiciando-nos que essa prática violenta pode ser ressignificada pelo sujeito-vítima a partir da sua relação com seu corpo quando novos sentidos são instaurados para e sobre ele.

5.3 Discurso, escola e *bullying*: contar a/com quem?

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, em seu artigo 22, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996), entretanto, sabemos que mesmo que haja projetos, planos, programas que almejem esse desenvolvimento e formação discente, se não forem realizadas ações efetivas de combate ao *bullying* muitos sujeitos-alunos continuarão sendo vítimas dessa violência. Galuch *et al.* (2020, p. 08) consideram ser um importante avanço quando a instituição escolar reconhece a presença do *bullying* em seu interior, pois “o reconhecimento da violência é fundamental para se pensar na definição de políticas públicas que possam conduzir ações para combatê-la”, como pode ser observado no recorte a seguir, quando o Sujeito-Aluno F responde à questão 5: Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Recorte (106): Sujeito-Aluno F: Nunca fui de contar as coisas que aconteciam comigo, só que uma vez minha família descobriu e falaram que se isso continuasse ele iriam tomar umas providências. Em relação a escola uma das medidas tomadas foram mudar o horário de ed. física daquela turma pois era a mesma que a minha, a escola conversava também e mandava as pessoas que praticavam isso pedirem desculpas.

Pelo recorte 106, interpretamos que a escola não se omitiu em relação à prática de *bullying* que aconteceu ali, promovendo o pedido de desculpas entre os sujeitos-agressores e o sujeito-vítima e ainda reviu o horário de Educação Física para que minimizasse o contato entre eles. Além disso, o Sujeito-Aluno F teve o apoio dos familiares, contribuindo para que esse sujeito se sentisse apoiado com as medidas da escola, pois sabia que se não fossem suficientes seriam seus familiares que tomariam outras medidas, na tentativa de garantir que o *bullying* não ocorresse mais. Interpretamos, por esse discurso, a importância de existir o diálogo entre escola e família, pois, por mais que as medidas tomadas por ambas as instituições possam não ser as

mais eficientes no combate ao *bullying*, consideramos importante também um acolhimento ao sujeito-agressor, mas para o sujeito-aluno foram suficientes para que ele se sentisse acolhido em meio a um momento de angústia e dor.

A partir dessa análise, propomos analisar os discursos dos sujeitos-alunos que não tiveram esse mesmo apoio, que, em meio à violência sofrida pelo olhar do sujeito-agressor de *bullying*, ainda tiveram que se submeter ao silêncio da escola e ao despreparo das instituições de ensino, as mesmas que são regidas pela LDB/96. De acordo com Althusser (1970, p. 64) “há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola”, ou seja, muitos discursos (re)produzidos ali se tornam dominantes, contribuindo para que os sujeitos-alunos partilhem das formações discursivas que circulam nesse espaço, sendo em relação aos sentidos de cidadania, empatia ou em relação aos sentidos de indiferença com o outro, como explica Fante (2011, p. 185):

Alunos acabam sendo tratados como se fossem iguais, sem que se levem em conta suas características e necessidades individuais bem como suas diferenças pessoais. Esse fato pode ser notado de várias maneiras: pela metodologia empregada na aprendizagem; pela forma de abordar e tratar os conflitos interpessoais; pela atenção que professores dispensam aos seus alunos, demonstrando favoritismo por uns e indiferença a outros; pela maneira com que apresentam soluções preestabelecidas sem considerar as diferenças individuais.

Assim, é importante considerarmos que as instituições de ensino, muitas vezes, propõem soluções para os atos de *bullying*, porém se não forem pensadas a partir da heterogeneidade dos sujeitos-alunos, nas condições de produção de cada violência, as soluções poderão não resolver de fato o problema, como podemos ver nas respostas dos sujeitos-participante à questão 5⁷⁴ do questionário:

Recorte (107): Sujeito-Aluno U: Maioria das vezes sofria calada, não contava para ninguém, mas chegou um certo ponto que não aguentava mais, então conversei com minha mãe e ela foi na escola tentar resolver com a diretora, mas nada mudou só amenizou por um tempo.

Recorte (108): Sujeito-Aluno H: Conteí para meus pais e diretores. A escola não tomou nenhuma medida, apenas disse que iria me ajudar, mas não ajudou.

Recorte (109): Sujeito-Aluno L: depois de muito tempo eu me abri com minha mãe ela foi ate a escola mas a escola não tomou medidas necessarias. então eu fui em busca de ajuda psicologica profissional.

⁷⁴ Questão 5: Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Recorte (110): Sujeito-Aluno M: Na verdade, eu não contei, uma inspetora viu acontecendo dentro da sala de aula. E como punição, a diretora da escola deu suspensão para os alunos envolvidos, e surpreendentemente - pra mim também.

Recorte (111): Sujeito-Aluno AF: Não contei para ninguém..., porem a escola sabia, tentou tomar providencia mas foi totalmente insatisfatorio.

Recorte (112): Sujeito-Aluno T: Eu não contei para ninguém, pois a escola já tinha fama de não ligar para casos de bullying.

A partir dos discursos dos sujeitos-alunos nos recortes 107, 108, 109, 110, 111 e 112, interpretamos o quanto o despreparo das instituições de ensino em lidar com o *bullying* contribui para que as ações tomadas não tenham sido suficientes para os sujeitos-vítimas. Quando pensamos sobre esse despreparo, consideramos que as escolas, em sua maioria, são afetadas por discursos dominantes de que o *bullying* seja uma brincadeira, por isso as medidas tomadas não sejam consideradas as soluções adequadas pelos sujeitos-vítimas. Pelo recorte 107, podemos dizer que a ação promovida pela escola ao ‘amenizar’ a violência não foi suficiente, pois nos indicia que os maus tratos ainda persistiram.

Além disso, pelo recorte 110, é preciso considerar esse despreparo da instituição de ensino, pois, quando o Sujeito-Aluno M discursiviza que também sofreu punição junto aos sujeitos-alunos envolvidos, entendemos, nesse contexto, que a escola classifica tanto os sujeitos-vítimas quanto os sujeitos-agressores como sujeitos-alunos-bagunceiros que desrespeitam as regras do lugar, contribuindo para a naturalização do *bullying* entre os alunos, pois não consegue ter um olhar cuidadoso e que respeita as diferenças entre um e outro, e, sobretudo, constatamos a falta de escuta a esse sujeito-aluno vítima ao puni-lo, ao invés de confortá-lo. Aqui, podemos identificar o disfarce do *bullying*, que ganha aparência de bagunça e, mais uma vez, é amenizado, mistura-se à (con) fusão dos alunos entre aqueles que agridem e os que são vítimas.

Pelos recortes 108, 109, 111 e 112, interpretamos que a escola pode sim ter proposto alguma medida para resolver o problema, porém, para os sujeitos-vítimas, pensando as suas singularidades, não foram medidas que atenderam às suas dores, contribuindo para que a escola ganhe a fama de não atuar em casos de *bullying*, quando, na verdade, ela não está preparada para pensar e atuar frente às singularidades dos sujeitos-alunos, nos casos de *bullying*. Xavier (2015, p. 16) explica que

quando as relações sociais se conflitam dentro do ambiente escolar, não é suficiente analisar o problema como se fosse apenas um problema da escola. Para compreender

o que justifica as atitudes dos alunos dentro da escola, a equipe escolar precisa lançar um olhar para a realidade na qual o aluno se insere e para o momento histórico-social do qual faz parte.

Então, as condições de produção da violência escolar devem ser critérios a serem considerados pela escola no momento de punir os sujeitos-agressores de *bullying*, caso contrário, o silêncio dessa violência na instituição escolar pode contribuir para que os sujeitos-vítimas sofram mais violência ou que tenham medo de denunciar, como podemos observar nos recortes a seguir quando os sujeitos-participantes respondem à questão 5⁷⁵ do questionário dessa pesquisa:

Recorte (113): Sujeito-Aluno W: Sempre contei para os meus pais, eles levaram a situação para a direção da escola, que deram suspensão aos envolvidos, mas ao voltarem a situação se tornou pior.

Recorte (114): Sujeito-Aluno X: Nunca contei a ninguém, na minha escola isso era normal e os mesmos que faziam não eram punidos. fiquei com medo de aumentar a chacota.

Recorte (115): Sujeito-Aluno AC: Eu sempre procurava esconder de todos, principalmente dos adultos para que não houvesse problemas para mim e os meninos.

Recorte (116): Sujeito-Aluno Z: Conte para meus pais, eles acharam que isso era comum de crianças e não me deram nenhuma assistência, quando contei para o diretor ele brigou com os alunos responsáveis, que por fim esperaram até que eu saísse da escola para me agredir fisicamente, após isso a escola não se responsabilizou e eu não contei aos meus pais pois sabia que eles não iriam fazer nada também.

A partir do que é discursivizado pelos sujeitos-vítimas, nos recortes 113, 114, 115 e 116, compreendemos o quanto o papel da instituição escolar é importante no combate ao *bullying* até mesmo após haver a punição, pois o Sujeito-Aluno W, no recorte 113, aponta que a violência ficou pior, ou seja, ela não cessou, sendo que este foi o motivo que levou o sujeito-vítima a denunciar o sujeito-agressor à escola. Ademais, tanto o Sujeito-Aluno X quanto o Sujeito-Aluno AC, nos recortes 114 e 115, pelo jogo das formações imaginárias, criam a imagem de que, se denunciarem a violência sofrida, na posição de sujeitos-vítimas, sofrerão também alguma punição: o primeiro considera que a violência ficará pior, assim como ocorreu com o Sujeito-Aluno W; já o segundo, ao discursivizar ‘para que não houvesse problemas para mim e os meninos’, instiga-nos a interpretar quais seriam esses problemas e quem seriam esses

⁷⁵ Questão 5: Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

meninos, sugerindo-nos que, da mesma maneira que ocorreu com o Sujeito-Aluno M, o sujeito-vítima poderia ser punido pela escola junto aos agressor e/ou junto a outros sujeitos-alunos também vítimas de *bullying*.

Pelo recorte 116, é preciso questionar até que ponto a escola está disposta a se envolver na violência que existe ali dentro, pois, pelo discurso do Sujeito-Aluno Z, podemos considerar que houve um silêncio em relação à agressão ocorrida com o sujeito-vítima de *bullying*. Silenciamento que ocorreu também pela família desse sujeito, o que nos leva a interpretar que tanto a instituição escolar quanto a familiar pode partilhar da formação discursiva de que o *bullying* é brincadeira, ‘coisa’ de criança, desta forma, são sentidos como estes que contribuem para a naturalização do *bullying*, indiciando-nos o despreparo das instituições ao tratar sobre esse assunto.

Entendemos o silêncio aqui a partir de Orlandi (2007b), de forma que ele por si só significa, não precisa estar relacionado ao verbal. A autora explica que “quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio ‘fala’ por elas; elas silenciam” (Idem, p. 14), além disso “o silêncio que significa, que tem materialidade, pensado na relação silêncio/história. Não o silêncio como ausência de som apenas. Mas o silêncio que traz em si a relação com a historicidade: forma material, significante” (Idem, 2016, p. 98). Portanto, quando a família não considera o *bullying* como violência e quando a escola se omite em relação à violência física ocorrida fora da escola, mas que foi movida pelo *bullying* iniciado dentro da escola, estamos diante do silêncio que tem materialidade.

Ristum (2010, p. 105) expõe, com base nos estudos da ABRAPIA (2000), que o *bullying* está presente em todos os níveis de ensino e em todas as escolas do mundo, sendo estas públicas ou privadas. A autora ainda aponta que “alguns estabelecimentos negam a existência de *bullying* entre seus alunos, ou apresentam desconhecimento sobre o assunto, ou se recusam a enfrentar o problema” o que vai ao encontro dos resultados de Pardo *et al.* (2012) ao constatarem um dado importante após realizar uma pesquisa com 47 alunos entre 14 e 17 anos de uma escola pública de Sorocaba, em que “nenhum dos agressores teve qualquer tipo de penalidade pelos seus atos”. Pesquisas como estas colaboram para que possamos compreender o porquê de o *bullying* ainda se fazer presente nas instituições escolares e porque discursos como os que veremos a seguir se repetem:

Recorte (117): Sujeito-Aluno O: Questão 5: Conte para minha mãe e ela foi comigo até a direção a escola, mas o diretor e o resto dos professores “passaram pano” e não fizeram nada.

Recorte (118): Sujeito-Aluno D: Questão 5: Eu não contei para ninguém, mas conforme o tempo foi passando informei minha mãe. A minha escola não fez nada, mesmo alguns professores vendo.

Recorte (119): Sujeito-Aluno V: Questão 5: Contei para os meus pais que imediatamente entraram em contato com a direção da escola, porém a escola não tomou nenhuma medida assim me deixando mais aflita por deduzirem que eu estava mentindo.

Recorte (120): Sujeito-Aluno AC: Questão 5: Eu não tinha pessoas para contar, os “amigos” da época via tudo que acontecia e não faziam nada, alguns professores percebiam a situação e também não faziam nada, alguns até riam junto com os outros.

Recorte (121): Sujeito-Aluno E: Questão 5: Disse a uma professora, mais sempre ouvia: “É brincadeira, você tem que aprender a brincar!”

No recorte 117, o Sujeito-Aluno O discursiviza que a Direção e professores da escola, mesmo sendo avisados pela mãe do sujeito-vítima que o filho era vítima de *bullying*, silenciaram a situação, como podemos ler em ‘passaram o pano’, ou seja, mesmo sabendo da violência existente ali, omitiram-se. O mesmo silenciamento e omissão ocorreram com o Sujeito-Aluno D e com o Sujeito-Aluno AC, com podemos ver nos recortes 118 e 120, pois o que é discursivizado por esses sujeitos é, em nossa interpretação, um silenciamento que consiste no silenciamento de professores ao serem testemunhas da violência. Eles sabiam do ocorrido não pelo relato de um aluno, mas porque estavam presentes, uma violência que ocorreu sob seus olhares, porém preferiram manter a violência na invisibilidade e, ainda, partilhar da formação discursiva do sujeito-agressor ao rir da situação, como é discursivizado pelo Sujeito-Aluno AC.

Pelos recortes, podemos indicar outras maneiras de silenciamento do *bullying*, por exemplo, quando, no recorte 119, é discursivizado pelo Sujeito-Aluno V que a escola considerou que seria mentira o que estava denunciando, nesse contexto, questionamo-nos: de acordo com os estudos de Fante (2011), a maioria dos casos de *bullying* ocorrem na invisibilidade, então, quando ele será considerado uma verdade para essa instituição escolar? Interpretamos que algumas instituições escolares, afetadas pelo discurso dominante sobre *bullying*, denominem esse ato de mal-entendido, brincadeira ou outros termos que favorecem e naturalizam a prática de *bullying*, o mesmo ocorre quando a denúncia do Sujeito-Aluno V é chamada de ‘mentira’, entendemos que não ouvir o sujeito-aluno é contribuir para que práticas como essas continuem ocorrendo e se disfarçam de brincadeira.

Além deste, outro discurso que contribui para a naturalização do *bullying* é quando, no recorte 121, o Sujeito-Aluno E conta à sua professora o que ocorreu e ouve ‘É brincadeira, você tem que aprender a brincar!’. Esse discurso indicia o despreparo desse sujeito-professor para lidar com a situação, o que provoca o silenciamento do *bullying*, favorecendo, portanto, a sua normalização. Ademais, consideramos que esse discurso produz sentidos de imposição, tirando a autonomia que o sujeito-aluno tem de poder se sentir ofendido, como se ele devesse aceitar todo e qualquer discurso, como se a culpa da chateação fosse dele por ele não saber participar da brincadeira, quando, na verdade, sabemos que se trata de uma não-brincadeira, de uma violência disfarçada.

A partir destes recortes, podemos interpretar que o silenciamento, a punição de todos os alunos, a naturalização do *bullying* como uma brincadeira contribuem para o efeito de apagamento da singularidade do sujeito-vítima de *bullying*. Destacamos, também, o silenciamento da escola frente aos seus alunos, de forma que quando os sujeitos-responsáveis pela instituição escolar veem, riem ou chamam de mentira essa prática violenta, contribuem para que casos como estes persistam, pois “Algumas formas de naturalização do *bullying* estão cotidianamente presentes na escola e na sociedade, tornando-se, portanto, naturalizadas. Essa é uma das principais dificuldades para seu enfrentamento e superação” (Ristum, 2010, p. 108).

Nesse viés, é importante considerarmos que, dentre as inúmeras consequências do *bullying* na vida do sujeito-vítima, Lopes Neto (2005) e Ristum (2010) apontam para o desempenho e evasão escolar, como podemos observar nos recortes a seguir referentes às questões 4⁷⁶, 6⁷⁷ e 8⁷⁸:

Recorte (122): Sujeito-Aluno R: Questão 6: Quem sofre com o bullying sempre terá inseguranças e podendo até abandonar a escola.

Recorte (123): Sujeito-Aluno T: Questão 4: Eu me senti muito mal com o meu corpo, passei a chorar por dias e a não quer mais de casa

Recorte (124): Sujeito-Aluno Y: Questão 8: Me tornei uma pessoa insegura, tive grandes dificuldades para aprender determinadas matérias escolares e desenvolvi transtornos alimentares e de ansiedade.

Recorte (125): Sujeito-Aluno Z: Questão 8: Graças ao bullying e o descaso das escolas em que estudei, repeti de série duas vezes, pois não conseguia me concentrar nos estudos, posso dizer com clareza que isso

⁷⁶ Questão 4: Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

⁷⁷ Questão 6: Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

⁷⁸ Questão 8: Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

tudo me levou a ter depressão, sou uma pessoa insegura e não consigo me relacionar romanticamente com ninguém.

Recorte (126): Sujeito-Aluno AG: Questão 4: Me senti péssimo, não tinha vontade nenhuma de ir para a escola.

Pelos recortes 122, 123 e 126, podemos analisar como os sujeitos-vítimas produzem sentidos de evasão escolar devido ao *bullying*, tendo em vista que o Sujeito-Aluno R, no recorte 122, considera a insegurança um dos fatores para estar na escola e poder ser nova vítima dessa violência, desse modo, o desejo de ‘abandonar a escola’ se dá nessa tentativa de não ocupar mais essa posição de sujeito-vítima. No recorte 123, interpretamos que o Sujeito-Aluno T discursiviza ‘não querer mais sair de casa’, pois considerando que a palavra ‘sair’ foi suprimida, entendemos pela relação de sentidos entre ‘sentir-se mal com o corpo’ e ‘chorar por dias’ que esse sujeito não queira estar em outro lugar que não fosse sua casa, nem na escola, como ocorre com o Sujeito-Aluno AG, no recorte 126, ao sentir-se péssimo e não ter vontade de ir à escola. Isto porque, consideramos que o medo de reviver a violência do *bullying* contribui para que a escola não seja o lugar que o sujeito-vítima queira estar, assim, se o sujeito-aluno vítima de *bullying* não recebe devido atendimento, esse posicionamento dos sujeitos-escolares pode contribuir para o aumento dos números de evasão escolar.

Não somente a evasão escolar pode ocorrer, como também o desempenho escolar do sujeito-vítima dessa violência é afetado, como é discursivizado pelo Sujeito-Aluno Y e pelo Sujeito-Aluno Z, fazendo-nos compreender o quanto o *bullying* pode ser um ato agressivo à vida do sujeito-vítima, pois, como vimos, ele produz o efeito de apagamento da singularidade do sujeito, de suas relações sociais, de sua relação com o espelho e, também, com os estudos. Portanto, para esse cenário de violência, Ristum (2010, p. 116) destaca a importância de “os educadores e em especial os órgãos de gestão das escolas disponham de instrumentos que permitam realizar um diagnóstico cuidadoso da situação, capazes de fornecer a verdadeira dimensão do *bullying*”.

Na última questão da pesquisa que fizemos com os sujeitos-vítimas de *bullying* que constituem o *corpus* deste trabalho perguntamos “Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o *bullying*?”:

Recorte (126): Sujeito-Aluno H: Tomar medidas eficazes, promover mais palestras e centros de ajuda, pois isso é um assunto que todos deixam “meio” que de escanteio.

Recorte (127): Sujeito-Aluno F: Eu acho muito errado algumas escolas só deixarem cartazes esparramados por aí, falando para não

praticarem o bullying, cartaz não quer dizer nada. Tem que fazer como minha escola que passa a confiança nos alunos para eles poderem conversar abertamente, existe palestras que também é uma boa, teatros e campanhas também. Quando um professor fala que se o seu amiguinho te chamar de “gordo”, chame ele de volta, isso é tão errado todos tem que saber que bullying contra bullying nunca é a melhor solução.

Recorte (128): Sujeito-Aluno M: Acho que cuidar desses assuntos de forma transparente, porque não só a escola que eu frequentava, mas muitas outras escolas tratam os casos de bullying de maneira que não possa “manchar” a reputação delas o prejudicar sua imagem.

Recorte (129): Sujeito-Aluno N: Poderia haver mais interação diretamente entre o aluno e professor, acho que se eu tivesse uma relação de amizade com meus professores de época teria pedido ajuda para me sentir melhor.

Recorte (130): Sujeito-Aluno E: Ouvir mais o que os alunos tem a dizer, mostrar para eles que ela está ali para ajudar e auxiliar no que precisar.

Por estes recortes, podemos interpretar que o que os sujeitos-alunos vítimas de *bullying* esperam é que essa violência não seja tratada como algo insignificante a ponto de ser colocada de ‘escanteio’ como discursiviza o Sujeito-Aluno H no recorte 126, ou que a reputação da escola não seja um critério para que gestores e professores não lidem com esse problema, como discursivizou o Sujeito-Aluno M no recorte 128, pois enquanto o *bullying* for tratado como segundo plano ou não for tomado como um problema a se enfrentar, a sua naturalização continuará fazendo parte dos discursos dominantes.

Além disso, no recorte 127, pelo discurso do Sujeito-Aluno F, interpretamos que há uma crítica em relação às atividades que as escolas promovem em relação ao *bullying*, de modo que para este sujeito-aluno os cartazes produzidos por professores e/ou alunos não são práticas eficientes para conter essa violência, de forma que, para o Sujeito-Aluno F, o que resolveria, ou pelo menos ajudaria, seria a aproximação com esse sujeito que sofre com sua dor. O que é compartilhado pelo Sujeito-Aluno E no recorte 130, quando este considera que a solução não está em apenas ouvir os alunos vítimas, mas sim ouvi-los e se interessar pela solução com ajuda e auxílio, até porque já analisamos, nesta pesquisa, que não basta a escola ouvir sobre o *bullying* é preciso amparar o sujeito-vítima, pois

Se as crianças envolvidas no fenômeno *bullying* conseguirem superar seus traumas, recorrendo às suas próprias habilidades e poder de autossuperação, ou ainda, se encontrarem em sua vida professores que sejam capazes de dar-lhes apoio e segurança e de ajudá-las a educarem suas emoções através de estímulos positivos, que lhes despertem sentimentos de confiança, de amizade e de amor, com certeza crescerão

saudáveis e estarão empenhadas na construção de uma sociedade promotora da paz.”
(Fante, 2011, p. 196)

Logo, o que é proposto como solução pelo Sujeito-Aluno N, no recorte 129, é que haja maior interação entre sujeitos-professores e sujeitos-alunos, acrescentaríamos também maior interlocução, pois, mesmo sabendo que os sujeitos-professores precisam cumprir suas horas de trabalhos, conteúdos curriculares, a escuta ao discente também é muito importante, não estamos sugerindo escutas como um sujeito-analista faz com seu paciente, mas a criação de situações de escuta, pois os sujeitos-alunos podem indiciar ali algum desconforto e, a partir desse indício, o sujeito-docente pode auxiliar esse aluno.

Ações como estas colaboram para a desconstrução de uma hierarquização consolidada no espaço escolar em que a relação entre professor e aluno deixa de ser apenas conteudística e de imposição de poder disciplinador, pois, consideramos que além do discurso multimidiático ter seu papel em moldar os corpos que são considerados normais, a escola, como um Aparelho Ideológico de Estado também, ao longo da história, teve sua contribuição para um olhar normatizador que funcionava sobre a vigilância. Foucault (2012, p. 169) considera que “A vigilância se torna um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar”. Assim, de acordo com o autor, para organização do ensino elementar, os papéis dos alunos escolhidos pelos mestres eram distribuídos em duas ordens: “uns correspondem a tarefas materiais (distribuir a tinta e o papel, dar as sobras aos pobres, ler textos espirituais nos dias de festa, etc.); outros são da ordem da fiscalização” (Idem), isto porque “Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (Idem, p. 170), prática esta que disciplina o sujeito-aluno pela vigilância de outros sujeitos-alunos.

Consideramos que as instituições escolares não agem mais com essas práticas, porém consideramos que os sujeitos-alunos contemporâneos se sente autorizados a vigiar os seus pares, não mais uma vigilância para controle dos corpos indisciplinados sobre as regras da instituição, mas controle de corpos anormais sobre regras ditadas pelo discurso multimidiático. Foucault (2012, p. 171-172) explica que

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo, da atividade, da maneira de ser, dos discursos, do corpo, da sexualidade. Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes

do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora.

Entendemos, então, que os sujeitos-alunos agressores de *bullying* agem por micro penalidades, elegendo os corpos que merecem sofrer essa violência os quais são aqueles que, minimamente, não estejam de acordo com padrões estabelecidos pelo discurso multimidiático, como o corpo-projeto (Sanches, 2018). Sobre os sujeitos-alunos assumirem essa posição de sujeitos vigilantes, antes estes eram escolhidos pelos mestres, mas, hoje, essa prática existe dentro de uma hierarquia não oficial presente dentro da escola, Galuch *et al.* (2020, p. 15) explicam que

Já a hierarquia não oficial abarca o desempenho físico e o desempenho social do indivíduo, quer dizer, estabelece uma hierarquia entre os estudantes desde o que é mais forte e mais popular ao que é mais fraco e sem popularidade. [...] De forma proporcional, os dados da pesquisa indicam que há correlação significativa entre a prática de *bullying* e aqueles alunos que se consideram e que são identificados pelos colegas como alunos que se destacam na hierarquia não oficial, segundo sua popularidade ou desempenho físico.

Portanto, é preciso considerar a existência de hierarquias não oficiais nas escolas e como essas contribuem para a existência do *bullying*, com isso, consideramos que se essas hierarquias são de conhecimento dos gestores e professores muitas ações podem ser promovidas a fim de vigiar suas ações, pois não são os sujeitos-vítimas que devem ficar sob vigilância do olhar normatizador do sujeito-agressor, mas sim, os sujeitos-agressores que devem estar sob vigilância da escola mesmo que muitos ajam na invisibilidade. Foucault (2012, p. 179) explica que

O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder se visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar.

Por fim, compreendemos que, enquanto a escola não promover práticas que previnam e atuem contra o *bullying*, os agressores manter-se-ão na invisibilidade colocando cada vez mais os corpos das vítimas na visibilidade e deixando os sujeitos-alunos à mercê de não saberem se podem, ou não, contar à escola sobre suas dores devido ao medo de manterem-se nessa posição de vítima e sofrerem ainda mais violência.

5.4. A escuta do *bullying* na escola: práticas para um falar de si

A partir dos discursos dos sujeitos-alunos analisados neste trabalho, é importante considerarmos a sua necessidade para um espaço de escuta e acolhimento, tanto para trabalhar com os sujeitos-vítimas quanto para os sujeitos-agressores, entendemos que, somente assim, a escola poderá lidar com os casos de *bullying* na instituição. Pensando isso, nas nossas práticas escolares e na angústia de muitos docentes, coordenadores e diretores, propomos uma prática escolar que pode contribuir para amenizar ou trabalhar essa situação de violência: a escuta do *bullying*. Isto porque, se o *bullying* encontra espaço fecundo na escola, é também na escola que o sujeito-vítima precisa encontrar espaço para falar, denunciar, expor o que essa violência impõe e produz de sentidos ao ser disfarçada de brincadeira e estar presente no discurso de sujeitos-alunos e sujeitos-professores, com isso, o sujeito-vítima poderá desconstruir o que foi construído sobre si e sobre *bullying* e também contribuirá para desnaturalizar o disfarce dessa prática produzindo, conseqüentemente, um espaço de escuta, também, ao agressor.

Ao longo da escrita desse trabalho acompanhamos o projeto ‘ConVIVER sem *Bullying*’, desenvolvido na escola estadual Etec Professor José Ignácio Azevedo Filho, mesma escola que autorizou a coleta do *corpus* desta pesquisa. Lá, houve a aplicação de um projeto-piloto com ênfase na escuta de sujeitos-alunos do 2º ano do Ensino Médio. O trabalho foi realizado com a participação de professores, coordenadores e Direção, sem aplicar ferramentas terapêuticas do campo da Psicologia ou Psicanálise, tendo em vista que a formação do corpo docente é na área de Educação, então, a proposta foi aplicar ferramentas pedagógicas que fossem capazes de dar escuta aos alunos. O projeto aconteceu de abril a novembro de 2022, quinzenalmente, com duração de 2 aulas (50 minutos cada) com professores diferentes, tornando as atividades interdisciplinares e dinâmicas para os alunos.

A proposta foi embasada na filosofia da Disciplina Positiva em Sala de Aula, desenvolvida por Jane Nelsen, Lynn Lott e H. Stephen Glenn (2017), visto que objetiva a qualidade do relacionamento e o clima na escola, procura estabelecer vínculos fortes com toda a comunidade escolar, implementa princípios de respeito mútuo e encorajamento, foca em soluções a longo prazo e compreende erros como oportunidades para aprender. E as etapas do projeto foram desenvolvidas inspiradas e adaptadas das etapas do Programa Educar para a Paz, desenvolvido por Cleo Fante (2011), o qual possibilita que haja, no espaço escolar, a identificação da violência, sua conscientização, estratégias psicopedagógicas de intervenção, prevenção e, ainda, adaptações de acordo com a realidade de cada instituição de ensino. O

projeto da autora objetiva valores humanos, como tolerância, empatia e solidariedade com o intuito de que os alunos aprendam a resolver seus conflitos de maneira não violenta.

Ao final do projeto, foi elaborado um relatório pelos professores responsáveis (Relatório, 2022⁷⁹), ao qual tivemos acesso e nele é descrito que os alunos puderam discutir, conversar sobre os sentidos de *bullying* chegando a uma definição em conjunto, com isso, houve espaço para a prática da desnaturalização do *bullying* enquanto brincadeira. O relatório ainda aponta que o *bullying*, para os sujeitos-alunos que participaram da pesquisa, foi mais recorrente no Ensino Fundamental, o que vai ao encontro dos nossos dados, indiciando-nos a necessidade de práticas em todos os anos escolares, principalmente, nos que se referem ao Ensino Fundamental. Por fim, foi relatado que os sujeitos-alunos puderam aprender habilidades de vida, dentre elas empatia, respeito, solidariedade consigo e com o outro, passaram a ter um novo olhar sobre o que é essa violência e como ela afeta tanto as vítimas quanto os agressores.

Nesse viés, compreendemos que falar sobre *bullying* na escola não se reduz a uma palestra ou cartazes, como foi criticado pelos sujeitos-alunos participantes da pesquisa nesta seção, mas de práticas como demonstrado com o projeto ConVIVER sem *Bullying* que é embasado no Programa Educar para a Paz (Fante, 2011) e nas ferramentas da Disciplina Positiva, isto porque, como já apresentamos, a agressão, também característica do *bullying*, é constituída sócio-histórica-ideologicamente por um lugar de poder, portanto, os sujeitos-alunos, na escola, precisam aprender sobre essa desnaturalização da violência, discussão que fica pequena para um cartaz. O que estamos defendendo é que qualquer prática pode contribuir para diminuir a violência nas escolas, porém elas precisam ser contínuas, precisam ter um objetivo junto aos alunos, para que não caiam na mesmice, visto que os discursos de ódio, de humilhação e ofensas, principalmente os que estão sob disfarce, circulam com mais força, pois além de funcionarem pelo dinamismo das tecnologias, pela persuasão dos discursos multimidiáticos, são enraizados pelos sentidos dominantes sobre corpo, beleza, racismo, religião e tantos outros.

Além disso, considerando que, muitas vezes, nem todos os sujeitos-alunos estão prontos para falar sobre suas dores, propomos uma segunda estratégia de escuta para trabalhar com o *bullying* na escola: a arte. Pensamos essa estratégia partindo do recorte a seguir quando foi pergunta ao sujeito-aluno: 4: Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Recorte (131): Sujeito-Aluno S: Foi um ano muito difícil, tentei trabalhar a minha autoestima sozinha, e claro que foi um fracasso. Me expressava por meio da arte, desenhava e dançava (que eu acredito muito que foi o melhor de mim).

⁷⁹ RELATÓRIO do Projeto ConVIVER sem *Bullying*. 2022. Etec Professor José Ignácio Azevedo Filho. Ituverava/SP. Não publicado.

Pelo discurso do Sujeito-Aluno S, retomamos, mais uma vez, o corte nas relações que o *bullying* produz, desta vez, no pedido de socorro, um pedido que ficou silenciado, que conseguiu ser canalizado para a pulsão de vida (Freud, 1930) através da arte. Jordão (2020, p. 21), ao analisar, em páginas como blogs e Facebook, postagens de meninas que em si fazem cortes corporais, considera a arte “Uma costura possível. Uma saída que recorre à palavra, ao símbolo, ao poético. Algo se produz com os restos... Transformar a dor em arte. Uma inscrição no papel, na tela, no palco...”, a autora ainda explica que existe nas palavras e na arte um resgate da escuta que vai além da “verborragia dos imperativos sociais, para além do empilhamento de imagens e cenas” (Ibidem, p. 256), indiciando-nos o quanto a arte pode ser um espaço que pode contribuir para o des-silenciamento da dor do sujeito que sofre.

Sobre esse espaço de escuta que é dado ao sujeito-aluno, retomamos os estudos de Constantini-Teixeira (2021) que, ao trabalhar com a temática *bullying*, questiona o artigo 227 da Constituição Federal (1988) e o documento ECA (1990) ao produzirem discursos para os adolescentes como sujeitos empíricos, desconsiderando suas singularidades, como sujeitos subordinados, contribuindo para desqualificar os sentidos que são produzidos pelos sujeitos-alunos. Nesse contexto, compreendemos que é por isso, por essa desqualificação que, muitas vezes, os discursos dos sujeitos-adolescentes ficam restritos a produzir cartazes, os quais se tornam espaços que pouco incomodam, que recebem nota avaliativa, mas não permitem o falar sobre si, o que faz com que muitos encontrem esses espaços nas redes sociais, como é apresentado no trabalho de Jordão (2020) em relação aos discursos sobre automutilação, e, como pode ser analisado no Relatório (2022) produzido sobre o projeto ConVIVER sem *Bullying*, em que é discursivizado que alguns alunos viram as aulas do projeto como ‘momento de não fazer nada’, compreendemos que isso pode ser entendido, pois os sujeitos-alunos estão moldados a práticas de troca, de chantagem sobre uma atividade valendo nota, e não atividades de escuta, espaços para falar de si.

Sobre a ausência desse espaço de escuta ao sujeito-aluno, encontramos em Constantini-Teixeira (2021) uma possível explicação para isso. Conforme seus estudos, em 2015 foi sancionada a Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015, que institui o “Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)” e, em 2018, foi sancionada uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) responsabilizando as instituições de ensino a promoverem medidas de conscientização, prevenção e de combate à violência, especialmente o *bullying*. Para a autora, a proposta era uma ilusão em comparação à realidade das escolas em relação ao *bullying*, isto porque “apaga a subjetividade dos sujeitos vítimas do bullying, bem como daqueles responsáveis por essa violência” (Idem, p. 64), pois o que os textos oficiais

estavam chamando de medidas de conscientização e combate à violência eram, na verdade, atividades restritas a capacitações, campanhas e relatórios, práticas que responsabilizam a escola pelo controle da violência “silenciando, desse modo, as causas sociais que podem estar implicadas nessa violência, que tem a escola como principal espaço de ocorrência” (Idem).

Compreendemos haver um fio que entrelaça os estudos de Jordão (2020) e Constantini-Teixeira (2021) no que diz respeito ao espaço de escuta que ambas sugerem aos sujeitos que sofrem, e, ao olhar que dão à arte como uma materialidade discursiva desse espaço do falar sobre si, a primeira autora com a arte da dança e da escrita, e, a segunda, com a da literatura. Estamos entendendo a arte como uma possibilidade de o sujeito que sofre resgatar as singularidades que foram silenciadas por discursos dominantes e pela violência. Isto posto, ao pensarmos a arte a partir do nosso objeto de estudo, o *bullying*, a consideramos como uma possibilidade de ressignificação do corpo, pois somente assim, com o falar de si, é que o silenciamento poderá deixar de ser um dos pilares que sustenta a naturalização do *bullying* pelo disfarce.

Por fim, propomos o falar de si inicialmente pela arte considerando que possa vir a ser o encontro da ponta de um fio no emaranhado de um novelo de dor, para que aos poucos possa se desenrolar, desvencilhar-se dos nós, na expectativa do encontro com a outra ponta, um (re)encontro de si. Em outras palavras, propomos a arte como um espaço que encoraje o sujeito-aluno a materializar discursivamente sua dor, para que, aos poucos, possa testemunhá-la contribuindo para que violências institucionalizadas, como o *bullying*, percam suas raízes.

Tomamos o conceito de testemunho a partir dos estudos de Mariani (2021, p. 107):

uma forma de produzir visibilidade para os desaparecidos é justamente essa que trago aqui, a de ouvir aqueles que testemunham sobre sua existência, sobre o que é possível de significar o que foi aquela existência modificada abruptamente com a irrupção do acontecimento em sua violência.

Nessa perspectiva, o testemunho é compreendido não pelo sentido literal, mas pela memória discursiva, com os furos do esquecimento, nomeada de memória furada, desta forma, o testemunho também é constituído pelo real da língua, em que pelo furo da linguagem não é possível ao sujeito “transmitir aquilo para o que não há palavras [...] transmissão singular de uma experiência discursiva indizível, por princípio” (Ibidem, p. 42). A autora explica que quando o sujeito vive uma experiência de extrema violência, as palavras faltam, há o indizível do horror, com isso, o que o sujeito produz são rastros de sentido sobre o que foi vivido, nomeado de fracasso da linguagem (Idem), “uma vez que a linguagem é insuficiente e apenas

faz borda na tentativa de dar conta do real da experiência, ou evento, ou acontecimento que mergulha com violência ao sujeito” (Ibidem, p. 50).

Partindo desse conceito, compreendemos que quando os sujeitos-vítimas de *bullying* discursivizaram não ter coragem de contar a alguém ou mesmo quando denunciaram, mas a denúncia foi colocada em dúvida, consideramos que seja pelo fracasso da linguagem, tendo em vista que o sujeito, afetado pelas condições de produção dessa violência, pela memória furada, pelo real da língua produziu rastros de sentido sobre a violência. Assim, considerando que o *bullying* vive o/do disfarce, uma língua de vento e o cinismo, o rastro não ganha sentidos de evidência para desnaturalizar uma violência de conjuntura histórico-social.

Por isso, ao propormos a arte como a ponta do novelo de lã, propomos o testemunho como o gesto do desenrolar desse novelo, de forma que

trabalhar com o testemunho, no modo como estou propondo, é trabalhar com relatos de violência, de acontecimentos extremos que provocam ou demarcam o rompimento com o pacto civilizatório. Relatos que tentam circunscrever o incompreensível na história, um incompreensível para o qual não há palavras. Entendo que um relato com valor testemunhal pode produzir efeitos de sentidos que reverberam para o próprio sujeito e para o social justamente por incidir no indizível do acontecimento. (Ibidem, p. 41)

É pensando nesse indizível do social, que a autora conceitua dois tipos de testemunho: o testemunho de revolta que “são discursividades em que não é preciso um ousar para se revoltar, a revolta acontece no sujeito [...] na forma de gritos que não ficam calados, mas que rasgam o ar como acontecimento real no sujeito” (Ibidem, p. 21), compreendemos que esse testemunho pode ser produzido na escola, lugar que não precisa esperar o *bullying* se instaurar ou tornar-se ato violento para ser testemunhado. Enquanto o segundo testemunho é o de resistência, caracterizado por dizeres que “lutam contra os sentidos dominantes das ideologias hegemônicas [...] retornam ao indizível da história para não deixar cair no esquecimento o que foi uma violência [...] são públicos, foram escritos, publicados”, ou seja, entendemos que o que produzimos com esta tese seja um testemunho de resistência, pois ao publicá-la estamos não só materializando sentidos sobre *bullying*, mas retomando acontecimentos históricos que o movem, alimentam-no, que contribuem para o disfarce da violência, enraizado por sentidos de democracia e poder.

TECENDO ALGUNS SENTIDOS DE CONCLUSÃO...

Silhueta de borboletas ao fundo. (Freepik, 2023).

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.
 Não aguento ser apenas um sujeito que abre
 portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
 compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
 que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
 Perdoai.
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem usando borboletas.
 (“Biografia do Orvalho”, Manuel de Barros, 2010)*

Iniciamos nossa tecitura de conclusões a partir dos versos de Manuel de Barros que valoriza a incompletude do homem a qual possibilita que ele seja renovado, ou como defendemos nesse trabalho, ressignificado, como acontece com as borboletas. Temos a ressignificação como o mote dessa pesquisa, ressignificação do corpo, da dor, da singularidade, sentidos que atravessam a constituição do sujeito que foi vítima de *bullying*, no Ensino Fundamental e hoje, no Ensino Médio, sobrevive se ressignificando.

Ao longo de nossas análises nesta pesquisa, pudemos compreender que o sujeito-vítima, em sua maioria, quando sofre *bullying* no Ensino Fundamental chega ao Ensino Médio preso ainda ao poder de disciplinarização do *bullying*, pois limita suas relações com outros sujeitos-alunos devido ao medo que sente de ser novamente vítima dessa violência; obriga-se a olhar para seu corpo pelo olhar do sujeito-agressor, o qual, muitas vezes, partilha da formação ideológica do discurso da mídia em relação aos padrões de beleza; e, ainda, o sujeito-vítima passa a conviver com uma dor que é materializada pelo seu medo de reviver o passado e pelos cortes, os quais, muitas vezes, são feitos no corpo como esperança de alívio de sua angústia causada pelo olhar do outro, pelo discurso do outro. Por essas limitações impostas ao sujeito-vítima de *bullying*, por essas marcas deixadas em seus corpos, compreendemos o poder e a força que são instaurados por essa violência por meio do discurso, sendo assim, entendemos que a constituição de uma violência não precisa se dar no nível do ato físico, com isso, defendemos que o *bullying* é produzido pela materialidade linguística, pelo discurso, e essa materialização tem força para causar danos, cicatrizes, feridas e traumas.

Além disso, em nossas análises, compreendemos, que os sujeitos que foram vítimas de *bullying* no Ensino Fundamental, quando chegam ao Ensino Médio, discursivizam sobre as marcas que ficaram desta violência, dentre elas está a relação do sujeito-vítima com seu corpo, pois este sujeito, pelo voz de autoridade do sujeito-agressor, passa a partilhar da mesma

formação discursiva daquele que agride, dentre elas a da mídia, o que faz com que o sujeito-vítima procure defeitos em seu corpo ou se recuse a comprar roupas e a se olhar no espelho, contribuindo para o seu desejo de ser olhado como um sujeito igual aos outros e, para que isso ocorra, mantém na invisibilidade as partes que ficaram sob vigilância do seu sujeito-agressor do Ensino Fundamental.

Sobre esses sentidos, defendemos que o que está em jogo é o poder do olhar classificador do sujeito-agressor, por isso, os corpos não-padrões também são alvo desses sujeitos, indiciando-nos que o *bullying* é praticado contra quem está dentro e contra quem está fora do considerado padrão corporal, o que nos possibilita compreender que não existe um padrão para essa violência, que encontra na escola um dos seus espaços bastante férteis. Então, é nessa condição de produção do olhar do sujeito-agressor que, na prática de *bullying*, que ele também deixa indícios de sua subjetividade, pois quando escolhe um corpo para julgar e maltratar, essa escolha não é aleatória, não é ocasional, o que nos possibilita interpretar que essa prática violenta fala tanto sobre o sujeito-vítima, quanto sobre o sujeito-agressor

Ademais, o sujeito-vítima de *bullying* ao chegar ao Ensino Médio discursiviza sobre a sua insegurança e medo, ou seja, interpretamos que são produzidos sentidos de dor que, pelo efeito da memória discursiva, mantém-se regulada ainda, tanto que o sujeito-vítima de *bullying* passa a ter receio de novas amizades e desconfia de elogios feitos ao seu corpo. Outra marca que produz sentidos de dor que nos foi evidenciada foram os cortes pela automutilação, consideramos o corte como a materialização da dor em um corpo que foi silenciado, a materialização do desconforto desse corpo e tentativa de ressignificação da dor na substituição da dor física pela psíquica. Nesse viés, é importante considerar o funcionamento do corte no corpo do sujeito-vítima, o qual interpretamos como: corte no olhar de si, pois o sujeito-vítima passa a se olhar pelo olhar do sujeito-agressor; corte nas relações sociais, corte na vontade de estar na instituição escolar; e corte físico, em que a lâmina funciona como um refúgio de transferência de dores; corte na singularidade, produzindo a ressignificação dessa singularidade.

Com esse trabalho, pudemos analisar os efeitos do *bullying* nos corpos dos sujeitos-vítimas, e, defendemos, também, que a existência e a persistência dos casos dessa violência se devem pela naturalização dessa prática, muitas vezes, discursivizada como brincadeira tanto por sujeitos-alunos quanto por sujeitos-professores. Não concordamos com esse modo de dizer e interpretar o *bullying*, pois consideramos que a brincadeira faz parte do lúdico, do prazeroso e que esses sentidos não fazem parte de uma prática que machuca, violenta e produz o efeito de apagamento da singularidade do sujeito-vítima. Então, ao analisar o *corpus* de nossa pesquisa,

além da palavra *bullying*, buscamos sentidos que se aproximassem, buscamos entender se havia um diálogo entre os sentidos produzidos por esses sujeitos-vítimas, e encontramos:



Fonte: Autoria própria

Assim como Ferreira (2007) propõe a trama ao conceituar o sujeito do discurso, a partir dos sentidos encontrados nos discursos dos sujeitos-vítimas, consideramos que o *bullying* é capaz de produzir uma trama de sentidos nas vítimas. Portanto, em nossa interpretação, a partir dos discursos analisados nesta pesquisa, basta um fio dessa trama para que possamos descaracterizar o *bullying* como brincadeira e caracterizá-lo como uma não-brincadeira, uma prática que machuca, violenta e produz a ressignificação da singularidade do sujeito-vítima, efeitos estes que serão marcados em seu corpo, que ressignificarão esse sujeito.

Por essa trama de sentidos, é possível interpretar que a naturalização do *bullying* ocorre enquanto uma prática comum da sociedade neoliberal, uma prática que, muitas vezes, não causa estranhamento, ao contrário, está instaurada pela culpabilização do sujeito-vítima, posto que, dentro da sociedade neoliberal, é imposto a ele que saiba gerenciar seus conflitos, que não circulem como violência, mas sim, sob seus disfarces: o disfarce da brincadeira, entendido por nós como uma não-brincadeira, o disfarce da democracia, o disfarce do olhar e o disfarce do silenciamento.

Por conseguinte, defendemos que a potência dessa violência está no seu disfarce, que é soprado como natural, funciona pelo cinismo, pelo apelido, pela não-brincadeira, podendo ser materializado pelo discurso. Entendemos que esse disfarce se instaura, é naturalizado quando os sujeitos-vítimas projetam em si uma culpa por sentirem que seus corpos possuem defeitos, buscam estar nas academias, fazer cirurgias, agradar às pessoas, não se sentem felizes, mesmo quando seus corpos estão dentro dos padrões regidos pelos sentidos dominantes, ou seja, a gravidade desta violência é amenizada e ao sujeito-vítima restam a dor e o silenciamento.

Interpretamos que o corpo é discursivizado pelo *bullying* e o seu funcionamento ocorre pela não-brincadeira, inscreve-se no corpo, temos uma cicatriz, uma marca que não sai, de forma que a resignificação da singularidade não se trata de um processo único, pois esse corpo pode sofrer resignificações, dependerá das condições de produção dos sentidos sobre esse corpo, as formações ideológicas que atravessam tanto o sujeito-vítima quanto o sujeito-agressor. O que defendemos é que o *bullying* vai resignificar esse corpo, não há como passar ileso por essa violência, desse modo, quando o sujeito discursiviza que ‘não sente mais nada após essa violência’, consideramos se tratar de uma forma inconsciente de sobrevivência, compreendemos que acreditar nisso faça parte da sobrevivência após o *bullying*.

Defendemos, também, que se o *bullying* está disfarçado de brincadeira, temos a não-brincadeira, ou seja, a negação do que se chama de brincar. Enquanto analistas do discurso, não trabalhamos com o sentido único, porém não podemos concordar com esse deslizamento de sentidos que ocorre entre o deboche e o brincar, pois há aí a (con)fusão que desqualifica a gravidade do *bullying*. Então, quando chamamos de não-brincadeira é na tentativa de contribuir para que o *bullying* deixe de fazer parte da mesma cadeia de significantes em que circula o brincar, pois sabendo que misturar esses significantes é contribuir para mais violência dentro da escola, visto que não estranhar o *bullying* é como autorizar que ele circule e se instaure como brincadeira, é não possibilitar espaços de discussão, é soprar que ele é brincadeira. O que temos observado é que o *bullying* só recebe nomeação de perigoso, de violência quando se manifesta no âmbito da violência física; enquanto ele circula no campo discursivo, do boato, do oral, do vento, cujos sentidos, muitas vezes, só são interpretados pelos indícios de um funcionamento discursivo, ele será minimizado, será mimimi e ficará no campo da dúvida.

Em decorrência disso e pensando o espaço escolar como produtor de sentidos de naturalidade para o *bullying*, consideramos importante que sejam criadas práticas de combate a essa violência nas escolas, porém a efetivação delas só vai ocorrer se forem pensadas as condições em que o *bullying* é produzido, de modo que sejam promovidas práticas reais de discussão com os alunos, não apenas cartazes colados nos corredores, como discursivizou o

Sujeito-Aluno F, mas sim com propostas de interlocução dentro de todas as disciplinas, não apenas em uma semana temática, pois isso pode criar no sujeito-aluno um efeito de exagero e repetição em relação ao assunto e levá-lo ao tédio. Entendemos que as aulas podem promover discussões, abertura ao diálogo, propor debates, análises de gráficos, análise discursiva e biológica do corpo frente aos cortes, tudo isso para que o sujeito-aluno se sinta acolhido no Ensino Médio e possa ressignificar seu corpo que foi violentado pelo *bullying* no Ensino Fundamental.

Indicamos algumas propostas que podem contribuir para que o *bullying* seja trabalhado nas instituições escolares, propusemos o *Programa Educar para a Paz*, de Cleo Fante (2011); o projeto *ConVIVER sem Bullying*, desenvolvido pelos professores da escola estadual do interior de São Paulo, Etec Professor José Ignácio Azevedo Filho; e as ferramentas da Disciplina Positiva para Sala de Aula (Nelse *et al.*, 2017). Após nossos estudos, consideramos que essa violência só será combatida se houver espaço de fala e escuta aos sujeitos-alunos, sejam eles vítimas ou agressores, pois, como vimos, os dois estão feridos, o pedido de socorro ocorre dos dois lados, ao analisarmos os indícios de subjetividade do sujeito-vítima analisamos também os indícios de subjetividade do sujeito-agressor, porque essa violência não acontece de maneira isolada ou de lugar nenhum, possui raízes sócio-históricas as quais circulam nas formações sociais, são partilhadas pelas formações ideológicas e são (re)produzidas nas/pelas formações discursivas.

Trouxemos os trabalhos de Jordão (2020) e Constantini-Teixeira (2021) que nos apresentam a escrita em blogs, a dança e a literatura como espaços possíveis para o dizer de si, ou como defendemos, a partir de Mariani (2021), para testemunhos de revolta, em que o relato de dor, que funciona pelo real, o impossível de dizer, consegue se materializar mesmo que pelos rastros, possibilitando, pela linguagem, o combate e a sobrevivência após uma violência. Além disso, com as epígrafes e imagens capitulares deste trabalho, indicamos possibilidades de arte que podem ser levadas para sala de aula na tentativa de colocar em discurso, para os sujeitos-alunos o funcionamento do dizer de si, seja com diferentes técnicas de pintura, escultura, grafite, dança, poesia, rap, música, um dizer de si que pode ser o espaço que o testemunho necessita para se inscrever, fora do corpo, pois entendemos que quando há a automutilação, a escrita em si busca não só o alívio da dor física, mas a necessidade da inscrição, a externalização juntamente à materialização de sua dor para que seja ouvida, mesmo que, muitas vezes, feita no silêncio.

Portanto, finalizamos essa tese reconhecendo o espaço escolar como o espaço em que o *bullying* se instaura pelo disfarce; reconhecendo também que enquanto os conteúdos são

priorizados, o grito de socorro do sujeito-agressor não é ouvido e o discurso do sujeito-vítima é colocado em dúvida, com isso, a circulação do discurso da agressividade, em que a perversidade se instaura e o disfarce do silenciamento se faz presente, faz-se natural. Entendemos, então, que o combustível do *bullying* está no discurso, o qual machuca, humilha sem deixar marcas que o denunciem. O *bullying* está no sopro da língua de vento, por isso, consideramos que o sujeito-agressor pode também ser uma vítima desse sopro. E reconhecemos que as instituições escolares precisam compreender como funciona o *bullying* para poderem aprender a acolher esses sujeitos que sofrem, tanto vítima quanto agressor, caso contrário, os cortes, as automutilações, exclusões e ataques continuarão a ser mecanismos de sublimação dessas dores, ou seja, teremos a violência produzindo mais violência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Gisela Bastos da Mota; RIBEIRO, Súsia Soares. **Bullying: que bicho é esse?** IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa, Portugal: Editorial Presença / Martins Fontes. 1970.
- AMARAL, Tarsila. **A Lua**. 1928. Disponível <https://tarsiladoamaral.com.br/por-tras-da-lua/> Acesso em 22 de abril de 2023
- ANDRADE, Elaine Vasconcelos. Dos afetos aos atos: um estudo sobre a agressividade humana e seus destinos. **Cad. Psicanálise**. CPRJ, 30(21), 252-271. 2008.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). **Programa de redução do comportamento agressivo entre adolescentes**, 2000. Disponível em: www.abrapia.org.br. Acesso em: 20 jun 2019.
- Ataques a escolas: juiz dá detalhes do depoimento de menor que matou 4 pessoas. **Folha Vitória**, 2023. Disponível em: <https://www.folhavitória.com.br/geral/noticia/01/2023/ataques-a-escolas-juiz-detalhes-depoimento-adolescente-que-matou-4-pessoas> Acesso em 23 fev. 2023.
- AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. Ser visível para existir: a injunção da visibilidade. In: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. (ORGS) **Tirania da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas**. Trad. Francisco Fátima da Silva e Andrea Stahel São Paulo: Fape- Unifesp, p. 13-29, 2013.
- AGUSTINI, C. (N)as dobraduras do dizer e (n)o não-um do sentido e do sujeito: um efeito da presença do interdiscurso no intradiscurso. In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro; INDURSKY, Freda. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. p. 303-312. São Carlos, SP: Claraluz. 2007.
- AUTHIER, Jacqueline. Palavras mantidas a distância. In: CONEIN, B. et al. [org.] **Materialidades discursivas**. p. 201-226. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2016.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- AZEVEDO, Aline Fernandes de. (Org.). **Sujeito, corpo, sentidos**. Curitiba: Appris, 2012.
- BACKES, Carmen. **O que é ser Brasileiro?**. Dissertação (Mestrado): Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2000.
- BALDINI, Lauro José Siqueira, SOUZA, Levi Leonel. Os sentidos tomando corpo. In: AZEVEDO, Aline Fernandes. (Org.). **Sujeito, corpo, sentidos**. Curitiba: Appris, p. 69-88, 2012.

BALDINI, Lauro José Siqueira. Cinismo, discurso e ideologia. *In: IV Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, 2009, Porto Alegre. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/LauroJoseSiqueiraBaldini.pdf>

BARBALHO, Alexandre. Cidadania, minorias e mídia: ou algumas questões postas ao liberalismo. In BARBALHO, A.; PAIVA, R. (orgs.) **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, p. 27-39, 2005

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, 23(1), p. 24-34. 2011 Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a04v23n1.pdf>

BARONAS, Roberto Leiser. **Ensaio em Análise de discurso**: questões analítico-teóricas. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BEANE, Allan. **Proteja seu filho do bullying**: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles. Tradução: Débora Guimarães Isidoro, Rio de Janeiro, RJ: Ed. BestSeller, 2010.

BENVENISTE, Émile. **Problema de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri: revisão do professor Isaac Nicolau Salum. 5a ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2005.

BERLESE, Denise Bolsan; SANFELICE, Gustavo Roesse; BERLESE, Daiane Bolsan; RENNERT, Jacinta Sidegum. Bullying e violência social: Vivência de adolescentes obesos, **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia, vol. 15, núm. 1, 2017, p. 491-503.

BIRMAN, Joel. Dor e sofrimento num mundo sem mediação. In: ENCONTRO MUNDIAL ESTADOS GERAIS DA PSICANÁLISE, 2., 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em: http://www.estadosgerais.org/mundial_rj/download/5c_Birman_02230503_port.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade**: espaço, dor e desalento na atualidade Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2012.

BIRMAN, Joel. O sujeito desejante na contemporaneidade. In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro; INDURSKY, Freda. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. p. 21-36. São Carlos, SP: Claraluz. 2007.

BIRMAN, Joel. Arquivo da agressividade em psicanálise. **Natureza humana**, v. 8, n. 2, p. 357-379, 2006.

BOCCHI, Aline Fernandes de Azevedo; NIZO, Patrícia Leal. Corpo e discurso médico: cinismo e ironia nas práticas discursivas contemporâneas. *In: VII Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, 2015, Recife. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: https://www.discursosead.com.br/files/ugd/27fcd2_a6c63c66edab4c7fb4e0c034b85ea742.pdf

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Ed. Porto. 1994.

BOUILLOUD, Jean Philippe. Do mundo da palavra ao Reinado do visível: a revanche de São Tomé. In: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. (ORGS) **Tirania da Visibilidade**: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas. Trad. Francisco Fátima da Silva e Andrea Stahel São Paulo: Fape- Unifesp, p. 63-84, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 04 Jul 2021

CALDAS, Ana Caroline Del Bem. **Discurso e sujeito em movimento argumentativo: brincadeiras e arte em Portinari**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying: o que você precisa saber**. Identificação, prevenção e repressão -- 4 ed -- Belo Horizonte: Editora Rodapé, 2018. Disponível em: <https://www.impetus.com.br/atualizacao/download/363/sumario---bullying---o-que>. Último acesso em: 07/07/2019.

CASSANA, Mônica Ferreira. Os deslizamentos de sentido: efeitos metafóricos e metonímicos no discurso do corpo. **Letras Escreve**, v. 7, p. 33-58, 2017.

CLASTRES, Pierre. **Da tortura nas Sociedades Primitivas**. A Sociedade contra o Estado. São Paulo: Cosac&Naify, 1988.

CONSTANTINI-TEIXEIRA, Rita de Cássia. **Os efeitos de sentido sobre bullying e violência escolar no discurso do sujeito-adolescente**. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia. Ribeirão Preto, 2021

CORACINI, Maria José. Discurso, Sujeito e Subjetividade. In: SANTOS, J.B.C. (Org.) **Sujeito e subjetividade**: discursividades contemporâneas. Uberlândia, EDUFU, p. 25-42, 2009

CORACINI, Maria José. Escrit(ur)a do corpo no corpo da escrita: da palavra à vida-morte. In: TFOUNI, Leda Verdiani. **Múltiplas faces da autoria**. p. 179-197. Ijuí, RS: Unijuí. 2008.

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

CORACINI, Maria José. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: CORACINI, M.J. [org.] **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. p. 239-255. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORREA, Ana Paula Alves; CABRERA, Bruna Cielo; GREFF, Luiza Boézzio; LACHOVSKI, Marilda Aparecida; SCHERER, Amanda Eloina. Pelas mãos de uma memória do corpo em um beber meu olho entre seus lábios. In: GARCIA, D.A.; SOUSA, L.M.A.;

PRANDI, M.B.R.; BASTOS, G.G. (Orgs.) **Quando o feminino grita no poético e no político**. São Carlos: Pedro & João Editores, p.23-50, 2018.

COTRIM, Amanda Barbosa Xavier. Cinismo: um estudo sobre o funcionamento da ideologia no discurso. In: **ENELIN 2017 textos completos**. VII Encontro de Estudos da Linguagem/VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem: linguagem, instituições e práticas sociais. Pouso Alegre, 4 a 6 de outubro de 2017/organização de Eni Puccinelli Orlandi...[et al.].– Pouso Alegre: Univás, 2018. 1512p.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. (Tradução de Francisco Morás) Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

COURTINE, Jean-Jacques. O corpo anormal: história e antropologia culturais da deformidade. In: CORBIN, Alan; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). **História do corpo**: as mutações do olhar: o século XX. v. 4, p.253-340. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011

COURTINE, Jean-Jacques; MARANDIN, Jean-Marie. Que objeto para a análise de discurso?. In: CONEIN, B. et al. [org.] **Materialidades discursivas**. p. 33-54. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2016.

COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em Ciências do Comportamento**. São Paulo, SP: Atlas. 2003.

CRONOLOGIA de ataques a tiros em escolas do Brasil. **Deutsche Welle, 2019. Disponível em <https://p.dw.com/p/3Ezk9>**. Acesso em 05 jul 2019.

CUNHA, Josafá Moreira. Agressão e vitimização na escola e depressão entre adolescentes: investigando relações. Trabalho apresentado no **Congresso Nacional de Educação- EDUCERE- Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia- PUCPR, Curitiba, PR.,2009**.

DA LUZ, Iza Rodrigues. A agressividade na concepção de Winnicott e suas implicações para a educação infantil. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 2, n. 11, 2008.

DE ARAÚJO, Raquel Oliveira; RAMOS-LOPES, Francisca. 128. “Mimimi ou racismo?”: os diferentes discursos acerca do caso Fabiane Jardim. **Revista Philologus**, v. 27, n. 81 Supl., 2021.

DE OLIVEIRA, Beatriz Lima; DA SILVA NETO, José Anselmo; FONSECA, Evelyne Ribeiro. Uma discussão acerca do bullying na instituição escolar: uma abordagem psicopedagógica. 2018. **Anais**. V CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID3207_16082018123936.pdf

DIAS, Elsa Oliveira. Winnicott: agressividade e teoria do amadurecimento. **Natureza humana**, v. 2, n. 1, p. 9-48, 2000.

DUNKER, Christian. A hipótese depressiva. In: SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, p.177-214, 2021.

DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

DUNKER, Christian et al. Para uma arqueologia da psicologia neoliberal brasileira. In: SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, p.215-254, 2021.

DURKEIN, Émile. *As regras do método sociológico*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENRIQUEZ, Eugene. Croyances et mécanismes de défense dans les communautés, in **Esprit de Corps**, Guglielmi et alii (org.) 2005.

ERNST, Aracy. Corpo, discurso e subjetividade. In: FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. p. 135-144. São Carlos, SP: Claraluz. 2007.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus Editora, 2011.

FERRARI, Ilka Franco. Agressividade e violência. **Psicologia clínica**, v. 18, p. 49-62, 2006.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Interdiscurso e memória: nas tramas do discurso sobre a mulher. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.). **O Discurso na Contemporaneidade**: Materialidades e Fronteiras. p. 223-232. São Carlos, SP: Claraluz. 2009.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O corpo como materialidade discursiva. **REDISCO**, Vitória da Conquista, v.3, n.1, p.77-82, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/1996/1723>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. A trama enfática do sujeito. In: FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. p. 101-188. São Carlos, SP: Claraluz. 2007.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O quadro atual da análise de discurso no Brasil**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/11896/7318>. Acesso em: 20 maio 2021.

FIGUEIRA, Luis Fernando Bulhões. A Teoria da Análise de Discurso é uma Língua de Madeira? In: SANTOS, João Bosco Cabral. (Org.) **Sujeito e subjetividade**: discursividades contemporâneas. Uberlândia, EDUFU, p.59-72, 2009.

FORLIM, Bruna Garcia; STELKO-PEREIRA, Ana Carina; & WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque. Relação entre *bullying* e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 31(3), p. 367-375. 2014.

FORTES, Isabel; KOTHER MACEDO, Mônica Medeiros. Automutilação na adolescência - rasuras na experiência de alteridade. **Psicogente**, dez, 2017. Barranquilla, v. 20, n. 38, p. 353-367, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00353.pdf>. Acesso em 05 de jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 40a ed2. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes. [1975] 2012.

FRANCISCO, Marcos Vinícius; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(2), p. 200-207, 2009.

FRANCO, Fábio, et al. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 47-76, 2021.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930). In: FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. Reflexões para os tempos de guerra e morte (1915). In: FREUD, Sigmund. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago. v. XIV, p. 309-326, 1974.

GALUCH, Maria T. Bellanda et al. **Bullying e preconceito não são brincadeira: reflexões sobre a violência escolar**. São Paulo: Benjamin Editorial. 2020.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo, SP: Cia. das Letras. 1989.

GOLDENBERG, Fernanda. É possível uma sociedade sem culpa? O lugar da culpabilidade nos processos de subjetivação. **Psicologia Clínica**, v. 21, n. 2, p. 497-497, 2009.

GOLDENBERG, Ricardo David. **No Círculo Cínico ou Caro Lacan, por que negar a Psicanálise aos canalhas?**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GONZÁLEZ, Jorge Luís Cammarano. Bullying e práticas escolares: adaptar ou emancipar? **EccoS**, São Paulo, n. 41, p. 129-146. set/dez. 2016.

GOOFMAN, Erving. **Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GRANJEIRO, Cláudia Rejane Pinheiro. Foucault, Pêcheux e a formação discursiva. In: BARONAS, R.L. (Org.) **Análise de discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, p.235-263, 2011.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia. A (re)produção de identidades. **Revista Comunicação Mídia e Consumo**. (pp. 11-25). São Paulo: v: 4, n. 11. 2007

GROSSI, Patrícia Krieger, SANTOS, Andreia Mendes dos. Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. **Rev Portug Educ**. 22: p. 249-67, 2009.

HAROCHE, Claudine. A ordem nos corpos: gestos, posturas, movimentos. Elementos para uma antropologia política da presença (séculos XVI e XVII). In: TFOUNI, L.V.; PEREIRA, A. C. (Org.); MILANEZ, N. (Org.) . **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas ciências humanas**. 1. ed. São Carlos: EduFSCar, 2018. v. 1. 234p

HAROCHE, Claudine. A invisibilidade Proibida. In: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. (ORGS) **Tiranias da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas**. Trad. Francisco Fátima da Silva e Andrea Stahel São Paulo: Fape- Unifesp, p. 85-110, 2013.

HAROCHE, Claudine. **A condição sensível: formas e maneiras de sentir no Ocidente**. (Tradução de Jacy Seixas e Vera Avellar Ribeiro). Rio de Janeiro, RJ: Contracapa. 2008.

HAROCHE, Claudine.; HENRY, Paul.; PÊCHEUX, Michel. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. **Langages**, Didier/ Larousse, Paris, n. 24, p. 93-106, 1971. Traduzido por Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. A Semântica e o Corte Saussuriano: Língua, Linguagem, Discurso. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/pecheux/1971/mes/semantica.htm> Acesso em 12/07/2020.

HARTMANN, Fernando. Violência e discurso. In: ROSA JR., N. C. D. F da; HARTMANN, F. (Orgs). **Violências e contemporaneidade**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005, p. 45-52.

HASHIGUTI, Simone Tiemi. **Corpo de memória** (Tese de doutorado). UNICAMP-IEL. Campinas, São Paulo. 2008.

HENRY, Paul. **A Ferramenta Imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas: UNICAMP, 1992.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PeNSE – **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

INDURSKY, Freda. O trabalho discursivo do sujeito entre o memorável e a deriva. **Signo y seña**, n. 24, p. 91-104, 11. 2013

INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R.L. (Org.) **Análise de discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores. P. 300 a 317, 2011.

INDURSKY, Freda. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela?. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. p. 163-172. São Carlos, SP: Claraluz. 2007.

JORDÃO, Aline Bedin. **Discurso, sujeito e corpo: a grafia da dor como ins (es) crituração de si**. 2020. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

JORDÃO, Aline Bedin. CORPO-SUJEITO-DISCURSO: REFLEXÕES INICIAIS. **Revista DisSoL - Discurso, Sociedade e Linguagem**, n. 8, jul-dez/ 2018.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan, vol.3: **A prática analítica**. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

KAUFMANN, Pierre (Ed.). **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Jorge Zahar, 1996.

KECK, Frédéric; RABINOW, Paul. Invenção e representação do corpo genético. In: CORBIN, Alan; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). **História do corpo: as mutações do olhar: o século XX**. v. 4, p.83-105. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

KLEBOLD, Sue. **O acerto de contas de uma mãe: a vida após a tragédia de Columbine**. 3ed. Rio de Janeiro, RJ: Verus, 2022.

LACAN, Jacques. (1957). Los circuitos del deseo. In: **El seminario, libro 5: Las formaciones del inconsciente**. p. 465-481. Buenos Aires: Paidós, 1999.

LACAN, Jacques. Agressividade em psicanálise. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.). **Cadernos Lacan - 1ª parte**. Porto Alegre: Pallotti, 1948. p. 15-41.

LEVANDOSKI, Gustavo; CARDOSO, Fernando Luiz. Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying. **Revista Latinoamericana De Psicologia**, 45, p. 135-145, 2013.

LIMA, Maria Emília Amarantes Torres. Análise do discurso e/ou Análise de conteúdo. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, 2003.

LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**, v. 2, n. 1, p. 59-71, jan./jun. 2009.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **J Pediatr (Rio J)**. 2005;81(5 Supl):S164-S172.

LOPES, Ana Paula Alberto. **Literatura e sentidos de preconceito racial em discurso na Educação Básica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2018.

LOPES, Anchyses Jobim. Considerações sobre o massacre de Realengo. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n.37, p. 25-44, jul. 2012. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372012000100003&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 07 jul. 2019.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 10, p. 391-408, 2010.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso** – (Re)ler Michel Pêcheux Hoje. Tradução de Eni P. Orlandi. 111p. Campinas, SP: Pontes. 2003.

MALTA, Déborah Carvalho; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; PRATES, Elton Junio Sady; MELLO, Flávia Carvalho Malta de; MOUTINHO, Cristiane dos Santos; SILVA, Marta Angélica Iossi. *Bullying* entre adolescentes brasileiros: evidências das Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar, Brasil, 2015 e 2019. **Rev Latino-Am Enfermagem** [Internet]. 2022;30(spe):e3679. Available from: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6278.3679>.

MANNONI, Octave. Eu sei, mas mesmo assim, ...”. In: **Chaves para o Imaginário**. Trad. Ligia Maria Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1973.

MARIANI, Bethania. **Testemunhos de resistência e revolta**: um estudo em Análise do Discurso. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MARIANI, Bethania. Sujeito e discursos contemporâneos. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.). **O Discurso na Contemporaneidade**: Materialidades e Fronteiras. p. 43-64. São Carlos, SP: Claraluz. 2009.

MARINHEIRO DE PAUAL, Thaís Silva; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Um (re) corte do/no copor: sentidos de beleza e saúde da cirurgia bariátrica pelo viés midiático. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 13, p. 191-208, jan/jun.2017.

MARQUEZ, Catherine. Le Mal crhonique. In: VON KAENEL, J.M. **Souffrances** – Corps et âme, épreuves partagées. Paris, Autrement, 1994.

MARTINS, Cristine Baccarat de Godoy; MELLO JORGE, Maria Helena Prado. **Violência contra crianças e adolescentes**: contexto e reflexões sob a ótica da saúde. Londrina: EDUEL; 2011.

MARZANO-PARISOLI, Maria Michela. **Pensar o corpo**. [Tradução de Lúcia M. Endlich Orth] Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

MATOS, Édila Maria dos Santos. **Cachear e encrespar: moda ou resistência?** Um estudo sobre a construção identitária do cabelo afrodescendente em blogs. 2015. ix, 85 f., il. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MAURO, D.D. Bullying- um mal silencioso com consequências devastadoras. **Fundação Juscelino Kubitschek**. 2010. Disponível em: <http://www.fundacaojk.org.br/downloads/Bullying%20-%20Um%20Mal%20Silenc>. Acesso em: 10 de set. 2019.

MAZIÈRE, Francis. **A análise do discurso: história e práticas**. Tradução de Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, SP: HUCITEC.2008.

MITTMANN, Solange. Discurso e Texto: na pista de uma metodologia de análise. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. p. 153-162. São Carlos, SP: Claraluz. 2007.

MOULIN, Anne Marie. O corpo diante da medicina. In: CORBIN, Alan; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). **História do corpo: as mutações do olhar: o século XX**. v. 4, p.15-82. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

NELSEN, Jane; LOTT, Lynn.; GLENN, H. Steven. **Disciplina Positiva em sala de aula**. Tradução de Bete P. Rodrigues e Fernanda Lee. 4ª. ed. Barueri: Manole, 2017.

NEVES, Antônio et al. A psiquiatria sob o neoliberalismo: da clínica dos transtornos ao aprimoramento de si. In: SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; OLIVEIRA, W. A. de et al. Modos de explicar o bullying: análise dimensional das concepções de adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2018, v. 23, n. 3 [Acessado 9 Julho 2019], pp. 751-761. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018233.10092016>>. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018233.10092016>

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio; SILVA, Marta Angélica Iossi; MELLO, Flávia Carvalho Malta de; PORTO, Denise Lopes; YOSHINAGA, Andréa Cristina Mariano; MALTA, Déborah Carvalho. Causas de bullying: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. **Rev Lat Am Enfermagem**. 2015; 23(2):275-82.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**. What we Know and we can do. Oxford: Blacwel, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Prisma faces entrelaçadas. **Enciclopédia Discursiva da Cidade**. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/> Acesso em: 21 maio 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Artefato, Metaforização e Ciências Humanas. In: DIAS, C.P.C.; COSTA, G.C.; BARBAI, M.A. (Orgs.) **Artefatos de Leitura**. Campinas, SP: LABEURB/NUDECRI/Unicamp, p. 19-37, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia**. 3ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.) **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade**. 3ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 13-35, 2015a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Nota ao leitor. In: **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Orlandi. 7ed, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto: formulação e circulação de sentidos**. 4ed. Pontes Editores: Campinas, SP, 2012.

- ORLANDI, Eni Puccinelli. Historicidade, indivíduo e sociedade: o sujeito na contemporaneidade. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.). **O Discurso na Contemporaneidade: Materialidades e Fronteiras**. p. 13-28. São Carlos, SP: Claraluz. 2009.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6a ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 2007a
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5a ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2007b.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. p. 11-20. São Carlos, SP: Claraluz. 2007c.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes. 2004.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos**. 3a ed. Campinas, SP: Pontes. 2001.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Maio de 1968: os silêncios da memória In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, p. 59-67, 1999.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. 3 ed. São Paulo, SP: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas. 1996.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é Lingüística**. 7a ed. São Paulo, SP: Brasiliense. 1994.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2ed. Campinas: Pontes, 1987.
- ORY, Pascal. O corpo ordinário. In: CORBIN, Alan; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). **História do corpo: as mutações do olhar: o século XX**. v. 4, p.155-195. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.
- PARDO, Inês Maria Crespo Gutierrez; SOUZA, Silvia Sales; LIMA, Natália Canhoto Barbosa de; NASCIMENTO, Sandra Regina Dantas; SANTUCCI, Valéria Cristina Ramos, MARTINEZ, José Eduardo. **A escola é um lugar seguro?** Prevalência de bullying em uma amostra de estudantes de ensino médio público de Sorocaba. Rev Fac Ciênc Méd Sorocaba. 2012; 14(3):100- 104.
- PAULA, Thaís Silva Marinheiro de. **O olhar de si e do corpo: sujeitos em discurso sobre cirurgia bariátrica** (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo. 151p, 2017.

PAULA, Thaís Silva Marinheiro de; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Sujeito e subjetividade: discursos de pacientes bariátricos sobre o corpo. *In: III SEDIAR SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO*, 2016, Aracaju. **Anais** [...]. Ilhéus: Editus- Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2016.

PAYER, Maria Onice. Linguagem e sociedade contemporânea - sujeito, mídia, mercado. **RUA**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 9-25, out. 2015. ISSN 2179-9911. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640774>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Orlandi. 7ed. Campinas, SP: Pontes Editores, [1983] 2015.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.) et al. Gestos de leitura: da história no discurso*. 3a ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp. p.49-60, [1982] 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi. 4a ed, 287p. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1975] 2009.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória *In: ACHARD, P. et al. (Org.) Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, p.49-57, 1999.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) Por uma análise automática do discurso*. Campinas, Ed. da UNICAMP, p. 163-252, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Remontons de Foucault à Spinoza (1977). 1ed. em espanhol. Monteforte Toledo (Org.). **El discurso político**. México: Nueva Imagen, 1980.

PEREIRA, Jéssica Oliveira. “**Meu corpo, minhas regras**”? Feminismos e os sentidos do corpo em rede digital. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica De São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2018.

PEREIRA, Rosane da Conceição. Subjetividade e política de língua no discurso publicitário para o ensino de português no Brasil. *In: INDURSKY, Freda.; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange. (Orgs.). O Discurso na Contemporaneidade: Materialidades e Fronteiras*. pp. 169-182. São Carlos, SP: Claraluz. 2009.

PETRI, Verli. Por um acesso fecundo ao arquivo. *In: Revista Letras: Corpus: Análise de Dados e Cultura Acadêmica*, nº 21, jul./dez., p. 121-125. 2002. ISSN: 2176-1485

PIGOZI, Pamela Lamarca; MACHADO, Ana Lúcia. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, p. 3509-3522, 2015.

QUINTANILHA, Clarissa Moura. **Um olhar exploratório sobre a percepção do professor em relação ao fenômeno bullying**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2011

RAMOS, Aline. Nega explica porque o meme “nego” é racista. In: **Portal Geledés**. Artigos e Reflexões. Publicado em 05 abr. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nega-explica-porque-o-meme-nego-e-racista/> Acesso em 07 abr, 2021.

RECH, Ricardo R; HALPERN, Ricardo; TEDESCO, Andresa; SANTOS, Diego F. Prevalência e características de vítimas e agressores de bullying. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 89, n. 2, p. 164-170, Apr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572013000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07, julho, 2019.

REISEN, Andresa; SANTOS NETO, Edson Teodoro dos. Bullying e saúde pública. **Rev. Bras. Pesq. Saúde**, Vitória, 20(4): 4-6, out/dez 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/RBPS/article/viewFile/24591/16747>.

RIBEIRO, Maria Mazzarello Cotta. As marcas corporais: o corpo como depositário das fantasias inconscientes. In: **Reverso**, 32(60), p. 61-65. 2010. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952010000300009&lng=pt&tlng=pt.

RISTUM, Marilena. Bullying escolar. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes, orgs. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 95-119. ISBN 978-85-7541-330-2. Available from SciELO Books.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. In: **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 7, n. 2, pp. 305-322. 2005. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2005000200010>

ROLIM, Marcos. **Bullying: o pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, p.17-46, 2021.

SAFATLE, Vladimir. Crítica à economia libidinal. In: **Cinismo e a falência da crítica**. São Paulo: Boitempo, 2008

SANCHES, Rodrigo Daniel. **Corpus Alienum: efeitos do discurso das novas dietas, corpo-projeto e mídia**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2018.

SCHONS, Carme Regina; MITTMANN, Solange. A contradição e a (re)produção/transformação na e pela ideologia. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange. (Orgs.). **O Discurso na Contemporaneidade: Materialidades e Fronteiras**. p. 295-316. São Carlos, SP: Claraluz. 2009.

SILVA JÚNIOR, Nelson. O Brasil da barbárie à desumanização neoliberal: do “Pacto edípico, pacto social”, de Hélio Pellegrino, ao “E daí?”, de Jair Bolsonaro. In: SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 255-282, 2021.

HECK DA SILVA, Viviane; OSIECKI, Ana Cl. Influência do gênero bullying escolar. **Vitrine Prod. Acad**, Curitiba, v.6, n.1, p.89-179, Jan/Dez 2018. Disponível em: <http://www.vitrineacademica.dombosco.sebsa.com.br/index.php/vitrine/article/download/528/537>. Acesso em: 7 set. 2019.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUSA, Lucília Maria Abrahão; SANCHES, Rodrigo Daniel. **O corpo do/no discurso midiático das dietas: efeitos do novo e da novidade**. REVISTA FAMECOS (ONLINE), v. 25, p. 27408, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/27408>

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, 27, 87-103, 2001.

SPURK, Jan. Do reconhecimento à insignificância. In: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. (ORGS) **Tiranias da Visibilidade**: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas. Trad. Francisco Fátima da Silva e Andrea Stahel São Paulo: Fape- Unifesp, p. 333-342, 2013.

SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. (Revisão Técnica da Tradução de Tânia Ramos Fortuna). Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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* – 2010, 12(1):123-137

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 6a ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2013.

VELOSO, Natália. PIMENTAL, Juliana. Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas em 2022 e 2023. **Poder 360**. Disponível em <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-em-2022-e-2023/>. Acesso em 26 de abril de 2023.

VENTURINI, Maria Cleici. O saber urbano por/em museus como lugares de fala. In: DIAS, Cristiane Pereira Costa.; COSTA, Greciely Cristina da; BARBAI, Marcos Aurélio. (Orgs.) **Artefatos de Leitura**. Campinas, SP: LABEURB/NUDECRI/Unicamp, p. 183-204, 2020.

VILHENA, Junia; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. **Revista Subjetividades**, v. 2, n. 2, p. 27-58, 2002.

WENDT, Guilherme Welter; CAMPOS, Débora Martins de; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: bullying, cyberbullying e os desafios para a educação contemporânea. **Cadernos de Psicopedagogia**, 8, 41-52, 2010.

WINNICOTT, Donald Woods. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, Gêssika de Almeida Brandão. **O Bullying e Suas Manifestações no Ambiente Escolar** – O Trabalho para o Desenvolvimento de Uma Postura Humanística. Brasília, 2015. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade de Brasília – UnB, para especialização em Educação Em e Para os Direitos Humanos no contexto da Diversidade Cultural - EaD, 2015.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica: uma abordagem didática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZIZEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real!**: cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas. São Paulo: Boitempo, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO (TA) DO SUJEITO-ALUNO PARTICIPANTE

TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O corpo (re)significado: discursos de alunos vítimas de bullying” realizada por Thaís Silva Marinheiro de Paula, doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. Esta pesquisa se justifica por compreendermos que os alunos do Ensino Médio trazem consigo marcas do Ensino Fundamental, dentre elas o bullying sofrido; logo, este trabalho tem como objetivo investigar quais marcas (psicológicas, corporais ou outras) são mencionadas pelo aluno do Ensino Médio após sofrer bullying no Ensino Fundamental. Pretendemos, ainda, proporcionar uma reflexão sobre os sentidos de violência e de bullying que podem, ou não, estar na fala do aluno entrevistado.

Para o desenvolvimento da pesquisa, será importante trabalhar com o método de análise das opiniões de alunos que já passaram pelo Ensino Fundamental e, hoje, cursam o Ensino Médio. Para tanto, foi optado pelo questionário semiestruturado com o aluno através de um questionário com dez questões abertas, que serão respondidas e escritas pelo próprio aluno. As questões tratarão sobre a opinião do aluno sobre o que ele entende por bullying e sobre sua experiência a partir dessa violência.

Para esta pesquisa, alguns riscos e/ou incômodos são previsíveis, isto porque se refere a questões relacionadas à imagem corporal e lembranças de uma, possível, violência que tenha acontecido com o aluno durante o Ensino Fundamental. Assim, com o intuito de prevenir os riscos, a pesquisadora se compromete a tratar o assunto de forma pacífica, conscientizadora e interativa com os alunos por meio de textos, música e poesias que colaborem para a abordagem da temática bullying e, posteriormente, seja realizado o diálogo entre a pesquisadora e os alunos na sala de aula. Entretanto, caso o aluno sinta algum desconforto ao participar da pesquisa, poderá interromper sua participação no questionário proposto ou recusar-se a responder a qualquer pergunta; nesta situação o aluno deverá comunicar a pesquisadora sobre o seu desconforto, pois a mesma, se for necessário, compromete-se com os cuidados e assistência ao participante durante ou após a pesquisa.

A assistência da pesquisadora oferecida a esse aluno que apresentar desconforto será manter contato com ele e seus responsáveis a fim de verificar se há evolução, ou não, no quadro de trauma; manter contato com a escola para saber sobre o aluno e, caso seja necessário, junto à escola e aos responsáveis do aluno, fazer orientação de encaminhamento aos órgãos competentes de assistência psicológica, como, por exemplo, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) de Ituverava. É válido considerarmos que os serviços públicos de atendimentos psicológico não garantem o atendimento imediato devido à sua grande demanda, por isso é necessário a pesquisadora manter contato com esse aluno que apresentar desconforto, para que a necessidade de atendimento especializado seja identificado o mais rápido possível pela própria pesquisadora, pelos responsáveis do aluno e/ou pela escola.

A pesquisa não prevê benefícios diretos aos participantes, mas prevê como benefício o aluno poder expor sua opinião sobre o que é o bullying; a sua contribuição para a ampliação dos estudos existentes a respeito da temática bullying; a colaboração para a construção dos dados desta pesquisa, e, com isso, verificarmos sua pertinência, ou não.

Mediante a autorização da Direção da escola Estadual Etec Professor José Ignácio Azevedo Filho, coordenação e professores responsáveis pelas aulas, a própria pesquisadora, Thaís Silva Marinheiro de Paula, será a responsável pela coleta de dados, entrega e recolhimento do TA, bem como a aplicação dos questionários. O aluno somente poderá

participar da pesquisa se entregar este documento devidamente preenchido e assinado, assim como também deverá entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) preenchido e assinado por seus responsáveis garantindo a ciência e consentimento para coleta, análise e divulgação dos dados obtidos.

O aluno participante da pesquisa poderá receber esclarecimentos a qualquer momento, antes, durante ou após a realização da pesquisa. Além disso, o participante também poderá se recusar a participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade ou prejuízo ao seu tratamento, nem represálias de qualquer natureza.

A pesquisadora garante o sigilo de dados pessoais dos responsáveis e dos alunos e de informações particulares, como as respostas escritas pelo aluno no questionário apresentado. Assim, será preservado o anonimato do material recolhido ou obtido do aluno, tanto que, na pesquisa, os nomes dos participantes serão substituídos por letras escolhidas aleatoriamente.

O aluno também não terá gastos com despesas eventuais decorrentes da participação na pesquisa, porém, se houver algum gasto do aluno relacionado à sua participação, o aluno será ressarcido pela pesquisadora. É importante considerar que ao participar desta pesquisa o aluno não receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos não são previstos, pois todas as etapas acontecerão no ambiente escolar, visto que serão utilizadas duas aulas, de cinquenta minutos cada: a primeira será para apresentar o projeto, para serem feitas discussões sobre o tema bullying e para a pesquisadora entregar os termos de consentimento do aluno e dos responsáveis; já a segunda aula será para os alunos responderem ao questionário, lembrando que isso só poderá acontecer se o aluno estiver com os documentos de autorização devidamente preenchidos e assinados.

Todas as etapas acontecerão na escola Etec Professor José Ignácio Azevedo Filho, durante o período regular de aulas, com a supervisão do coordenador de curso e do professor responsável pelas aulas cedidas à pesquisadora. Com isso, não prevemos prejuízos nos conteúdos previstos pelo professor, porque ele poderá ainda tratar sobre a questão do bullying na instituição durante o ano letivo em suas aulas.

O participante receberá o TA para tomar conhecimento sobre a pesquisa e assinar se for favorável à sua participação, também receberá, após assinatura, uma via para análise posteriormente. O participante poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do endereço Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, 14040-901, Ribeirão Preto – SP; pelo telefone (16) 98159-5523; ou pelo e-mail thaismarinheiro@usp.br.

Além disso, o participante também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP para eventuais dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa, no endereço Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 -Prédio da Administração – Sala 07 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil; pelo telefone (16) 3315-4811 ou e-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br.

Eu _____

entendi que a pesquisa trata sobre saber se os alunos que estão no Ensino Médio sofreram bullying durante o Ensino Fundamental e tem por objetivo analisar se essa violência deixou marcas, cicatrizes nesses alunos. Para isso, somos convidados a responder a um questionário com dez questões abertas, mas a qualquer momento podemos nos recusar a responder a alguma questão ou mesmo desistir de participar da pesquisa.

Ituverava-SP, _____ de _____ de _____.

Assinatura do adolescente participante da pesquisa.

Thaís Silva Marinheiro de Paula
Pesquisadora responsável por obter o consentimento

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O SUJEITO-ALUNO MAIOR DE IDADE PARTICIPANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O corpo (re)significado: discursos de alunos vítimas de bullying” realizada por Thaís Silva Marinheiro de Paula, doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. Esta pesquisa se justifica por compreendermos que os alunos do Ensino Médio trazem consigo marcas do Ensino Fundamental, dentre elas o bullying sofrido; logo, este trabalho tem como objetivo investigar quais marcas (psicológicas, corporais ou outras) são mencionadas pelo aluno do Ensino Médio após sofrer bullying no Ensino Fundamental. Pretendemos, ainda, proporcionar uma reflexão sobre os sentidos de violência e de bullying que podem, ou não, estar na fala do aluno entrevistado.

Para o desenvolvimento da pesquisa, será importante trabalhar com o método de análise das opiniões de alunos que já passaram pelo Ensino Fundamental e, hoje, cursam o Ensino Médio. Para tanto, foi optado pelo questionário semiestruturado com o aluno através de um questionário com dez questões abertas, que serão respondidas e escritas pelo próprio aluno. As questões tratarão sobre a opinião do aluno sobre o que ele entende por bullying e sobre sua experiência a partir dessa violência.

Para esta pesquisa, alguns riscos e/ou incômodos são previsíveis, isto porque se refere a questões relacionadas à imagem corporal e lembranças de uma, possível, violência que tenha acontecido com o aluno durante o Ensino Fundamental. Assim, com o intuito de prevenir os riscos, a pesquisadora se compromete a tratar o assunto de forma pacífica, conscientizadora e interativa com os alunos por meio de textos, música e poesias que colaborem para a abordagem da temática bullying e, posteriormente, seja realizado o diálogo entre a pesquisadora e os alunos na sala de aula. Entretanto, caso o aluno sinta algum desconforto ao participar da pesquisa, poderá interromper sua participação no questionário proposto ou recusar-se a responder a qualquer pergunta; nesta situação o aluno deverá comunicar a pesquisadora sobre o seu desconforto, pois a mesma, se for necessário, compromete-se com os cuidados e assistência ao participante durante ou após a pesquisa.

A assistência da pesquisadora oferecida a esse aluno que apresentar desconforto será manter contato com ele e seus responsáveis a fim de verificar se há evolução, ou não, no quadro de trauma; manter contato com a escola para saber sobre o aluno e, caso seja necessário, junto à escola e aos responsáveis do aluno, fazer orientação de encaminhamento aos órgãos competentes de assistência psicológica, como, por exemplo, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) de Ituverava. É válido considerarmos que os serviços públicos de atendimentos psicológico não garantem o atendimento imediato devido à sua grande demanda, por isso é necessário a pesquisadora manter contato com esse aluno que apresentar desconforto, para que a necessidade de atendimento especializado seja identificado o mais rápido possível pela própria pesquisadora, pelos responsáveis do aluno e/ou pela escola.

A pesquisa não prevê benefícios diretos aos participantes, mas prevê como benefício o aluno poder expor sua opinião sobre o que é o bullying; a sua contribuição para a ampliação dos estudos existentes a respeito da temática bullying; a colaboração para a construção dos dados desta pesquisa, e, com isso, verificarmos sua pertinência, ou não.

Mediante a autorização da Direção da escola Estadual Etec Professor José Ignácio Azevedo Filho, coordenação e professores responsáveis pelas aulas, a própria pesquisadora, Thaís Silva Marinheiro de Paula, será a responsável pela coleta de dados, entrega e

recolhimento do TCLE, bem como a aplicação dos questionários. O aluno somente poderá participar da pesquisa se entregar o TCLE devidamente preenchido e assinado, assim, a escolha dos participantes da pesquisa fica condicionada à sua assinatura no documento garantindo sua ciência e consentimento para coleta, análise e divulgação dos dados obtidos.

O aluno participante da pesquisa poderá receber esclarecimentos a qualquer momento, antes, durante ou após a realização da pesquisa. Além disso, o participante também poderá se recusar a participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isto lhe acarrete qualquer penalidade ou prejuízo, nem represálias de qualquer natureza.

A pesquisadora garante o sigilo de dados pessoais e informações particulares do participante, como as respostas escritas pelo aluno no questionário apresentado. Assim, será preservado o anonimato do material recolhido ou obtido do aluno, tanto que, na pesquisa, os nomes dos participantes serão substituídos por letras escolhidas aleatoriamente.

O aluno também não terá gastos com despesas eventuais decorrentes da participação na pesquisa, porém, se houver algum gasto do aluno relacionado à sua participação, o aluno será ressarcido pela pesquisadora. É importante considerar que ao participar desta pesquisa o aluno não receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos não são previstos, pois todas as etapas acontecerão no ambiente escolar, visto que serão utilizadas duas aulas, de cinquenta minutos cada: a primeira será para apresentar o projeto, para serem feitas discussões sobre o tema bullying e para a pesquisadora entregar o termo de consentimento do aluno; já a segunda aula será para os alunos responderem ao questionário, lembrando que isso só poderá acontecer se o aluno estiver com o documento de autorização devidamente preenchido e assinado.

Todas as etapas acontecerão na escola Etec Professor José Ignácio Azevedo Filho, durante o período regular de aulas, com a supervisão do coordenador de curso e do professor responsável pelas aulas cedidas à pesquisadora. Com isso, não prevemos prejuízos nos conteúdos previstos pelo professor, porque ele poderá ainda tratar sobre a questão do bullying na instituição durante o ano letivo em suas aulas.

O participante receberá o TCLE para tomar conhecimento sobre a pesquisa e assinar se for favorável à sua participação, também receberá, após assinatura, uma via para análise posteriormente. O participante poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do endereço Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, 14040-901, Ribeirão Preto – SP; pelo telefone (16) 98159-5523; ou pelo e-mail thaismarinheiro@usp.br.

Além disso, o participante também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP para eventuais dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa, no endereço Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 -Prédio da Administração – Sala 07 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil; pelo telefone (16) 3315-4811 ou e-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br.

Eu, _____,
RG nº _____, declaro ter sido informado(a) e concordo em ser participante no Projeto de pesquisa “O corpo (re)significado: discursos de alunos vítimas de bullying”.

Ituverava-SP, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável
Thaís Silva Marinheiro de Paula

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS PELO SUJEITO-ALUNO PARTICIPANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidado, mediante sua autorização e concordância com este termo, a participar como voluntário da pesquisa “O corpo (re)significado: discursos de alunos vítimas de bullying” realizada por Thaís Silva Marinheiro de Paula, doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. Esta pesquisa se justifica por compreendermos que os alunos do Ensino Médio trazem consigo marcas do Ensino Fundamental, dentre elas o bullying sofrido; logo, este trabalho tem como objetivo investigar quais marcas (psicológicas, corporais ou outras) são mencionadas pelo aluno do Ensino Médio após sofrer bullying no Ensino Fundamental. Pretendemos, ainda, proporcionar uma reflexão sobre os sentidos de violência e de bullying que podem, ou não, estar no discurso do aluno entrevistado.

Para o desenvolvimento da pesquisa, será importante trabalhar com o método de análise das opiniões de alunos que já passaram pelo Ensino Fundamental e, hoje, cursam o Ensino Médio. Para tanto, foi optado pelo questionário semiestruturado com o aluno através de um questionário com dez questões abertas, que serão respondidas e escritas pelo próprio aluno. As questões tratarão sobre a opinião do aluno sobre o que ele entende por bullying e sobre sua experiência a partir dessa violência.

Para esta pesquisa, alguns riscos e/ou incômodos são previsíveis, isto porque se refere a questões relacionadas à imagem corporal e lembranças de uma, possível, violência que tenha acontecido com o aluno durante o Ensino Fundamental. Assim, com o intuito de prevenir os riscos, a pesquisadora se compromete a tratar o assunto de forma pacífica, conscientizadora e interativa com os alunos por meio de textos, música e poesias que colaborem para a abordagem da temática bullying e, posteriormente, seja realizado o diálogo entre a pesquisadora e os alunos na sala de aula. Entretanto, caso o aluno sinta algum desconforto ao participar da pesquisa, poderá interromper sua participação no questionário proposto ou recusar-se a responder a qualquer pergunta; nesta situação o aluno deverá comunicar a pesquisadora sobre o seu desconforto, pois a mesma, se for necessário, compromete-se com os cuidados e assistência ao participante durante ou após a pesquisa.

A assistência da pesquisadora oferecida a esse aluno que apresentar desconforto será manter contato com ele e seus responsáveis a fim de verificar se há evolução, ou não, no quadro de trauma; manter contato com a escola para saber sobre o aluno e, caso seja necessário, junto à escola e aos responsáveis do aluno, fazer orientação de encaminhamento aos órgãos competentes de assistência psicológica, como, por exemplo, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) de Ituverava. É válido considerarmos que os serviços públicos de atendimentos psicológico não garantem o atendimento imediato devido à sua grande demanda, por isso é necessário a pesquisadora manter contato com esse aluno que apresentar desconforto, para que a necessidade de atendimento especializado seja identificado o mais rápido possível pela própria pesquisadora, pelos responsáveis do aluno e/ou pela escola.

A pesquisa não prevê benefícios diretos aos participantes, mas prevê como benefício o aluno poder expor sua opinião sobre o que é o bullying; a sua contribuição para a ampliação dos estudos existentes a respeito da temática bullying; a colaboração para a construção dos dados desta pesquisa, e, com isso, verificarmos sua pertinência, ou não.

Mediante a autorização da Direção da escola Estadual Etec Professor José Ignácio Azevedo Filho, coordenação e professores responsáveis pelas aulas, a própria pesquisadora, Thaís Silva Marinheiro de Paula, será a responsável pela coleta de dados, entrega e recolhimento do TCLE, bem como a aplicação dos questionários. O aluno somente poderá

participar da pesquisa se entregar este documento devidamente preenchido e assinado, assim como também deverá entregar o Termo de Assentimento (TA) garantindo a sua ciência e consentimento, bem como a de seus responsáveis, para coleta, análise e divulgação dos dados obtidos.

O aluno participante da pesquisa poderá receber esclarecimentos a qualquer momento, antes, durante ou após a realização da pesquisa. Além disso, o participante também poderá se recusar a participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isto lhe acarrete qualquer penalidade ou prejuízo, nem represálias de qualquer natureza.

A pesquisadora garante o sigilo de dados pessoais dos responsáveis e dos alunos e de informações particulares, como as respostas escritas pelo aluno no questionário apresentado. Assim, será preservado o anonimato do material recolhido ou obtido do aluno, tanto que, na pesquisa, os nomes dos participantes serão substituídos por letras escolhidas aleatoriamente.

O aluno também não terá gastos com despesas eventuais decorrentes da participação na pesquisa, porém, se houver algum gasto do aluno relacionado à sua participação, o aluno será ressarcido pela pesquisadora. É importante considerar que ao participar desta pesquisa o aluno não receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos não são previstos, pois todas as etapas acontecerão no ambiente escolar, visto que serão utilizadas duas aulas, de cinquenta minutos cada: a primeira será para apresentar o projeto, para serem feitas discussões sobre o tema bullying e para a pesquisadora entregar os termos de consentimento do aluno e dos responsáveis; já a segunda aula será para os alunos responderem ao questionário, lembrando que isso só poderá acontecer se o aluno estiver com os documentos de autorização devidamente assinados.

Todas as etapas acontecerão na escola Etec Professor José Ignácio Azevedo Filho, durante o período regular de aulas, com a supervisão do coordenador de curso e do professor responsável pelas aulas cedidas à pesquisadora. Com isso, não prevemos prejuízos nos conteúdos previstos pelo professor, porque ele poderá ainda tratar sobre a questão do bullying na instituição durante o ano letivo em suas aulas.

O participante receberá o TCLE para tomar conhecimento sobre a pesquisa e assinar se for favorável à sua participação, também receberá, após assinatura, uma via para análise posteriormente. O participante poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do endereço Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, 14040-901, Ribeirão Preto – SP; pelo telefone (16) 98159-5523; ou pelo e-mail thaismarinheiro@usp.br.

Além disso, o participante também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP para eventuais dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa, no endereço Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 -Prédio da Administração – Sala 07 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil; pelo telefone (16) 3315-4811 ou e-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br.

Eu, _____,
 RG nº _____, responsável legal por (nome do adolescente) _____,
 declaro ter sido informado(a) e concordo que ele(ela) participe como voluntário(a) no Projeto de pesquisa “O corpo (re)significado: discursos de alunos vítimas de bullying”.

Ituverava-SP, _____ de _____ de 20__.

 Assinatura do pai/responsável legal pelo adolescente

 Thaís Silva Marinheiro de Paula
 Pesquisadora responsável por obter o consentimento

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA**QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA**

NOME: _____ IDADE: _____

1. Para você, o que é bullying?

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

 NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8) SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui) 1º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 2º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental 3º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS SUJEITOS-ALUNOS PARTICIPANTES

SUJEITO-ALUNO A



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____

IDADE: 16 anos

1. Para você, o que é bullying?
 O Bullying não tem uma definição certa, mas para mim, ele é só mais uma forma que as pessoas encontraram de discriminar, punir, e constranger alguém.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

- 1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental
 2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental
 3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Pela minha aparência, dizem que me chamaram de "testa de amêlon facão", "cabelo de bambul", falaram de um dente que era torto e vários outros apelidos.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Fiquei muito magoada e fofa de tudo para mudar a minha aparência. Muitas das piadas vinham de amigos, o que me fez ter insegurança sobre meu corpo até hoje.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Algumas vezes contei para a coordenação da escola, mas não fizeram nada.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Sim, o adolescente pode ir para o ensino médio com vários danos emocionais causados pelo bullying sofrido no ensino fundamental.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, há alguns anos que não sofro bullying, mas por anos tive complexos de inferioridade e tenho uma insegurança psicológica.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Eu ainda procuro agradar as pessoas pela minha forma de agir, para me socializar. Não eu consigo lidar com as piadas melhor que antes.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Eu me sinto bem com o meu corpo, aprendi a me aceitar como eu sou. Demorei muito tempo para eu descobrir o significado de amar próprio.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Poderia investir mais em palestras e oficinas sobre o tema. Os alunos também poderiam procurar ajuda para acabar com o bullying.

SUJEITO-ALUNO B



Universidade de São Paulo
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
 Departamento de Educação, Informação e Comunicação
 Programa de Pós-Graduação em Educação

USP

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____

IDADE: 15

1. Para você, o que é bullying?

*tudo que é feito contra a imagem ou a
 momento de ser de outra pessoa ou até contra
 a família*

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

(X) SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

(X) 1º ano do Ensino Fundamental (X) 4º ano do Ensino Fundamental (X) 7º ano do Ensino Fundamental

(X) 2º ano do Ensino Fundamental (X) 5º ano do Ensino Fundamental () 8º ano do Ensino Fundamental

(X) 3º ano do Ensino Fundamental (X) 6º ano do Ensino Fundamental () 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

*Cor de pele por ser negra e por ter o cabelo
 cacheado e também por sempre ter sido um pouco
 menor*

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

*Presente muito mau não tive nem uma reação
 fiquei calado e acabava chorando depois*

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Não contei pro ninguém pois tenho vergonha



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Sim pois acaba causando um isolamento e uma insegurança no adolescente

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, por causa do que sofri eu acabei identificando em mim e me mutilando cortando os pulsos e outras partes do corpo

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Sobrou o vergonha das marcas e não consigo me abrir e fazer amigos e ir para lugares onde não consigo se aproximar também e sofro pois tenho problemas com rejeição

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Não gosto tenho vergonha dele.
A não sei explicar o porque eu não gosto tenho vergonha das marcas que ficaram

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

a não sei fazer mais campanhas ter psicólogo na escola e as coisas

SUJEITO-ALUNO C



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____

IDADE: 15 anos

1. Para você, o que é bullying?

Bullying é a prática de ações e atos agressivos, que causam danos físicos, morais e psicológicos contra a vítima, que acabam causando danos permanentes no psicológico.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

 NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

 SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

- 1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental
 2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental
 3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Foi conta da minha religião.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Foi me senti triste e sem graça, minha reação foi chorar e tentar me afastar dos meus princípios, fiquei vulnerável e desolado.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Foi contou para minha mãe e ela foi na escola, a escola chamou o aluno e fez com que ele parasse de maliciar tais atos despuzivist.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio?

Por quê?

Sim, por exemplo até hoje eu não gosto muito de falar sobre a minha religião, com medo de que pode acontecer.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, deixou marcas psicológicas, por até hoje não consigo falar abertamente sobre minha religião com medo das piadas e comentários maliciosos.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Hoje, me causa medo falar sobre minha religião, medo dos julgamentos, medo dos comentários, tudo isso resume a MEDO e INSEGURANÇA.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Acho normal, por que sofri bullying não pelo corpo e sim pela religião.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Muita supervisão, câmeras, professores prestando atenção nas aulas, e quem praticar levar uma punição física, apoio psicológico para quem sofreu bullying, grupos de apoio para ajudar.

SUJEITO-ALUNO D



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 17 anos

1. Para você, o que é bullying?

É uma via de mão dupla quanto o culpado; de certa maneira, "brimca" com poderes sociais em cima da vítima, algo extremamente doloroso.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental

2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental

3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Problemas estéticos, de maneira principal, meus dentes eram repozados.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Na primeira vez me senti completamente feio e deslocado da minha turma de "amigos", sem sentir que fique muito triste. A minha reação foi sair daquele ambiente mais rápido possível e chorar.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Eu não contei para ninguém, mas conforme o tempo foi passando infelizmente minha mãe e minha avó não fez nada, nem mesmo alguns professores vendo.



Universidade de São Paulo
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
 Departamento de Educação, Informação e Comunicação
 Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Sim, afeta e muito, pois quando começamos a adolescência criamos em mente que devemos seguir aqueles padrões que foi feito por "aqueles bairracadões"

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, fiz duas cirurgias para juntar meus dentes com uma recuperação delicada, tirando minha automutilação por não me aceitar e me sentir fora do padrão

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

O bullying fez com que eu mudasse a minha vida por brincadeiras de meninas, me acependo por ter passado por cirurgias de estética para agradar padrões; o bullying fez eu mudar e ter que me incentivar.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

hoje vejo que parei por procedimentos estéticos desnecessários, mas agora eu me aceito por quem eu sou e o motivo é que não tenho que se amar por quem não somos.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

deve haver psicólogos, reuniões de apoio para alunos e quando algum responsável perceber, deve tirar o vítima do local.

SUJEITO-ALUNO E



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _

IDADE: 16 anos

1. Para você, o que é bullying?

Para mim bullying é uma maneira que as pessoas usam para descontentar suas frustrações nas outras, consciente ou não, do que está fazendo.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

1º ano do Ensino Fundamental

4º ano do Ensino Fundamental

() 7º ano do Ensino Fundamental

() 2º ano do Ensino Fundamental

5º ano do Ensino Fundamental

() 8º ano do Ensino Fundamental

() 3º ano do Ensino Fundamental

() 6º ano do Ensino Fundamental

() 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Eu fui uma criança muito acima do peso padrão para minha idade, era (negro) ou negro, tinha dificuldade de me relacionar socialmente.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Quando aconteceu, eu levei na brincadeira, mais percebi que aquilo era feito por maldade, e que me machucava, e que me incomodava.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Contei a uma professora, mais sempre ouvia: "É brincadeira, você tem que aprender a brincar!"



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

No meu caso não, (mais) mas conheço muitas pessoas que foram afetadas sim, tanto fisicamente quanto mentalmente, o que é triste.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Não, porém me dá ver uma pessoa passar por isso e não saber o que fazer, pois já estive no lugar daquela pessoa.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Me ajudou muito, me ajudou a falar mais o que eu penso, o que eu acho, e se gostei ou não de algo.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Eu amo meu corpo, tenho ele como meu templo de paz, um lugar onde eu (e mais n) tenho acesso, e mais ninguém.

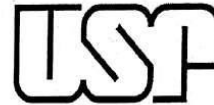
10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Dar mais o que os alunos tem a dizer, mostrar para eles que ela está ali para ajudar e auxiliar no que precisar.

SUJEITO-ALUNO F



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 36 anos

1. Para você, o que é bullying?

Bullying na minha opinião nada mais é do que uma pessoa que tem dificuldade em se aceitar, ou que sente inveja da vítima. Em outras casos o praticante do bullying faz apenas por "gracinha" ou por algum tipo de "piadinha" e usas nem se quer querem machucando nem de as menos perdoar.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

() SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

(-) 1º ano do Ensino Fundamental () 4º ano do Ensino Fundamental (>) 7º ano do Ensino Fundamental

(\) 2º ano do Ensino Fundamental () 5º ano do Ensino Fundamental (>) 8º ano do Ensino Fundamental

() 3º ano do Ensino Fundamental (-) 6º ano do Ensino Fundamental (/) 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Houve um bullying comigo pela minha forma de falar, quando era criança tinha a língua presa como as pessoas falavam igual o cabidinha. Já sofri pelo meu cabelo, pelo motivo de eu jogar bola e pelo meu corpo magro.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Me sentia bastante chateado e fico até hoje quando lembro, mais passa pois já esqueci tudo isso. Minha reação era tipo triste e chorava ao mesmo tempo.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Nunca fui de contar as coisas que aconteciam comigo, só que uma vez minha família descobriu e falaram que se isso continuasse eles iriam tomar uma providência. Em relação a escola, uma das medidas tomadas foram mudar o horário de ed. física daquela turma pois era a mesma que a minha, a escola conversava também, e mandava os professores que praticavam isso pedirem desculpas.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Sim! Afeta bastante principalmente psicologicamente, pois o que aconteceu com ele no fundamental vai ser carregado com ele até o fim, uma pessoa levam esse sofrimento como forma de emadurecimento e de felicidade, e outros infelizmente levam consigo mesmo uma baixa autoestima.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

O bullying me deixou uma marca mais que psicológica de baixa autoestima, falta de aceitação e principalmente por não ser a "garotinha perfeita e delirada" que a sociedade insiste em falar.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Acho que um dos efeitos que o bullying me deu foi me fechar, não contar as coisas para ninguém porque talvez eles não se chamem. Porém o bullying me deu muito aprendizado infelizmente da por própria que foi sentido na pele, aprendi a sempre proteger e ajudar de alguma maneira as pessoas que sofrem o bullying, isso me ensinou a ser uma pessoa melhor, a ajudar a todos, porque ninguém merece ser julgado por ser você mesmo.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Em relação ao meu corpo, eu me dou bem com ele, mais não estou total satisfeita só que faço academia para melhorar ele e quero mudar meu corpo por mim se eu quiser continuar tem os pernos de "gordinho ou de xerema" como as pessoas falam eu vou continuar. Aprendi a me aceitar e a evoluir por mim mesma e não ligando para ninguém.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Eu acho muito errado algumas escolas se deixarem cartazes expostos para ai falando para não praticarem o bullying, cartaz não quer dizer nada. Tem que fazer como muita escola que passa e confiamos na alunos para eles sabem conversar abertamente, existe palestras que também é uma boa, teatro e campanhas também. Quando um professor fala que se o seu omiguinho te chamar de "gordo", chame ele de volta, isso é tão errado todos tem que saber que bullying contra bullying nunca é a melhor solução.

SUJEITO-ALUNO G



Universidade de São Paulo
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
 Departamento de Educação, Informação e Comunicação
 Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____

IDADE: 17 anos

1. Para você, o que é bullying?

Para mim, bullying é quando a pessoa quer ofender/mostrar
 o quem. Mas a maioria das vezes quem faz esse tipo
 de coisa provavelmente tem algum problema pessoal que
 quer entender. "pe no 3º ano, será goodo"

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

 NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8) SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui) 1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental 2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental 3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

As pessoas falavam que minha testa era muito grande e
 pela minha cor.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Desde pequena minha mãe e meu padrasto me ensinaram que
 esse tipo de atitude não acontece e me ajudaram a não dar muita
 importância. Mas no fundo magoava um pouco.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Como eu nunca dei importância para essa pessoa, eu não contei
 para ninguém.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Sim, toda pessoa tem uma forma de lidar com essa situação, porém não importa como não sempre afeta de alguma forma. Muitas pessoas começam a se "isolar" por causa disso. ^{o que a pessoa} ^{zom}

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Não

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Eu percebi que as pessoas que me zombaravam, fazia isso por dos motivos: pra que quisessem esquecer que gostava de mim ou pra que quisessem esquecer de não gostava de algo. Então eu me oltei do jeito que sou.

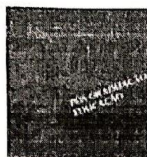
9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Gostaria de mudar algo, mas não pelas coisas que me zombaravam e sim por pura vaidade.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Eu acho que deveriam conversar particularmente com quem fez o bullying. Porque na maioria das vezes quem faz isso quer esconder algum problema particular.

SUJEITO-ALUNO H



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 16 _____

1. Para você, o que é bullying?

O bullying é quando a brincadeira perde a graça e começa a ficar ofensiva, é o excesso da mesma "brincadeira" dos mesmos apelidos maliciosos e zombarças

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental () 7º ano do Ensino Fundamental

2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental () 8º ano do Ensino Fundamental

3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental () 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Houve bullying por motivos raciais e físicos

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Triste, desamparado e envergonhado. Minhas primeiras reações foram, me isolar e ignorar.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Contei para meus pais e diretores. A escola não tomou nenhuma medida, apenas disse que iria me ajudar, mas não ajudou.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Sim, pois o bullying sofrido mudou o caráter do adolescente, ele pode se achar alguém que ele não é ou não acreditar mais em ninguém.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, o bullying deixou marcas no meu coração, eu não consegui por muitos anos ter uma aproximação com meus pais e nem ter amigos de classe ou qualquer tipo de demonstração de afeto.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Posso dizer que já superei o bullying sofrido, mas ainda me acho feio, sem graça e com uma sensação de que é nenhuma mulher sentiria atração por mim.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Acho meu corpo anormal; Sou magro, mesmo com um peso normal, não me sinto feliz.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Tomar medidas eficazes, promover mais palestras e centros de ajuda, pois isso é um assunto que todos deixam "meio" que de escanteio.

SUJEITO-ALUNO I



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 37 anos

1. Para você, o que é bullying?

Bullying para mim é uma ofensa vindo de um colega de escola para te deixar pra baixo, mesmo que esse tal colega não teve o intuito de machucar, apenas brincar.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

(x) SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

() 1º ano do Ensino Fundamental () 4º ano do Ensino Fundamental (x) 7º ano do Ensino Fundamental

() 2º ano do Ensino Fundamental () 5º ano do Ensino Fundamental (x) 8º ano do Ensino Fundamental

() 3º ano do Ensino Fundamental (x) 6º ano do Ensino Fundamental () 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Por causa do meu cabelo pintado no rosto fiquei a boca, costumavam me chamar também de quatro olhos, pelo fato de que eu uso óculos de grau.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Fiquei muito mal, pois é uma coisa que machuca e pela necessidade de usar um simples óculos as pessoas te julgam. Eu não fiz nada, pois fiquei sem reação.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Eu muitas das vezes contava para minha mãe, mas possivelmente não contei mais. A escola não fez nada, pois eu nunca disse a professora.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Sim, pois alguns colegas vão querer relembrar o passado, ou sup, e que aconteceu.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, pois atualmente eu quero remover as pintas perto do bico.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Se caso ocorrer novamente eu não saber lidar com isso, mas sem me machucar.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Eu não gosto do meu corpo, pois me acho gorducho, nem o padrão de beleza que a sociedade exige.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Fazer palestras, ter um tempo para conversar com cada aluno em particular para que o bullying seja apenas uma palavra no futuro.

SUJEITO-ALUNO J



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 17

1. Para você, o que é bullying?

Para mim, bullying é a prática de ofender ou diminuir alguém por "apelidos" maldosos.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

(X) SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

() 1º ano do Ensino Fundamental () 4º ano do Ensino Fundamental () 7º ano do Ensino Fundamental

() 2º ano do Ensino Fundamental (X) 5º ano do Ensino Fundamental () 8º ano do Ensino Fundamental

() 3º ano do Ensino Fundamental () 6º ano do Ensino Fundamental () 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

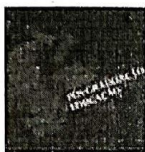
Por conta da minha deficiência física.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Por muito tempo me sentia constrangida e embaraçada com a situação.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Para ninguém, sentia vergonha! mas de certa forma meus pais sempre me auxiliaram.



Universidade de São Paulo
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
 Departamento de Educação, Informação e Comunicação
 Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Creio que sim, muitas das vezes, quando não se tem o auxílio de alguém, o adolescente de certa forma sente uma insegurança de fazer amizades e prefere ficar distante de novas pessoas, por conta do medo.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Hoje em dia sei que o bullying foi uma fase da minha vida, que não tem como esquecer, porém foi uma fase de aprendizado, por tanto, com o fato ocorrido, aprendi a ser forte e a lidar com esse tipo de situação, aliás, ninguém nasce assim, preconceituoso.

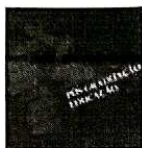
9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Sou muito grata e feliz com quem sou, pelo que me tornei, sei que existe pessoas com problemas piores que o meu.

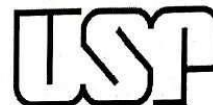
10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Acho que não tem como ser evitado, mas, poderiam tentar mostrar em palestras, o impacto que isso pode causar na vida de quem sofre a prática.

SUJEITO-ALUNO K



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____

IDADE: 16 anos

1. Para você, o que é bullying?

Bullying é quando há a brincadeira de um, ou mais pessoas para a afetar a psicológica e (ou) o desempenho de terceiros, seja cri-
ança ou adolescente

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

 NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8) SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui) 1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental 2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental 3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Por conta de ser o aluno quieto, por conta de meu pai fazer parte
do conselho, muitas das vezes também era por conta de não
fazer bola e de não andar muito com garotas, pois minhas
principais companhias eram meninas

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Me sentia chateado, pois as meninas gostavam da minha
companhia, mas eu também queria ser amigo das meninas e
às vezes isso também me deixava triste pelo fato de eu não con-
sistir

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Por meus pais, sendo assim ele foi na escola conversar com
a direção e depois comigo, pediu que no 6º ano eu tenta-
se fazer amizade com todos para isso não acontecer mais e foi
o que eu fiz, até então não sofreu bullying.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Sim, porque muitas das vezes ele tenta se modificar para não sair cabendo no padrão de um "aluno normal", que seria aquele aluno que não sofre bullying e é deixado na dele

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Fizem sim, pois tenho vergonha de mostrar cicatrizes por supuração e salvação com odores na escola, muitas vezes tanto, pois por conta do bullying tive que alterar meu jeito de ser, meu jeito de falar, apertar de tudo em geral e gosto de pessoas que me torcer

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

As consequências foram menores para estudar (O geral), pois eu não me acerta da forma que eu sou hoje em dia, os efeitos foram a modificação na brincadeira que eu faço, e as vezes que minha brincadeira foi interrompida e magoou alguém, em peso de mudar um dia

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Eu acho ele ótimo, porque eu aprendi que não importa quem eu sou ou quem eu sou, você é bonito de seu jeito e cada um tem seu detalhe e particularidades físicas, então assim eu me sinto de jeito que não é ninguém tira isso de mim

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Mostrar para os alunos que praticam o bullying que se você tem vergonha ou se sentir por conta de motivos pessoais você não deve desistir de contar para quem, pois além de prejudicar a psicologia dele, ele pode se revoltar e desistir fisicamente. E também oferecer auxílio para o aluno por meio de uma psicóloga.

SUJEITO-ALUNO L



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 15

1. Para você, o que é bullying?

é uma prática de atos de violência física e psicológica.
alguns exemplos são humilhações, enganosos, jogos físicos
como jogos...

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

- () 1º ano do Ensino Fundamental () 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental
() 2º ano do Ensino Fundamental () 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental
() 3º ano do Ensino Fundamental () 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

capacidade física que era menor do que a dos outros, pela maneira
de me vestir e agir.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

eu me senti humilhado, rejeitado, odiado, e me senti insuficiente
em todos sentidos.
minha reação foi eu andar de todos estes sempre querendo
agradar a todos os.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

depois de muito tempo eu me abri com minha mãe e ela
foi até a escola mas a escola não tomou medidas necessárias.
então eu fui com busca de ajuda psicológica profissional.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

sim, porque os adolescentes se sentem inseguros, insuficiente e deixa sempre está no passado por expectativas e visão local e tornando inseguro, deprimido...

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

como o bullying eu me tornei uma pessoa insegura inseguro me fez para muitas pessoas e de mediu compulsão voluntária que só me fez ganhar peso.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

insegurança, depressão, isolamento social, transtorno voluntária entre outros...

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

acho um corpo que eu me sinto melhor com o meu corpo porém ainda não satisfeito, muitas vezes me sinto inseguro.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

partes para conscientizar o bullying, e programas para evitar os alunos.

SUJEITO-ALUNO M



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____

IDADE: 17 anos

1. Para você, o que é bullying?

Bullying é quando uma pessoa se sente bem humilhando a outra em forma de "brincadeira", porque de algum modo, essa pessoa está descontentando em outra e que ela está sentindo, e a partir do momento que essas "brincadeiras" se tornam contínuas, a pessoa que está sofrendo, fica sem-
- controla algum sobre-
- si mesma.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

 NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8) SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui) 1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental 2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental 3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/ quais motivo(s) houve o bullying com você?

Um grupo de colegas de classe começou a pegar no meu pé e a cada dia que passava, as "brincadeiras" ficavam piores. E durante 6 meses, essas "brincadeiras" se baseavam em tentar tirar a minha roupa quando a professora saía da sala.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Eu me sentia muito desconfortável, porque na época, eu era muito inocente, e de alguma forma, sabia que o que estava acontecendo era muito errado. Eu tentava reagir fingindo estar tudo bem, para evitar que os acontecimentos se espalhassem, e mais pessoas se envolvessem.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Na verdade, eu não contei, uma inspetora viu acontecendo de trás da sala de aula. E como punição, a diretora da escola deu suspensão para os alunos envolvidos, e ~~desaproveitadamente~~
- Para mim também.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio?
Por quê?

Com certeza, acredito que no fundamental é quando a pessoa está descobrindo o que é o mundo, como as coisas funcionam. E a pessoa que sofre Bullying nessa fase, fica com uma imagem ruim de sobre o que é o mundo, porque ela tem muitos cicatrizes de lado.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Até um tempo atrás, sim. Eu não conseguia me comunicar direito com as pessoas e nem fazer amigos, porque na minha escola, esse assunto sempre iria aparecer em algum momento e eu tinha muito medo das pessoas me julgarem pelo que aconteceu.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Me deixou com muita desconfiança, não temo coragem para ser quem eu realmente sou quando estou com um grupo de amigos e não consigo pagar uma boa primeira impressão, pois sempre fico com um pé-draço quando tento me relacionar com as pessoas.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Hoje eu trato meu corpo como meu bem mais precioso, porque é só nele que consigo ser eu mesmo. Me visto só com o que eu gosto, faço o que eu quero fazer e sem medo de julgamentos, porque eu sei que ele é só meu, então "meu corpo, minhas regras".

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Acho que cuidar desse assunto de forma transparente, porque não só a escola que eu frequentava, mas muitas outras escolas tratam os casos de bullying de maneira que não possa "manchar" a reputação delas e prejudicar sua imagem.

SUJEITO-ALUNO N



Universidade de São Paulo
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
 Departamento de Educação, Informação e Comunicação
 Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 16 _____

1. Para você, o que é bullying?

São agressões físicas e verbais com outra pessoa devido a sua aparência.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

(X) SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

() 1º ano do Ensino Fundamental (X) 4º ano do Ensino Fundamental () 7º ano do Ensino Fundamental

(X) 2º ano do Ensino Fundamental (X) 5º ano do Ensino Fundamental () 8º ano do Ensino Fundamental

(X) 3º ano do Ensino Fundamental () 6º ano do Ensino Fundamental () 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Sempre fui uma pessoa mais quieta, reservada, e leve acima do peso.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

me senti inseguro, como se eu precisasse engraciar para as pessoas me notar por quem eu era, e minha reação na época foi tentar ignorar.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

não contei para ninguém, pois eu achava que eu tinha que melhorar.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Sim, vivenciei uma experiência dessa e faz tomar atitudes para que elas não se repetam sempre, e isso faz o governo mudar seu jeito para se sentir auto-suficiente

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, como sempre ganhei peso muito fácil passei varias vezes pelo efeito "cambona", hoje tenho varias estrim e tenho complexos com meu peso

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Em pouco de não ser suficiente me ajudou a entrar e aprender varias esportes e a perder peso, porém me sinto psicologicamente complexado com isso

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

ainda estou insatisfeito, mesmo já tendo perdido alguns quilos ainda não alcancei um físico para me olhar no espelho e me sentir satisfeito

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Poderia haver mais interação diretamente entre o aluno e professor, acho que se eu tivesse uma relação de amizade com meu professor de escola teria pedido ajuda para me sentir melhor.

SUJEITO-ALUNO O



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____

IDADE: 17 anos

1. Para você, o que é bullying?

É a nome, que a sociedade dá para justificar a falta de empatia e educação das pessoas.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

 SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

- () 1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental
() 2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental
() 3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

No 4º ano um dia me chamou de gô de doadora da mãe, desde pequena eu tinha a gelada de conuço por ter os olhos muito grandes, logo veio a fumada dos dois conuço.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Me senti péssima, porque eu sabia que eu não podia fazer nada, minha reação era ficar nervosa, mas isso sempre querava as "brinadeiras".

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Contei para a minha mãe e ela foi comigo até a direção da escola, mas a diretora e o resto dos professores passaram para e não fizeram nada.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio?

Por quê?

Sim, pois depois de sofrer isso, ficamos com medo no ensino médio e os colegas acabamos desconfiando nos outros.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Marcas físicas não, mas meu psicológico ficou bem doado principalmente pela escola não ter feito nada.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Me fez deixar bem a vontade e me colocar no lugar de próximo, acho que é só esse ponto positivo.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Sou relativamente bem com o meu corpo, não odeio mas mudaria algumas coisas.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Pela mesma se disser a fazer algo, coisa que eu na última escola não fiz.

SUJEITO-ALUNO P



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____

IDADE: 17 anos

1. Para você, o que é bullying?

Bullying para mim é algo ruim, uma
linguagem negativa.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

 NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

 SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

 1º ano do Ensino Fundamental

 4º ano do Ensino Fundamental

 7º ano do Ensino Fundamental

 2º ano do Ensino Fundamental

 5º ano do Ensino Fundamental

 8º ano do Ensino Fundamental

 3º ano do Ensino Fundamental

 6º ano do Ensino Fundamental

 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Tudo começou quando eu tive catapora, eu tinha
pequenas com sardas, e até hoje tenho
marcas no meu corpo. Na época a pessoal do
colégio faziam bullying com mim não foi esse
tipo de bullying que eu souei mas foi o que marcou.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Como eu era muito pequena não consegui
me posiciona, não tive nenhuma reação
Estou sentindo tudo que passei agora no meu dia
adi. Tenho muitos bloqueios por conta disso.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Na época não contei a ninguém, por
não sabia o que estava se passando
em mim. Hoje em dia faço acompanhamento
com a psicóloga



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio?

Por quê?

Acha muito, eu particularmente tenho muitos bloqueios que afetam em meu desenvolvimento no ensino médio, ~~até~~ tenho dificuldades em socializar com a minha turma, apuro trabalhos ~~para~~ sozinha.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim deixaram muitas marcas, eu não gosto de usar muito ténis, porque chamaram de pezão, cabelo alho da velha, agora em relação as marcas que a catapora deixou grossos a dios que consigo viver sem com elas não tinha apuro.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

O bullying ele pode ser um dos fatores de baixa autoestima, conforme ele for praticado, não gosto de ver pessoas praticando o bullying. Acho que toda escola deveria ter dinâmica de empatia.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Em outros tempos rejeitava ele. Mas hoje em dia eu amo, aprendi a amar meu corpo quando entendi que ele é o templo do espírito santo. Sou muito peluda, tenho estrias praticando na vir e todo, e sou feliz com ele.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Fazer dinâmicas, palestras, punição, fiança, comunicação (diálogo), acompanhamento com psicólogo.

SUJEITO-ALUNO Q



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 17 anos

1. Para você, o que é bullying?

O bullying para mim é quando você usa palavras que vão intimidar o indivíduo, o qual se sentirá inferior às outras pessoas se culpando pela aparência, origem ancestral, sua orientação sexual e principalmente sua cor de pele. Ademais, isto ~~me~~ me refere ao ato da agressão verbal, sendo que também tem a física e a psicológica.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

- 1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental
 2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental
 3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

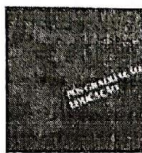
Em meus anos de ensino fundamental eu era a única menina negra da sala, o que já trazia um imenso diferencial, quando eu ia para escola minha mãe sempre fazia tranças em meu cabelo (um penteado de negros ancestrais que traz uma bela história por trás). Então por ser negra e não estar com um cabelo liso eu sempre vivia metido de chacota em sala, nos outros anos liso eu comi a acitar mais minha origem e assumir meu cabelo afro, o que ocasionou muito mais agressões verbais e físicas.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Eu me sentia literalmente um lixo, achava que o problema estava em mim e que eu precisava me mudar novamente para agradar o olhar alho. Ou seja, eu procurava remédios para poder mudar minha pele, cheguei para minha mãe alisar meu cabelo mentalmente com seus dedos intertralo e tentava me encaixar na belya imposta pelo mundo.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Eu nunca cheguei a contar para alguém da escola, pois não tinha ninguém que iria me proteger e implicitamente minha escola via compeito em sua maioria por pessoas de pele clara, então eu só tinha algumas professoras negras que intimidava minha dor, mas não se disponibilizaria para resolver e uma coordenadora que tinha sua superior que não levava a diante. Sendo assim, eu preferia passar o sufoco até minha mãe notar e vi que implicitamente não tinha como resolver minha situação na escola, porque a direção alegava que não aceitava tipos de tratamento assim, mas eu sofria por isso e sabia que existia.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Eu acho que sim porque, algumas pessoas levam essas marcas de sofrimento para o seu novo período de estudos, o colégio, então senti recio de tudo, todo olhar, toda replicação que pode vir de outras pessoas meus colegas de classe. Eu senti isso quando estive nessa nova instituição escolar. No instante, algumas pessoas usam disso para supurar seus medos e acutar, tratá-los melhor com a educação e sabi modulá-la para se superar e não se atropelhar com seu passado.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, me deixou marcas físicas porque eu estive em depressão, junto com outros problemas pessoais da minha vida quando mais nova, e que se resultou em automutilação, meus braços carregam essas cicatrizes dos cortes até hoje, um contar das tentativas de suicídio para incutir o caso diário que eu sofria.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

As consequências eu julgo que são os meus pequenos quites de proximidade que eu tenho comigo quando se trata de um local onde nem eu sou a negra, pois tenho medo de meu passado voltar de maneira mais forte, já os quites e que consigo lidar melhor com o preconceito e o bullying, me torni alguém para ser referência a minhas primas, sobrinhos, me tornei "a pessoa forte" que pode dar suporte a eles para ajudá-los como eu queria ter sido ajudada quando souvi comigo.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

O meu corpo para mim hoje hoje é tudo que tenho, euiclo no maior amor e defendo de todas as expressões pessoais. Hoje em dia valorizo mais minha pele, cor, cabelo, sorriso, entre outros. Não tenho mais em sair e me comparar com pessoas diferentes de mim que possa julgar minha cor, porque eu aprendi mi amar durante toda essa trajetória dolorida.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Eu acho que a primeira medida é ter mais representações negras dentro da instituição, não somente no papel de funcionária de limpeza ou cozinheira, mas sim como educadoras. Ademais, acho que dentro da parte administrativa da escola (coordenadores, vice ou diretor, secretarias, inspetores), porque assim o aluno vai se sentir mais seguro, mas a instituição tem que abordar sobre a temática, demonstrar ter repúdio a atitudes dessas e intervir caso note as brincadeiras que geram o bullying para dar mais confiança ao aluno de contar que ocorre sim tal situação com ele.

SUJEITO-ALUNO R



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME _____

IDADE: 15 anos

1. Para você, o que é bullying?

É quando fazemos brincadeiras maldosas, em relação a estilo, jeito, cor, em geral as características de outra pessoa.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

(X) SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

- | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| (X) 1º ano do Ensino Fundamental | (X) 4º ano do Ensino Fundamental | (X) 7º ano do Ensino Fundamental |
| (X) 2º ano do Ensino Fundamental | (X) 5º ano do Ensino Fundamental | (X) 8º ano do Ensino Fundamental |
| (X) 3º ano do Ensino Fundamental | (X) 6º ano do Ensino Fundamental | (X) 9º ano do Ensino Fundamental |

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Sempre fui bruxinha, magra e focada nos estudos. Mas também por outras características, por fazer Ballet, ter uma prima que se matou e por andar com pessoas que sofriam bullying.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Senti que tinha algo de errado comigo, minha reação foi apenas escutar e as vezes ir junto sobre aquilo que estava sendo dito sobre mim.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

No 1º, 2º e 3º foi para minha mãe, mas não por que a situação se agravou. No 8º os agressores tiveram punição.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Quem sofre com o bullying sempre terá inseguranças e podemos até abandonar a escola.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sentir que não poderia confiar em ninguém e que sempre seria julgada.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Ele foi um dos colaboradores para minha ansiedade, baixa autoestima e depressão.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Não gosto dele pois já ouvi vários comentários negativos, que é difícil acreditar que ele seja bonito.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Seu papel não é tanto de escola, mas ela pode ajudar a combater. Deveria incentivar o máximo possível as vítimas que procurem ajuda e vá atrás de seus direitos e o agressor deveria ser punido, a punição poderia ser com suspensão, chamada dos pais de ambos e tendo a chance de expulsão para o agressor.

SUJEITO-ALUNO S



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 15 anos

1. Para você, o que é bullying?

É, inicialmente, uma brincadeira em que consiste inferiorizar alguém diante de algo. Creio que, para reconhecer-se como é o que é o bullying, a pessoa passa a sentir incapaz com os próximos e consigo mesma.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

- () 1º ano do Ensino Fundamental () 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental
() 2º ano do Ensino Fundamental () 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental
() 3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental () 9º ano do Ensino Fundamental
ate metade do 8º ano

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Não sei ao certo o porquê, mas eram apelidos e brincadeiras sobre meu corpo gordo e cabelo.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

De primeiro instante, julguei ser uma brincadinha de mal (na verdade, péssimo) gosto. Com o passar dos meses, as pessoas da minha escola (onde havia acabado de entrar) me conheciam

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Contei para uma professora que fez o possível para me ajudar, a ajuda não foi suficiente então tive que contar para a minha mãe.
A escola tomou algumas medidas, como: conversa com os pais da outra pessoa (que compactuavam com a atitude da filha(s)), conselho tutelado e até suspensão, começaram com algumas palestras contra o bullying.
→ a escola me deu bastantes encaminhamentos psicológicos.



Universidade de São Paulo
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
 Departamento de Educação, Informação e Comunicação
 Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio?

Por quê?

Com toda certeza, o ensino médio é um local que todos queremos ser incluídos, estarmos ali e, há uma cobrança extrema da parte de pessoas que já foram excluídas diversas vezes.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, desenvolvi alguns quadros de ansiedade e me cobro constantemente sobre o meu corpo, autoestima.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Como eu citei tantas vezes aqui, é a cobrança, e você querer dar o máximo de ti quando já não tem mais nada, é se preocupar com o que as pessoas pensam e dizem de ti.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Isso varia muito, em maioria me sinto bem com meu corpo, mas há vezes que é ruim por causa das comparações com outras pessoas. Quando há as comparações, me sinto presa a aqueles três anos.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Eu acho essencial a ajuda psicológica na própria escola. Ainda tem alguns pais que acham que seu filho(a) não precisa disso e, como a escola é um lugar que estamos sempre ali, há uma maior facilidade para conversar.

4. apenas pelo "apelido". Me sentia péssima cada vez que passava ali, passei a me cobrir com as roupas que usava, sobre como estava meu cabelo (já que eu valia para me sentir bem), se eu passava ou não maquiagem, e principalmente, nos estudos.

(2017) Com o passar dos anos parecia que haviam esquecido desse apelido, mas eu não. Me via cada vez mais magra, não me sentia bem com as pessoas a minha volta, me cobrava demais como deveria agir com elas, então eu me afastei de quase todos. → Não gosto do meu corpo, choro todas as noites.

Foi um ano difícil, tentei trabalhar na minha autoestima sozinho, e claro que foi um fracasso. Me expressava por meio da arte, desenhava e dançava (que eu acredito muito que foi o melhor de mim). Tentei trabalhar na minha melhora nos estudos, agora eu vejo que é um ponto de escape até hoje para mim, onde consigo me ver sendo capaz.

SUJEITO-ALUNO T



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____

IDADE: 16 anos

1. Para você, o que é bullying?

Bullying vai além de agressões físicas por uma pessoa ter alguma característica mais aparente, vai até palavras, olhares de mal gosto.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

 SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

- () 1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental
() 2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental
() 3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Fui o aluno de peso e o mais alto da turma, então era motivo de piada.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Eu me senti muito mal com o meu corpo, pensei o choro por dias e não queria mais de casa.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Eu não contei para ninguém, pois a escola já tinha fama de não ligar para casos de bullying.



Universidade de São Paulo
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
 Departamento de Educação, Informação e Comunicação
 Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio?

Por quê?

Completamente, no meu caso particular, odeio sair em grupos de grande pessoas, tenho dificuldade em fazer amigos e além da disforia por ser trans (gênero-fluido) tenho a disforia de ser gordão.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, eu odeio meu corpo, às vezes posso me achar chocado por me odiar, na época que jogaram pedras, ficaram as marcas no meu corpo.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Eu odeio ficar de biquini na praia ou na piscina, não gosto de fazer amigos por medo, tenho disforia.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Eu simplesmente odeio o meu corpo por ser trans e ter disforia e também pelo bullying que sofri, se eu pudesse mudar meu corpo, eu simplesmente mudaria tudo.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Aplicar punições devidas aos agressores, contratar um psicólogo para ajudar os alunos que sofreram e não dar tempo para alguém passar confiança e conta sobre o que sofreram.

SUJEITO-ALUNO U



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 17 anos

1. Para você, o que é bullying?

Quando uma pessoa age fisicamente ou verbalmente contra outra pessoa por ser diferente dela.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

(X) SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

(X) 1º ano do Ensino Fundamental (X) 4º ano do Ensino Fundamental (X) 7º ano do Ensino Fundamental

(X) 2º ano do Ensino Fundamental (X) 5º ano do Ensino Fundamental (X) 8º ano do Ensino Fundamental

(X) 3º ano do Ensino Fundamental (X) 6º ano do Ensino Fundamental (X) 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Por ser diferente das outras pessoas e fora do padrão.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Me sentia um lixo e ficava me perguntando se porque eu era tão diferente das outras pessoas e achava que o problema era eu.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Muitas das vezes sofria calada, não contava para ninguém, mas cheguei em certo ponto que não aguentava mais, então conversei com minha mãe e ela foi na escola tentar resolver com a diretora, mas nada mudou só começou por um tempo.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio?
Por quê?

Sim afeta, porque os adolescentes desmencem vários problemas psicológicos e falta social.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Olhe emocional, vive de ansiedade e vários problemas com autoestima.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Sou uma pessoa totalmente insegura, não consigo fazer o que eu quero com medo de que vão dizer que sinto inveja, vive sempre na busca da perfeição, não me sinto bem consigo e com meu corpo, sou uma pessoa fechada, não consigo me abrir com ninguém...

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Sou totalmente insegura com meu corpo, com as manchas, moles, celulite, estrias, e assim de peso, corpo totalmente fora do padrão, porque se sociedade me ensinou que é feio e que preciso entrar em forma para ser aceita.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Ensinar desde o pré os valores da amizade e respeito e respeitar as pessoas que são diferentes delas, e trabalhar junto com os pais a questão da empatia e amor ao próximo.

SUJEITO-ALUNO V



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 36 Anos

1. Para você, o que é bullying?

Para mim bullying é uma agressão física e psicológica tendo como resultado de desestabilizar a vítima.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental

2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental

3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

No 6º ano do ensino fundamental, foi pelo fato de eu usar óculos. Agora no 9º ano começou a ser mais diretamente onde a turma toda me isolava e fazia comentários de aparência com as minhas aparências, isso aconteceu logo depois que me tiraram de sala, todos se juntaram contra mim.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

No começo achei que fosse por eu usar óculos, mas quando eu percebi que passou a ser diretamente aquele me deixava aflito, me fazendo chorar absolutamente todos os dias, me senti sozinho, não tinha mais vontade de fazer nada.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Contei para os meus pais que imediatamente entraram em contato com a direção da escola, porém a escola não tomou nenhuma medida assim me deixaram mais aflito por deduzirem que eu estava mentando.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Sim, por causa de passar por tudo isso de novo e também por acabar encontrando pessoas que praticaram essa maldade com a mesma.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, não físicas, mas psicológicas; Como por exemplo, eu ainda faço tratamento com uma psicóloga, por sempre achar que estou incomodando as pessoas.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Distúrbios comportamentais, sendo na mesma hora que eu tô bem que mal por dentro, é como um gatilho.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Não tenho nenhum problema com meu corpo.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Criar que tenha campanhas contra o bullying com palestras e afins. É também proporcionar mais preparadores para lidar com esse tipo de situação.

SUJEITO-ALUNO W



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____

IDADE: 16 anos

1. Para você, o que é bullying?

É um tipo de agressão-verbal, física e psicológica - praticada na maioria das vezes por estudantes dentro do espaço escolar, que podem ocorrer de maneira contínua ou ser apenas um caso isolado.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

 NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8) SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui) 1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental 2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental 3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Sempre fui muito alta e por consequência tinha pernas longas e tortas o que gerou apelidos como perna torta e perna de alicates, uma vez caíram meus cabelos dentro do cabelo enquanto eu estava distraída apenas por ser de mim, isso agravou muito a situação e fez com que eu fosse zorada por todos.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Foi algo muito triste para mim, não sabia lidar com aquela situação e acabei me isolando dos outros pessoas.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

(~~Sempre~~) Sempre contei para os meus pais, eles levaram a situação para a direção da escola, que deram suspensão aos envolvidos, mas as voltaram a situação a tornar pior.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio?
Por quê?

Sim, o bullying me afetou na forma com que eu me relacionava com as pessoas, e ao chegar no Ensino Médio como não conhecia ninguém tive e ainda tenho dificuldade de me socializar.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Além do tempo que meu cabelo ficou em processo de crescimento, também tive danos psicológicos a quais carregarei para o resto da vida, como a insegurança e o medo de julgamentos.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Me deixei inseguro com meu corpo, tenho dificuldade de me socializar e muitas vezes evito lugares como praia e piscina para não deixar minhas pernas moitas.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Com a ajuda das pessoas a minha volta estou aprendendo a me amar e entender que meu corpo é lindo da maneira que é, no entanto ainda não é fácil, porque já sofri muito com os julgamentos alheios.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

As escolas devem criar com fontes informativas com relatos reais de bullying punindo de maneira severa aos agressores e darem apoio psicológico às vítimas.

SUJEITO-ALUNO X



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____

IDADE: 17 anos

1. Para você, o que é bullying?

para mim é quando alguém faz alguma "brincadeira" mal intencionada, direcionada a aparência, costumes ou características de alguém (voz, postura).

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

 NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8) SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui) 1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental 2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental 3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

pelos fatos de eu ser gordinho, ter voz mais fina (diferença de timbre) e ser diferente. Também já sofri bullying por me recusar a andar com os meninos, me chamavam de menininho.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Sempre me senti muito mal, uma vez que não é culpa minha ser diferente e no final é isso que realmente sou. Hoje entendo que essas coisas fazem parte de mim.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Nunca contei a ninguém, na minha escola isso era normal e os meninos que faziam não eram punidos. Fiquei com medo de mencionar a chocota.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio?
Por quê?

Sim. Por eu ter sofrido isso meio que me fecha para novas amizades e novas pessoas. Sempre que alguém fala de mim mesmo sem intenção eu sempre fico mal como se fosse um patilho.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim. Eu ainda tenho muita dificuldade com algumas brincadeiras que fossem menções os meu feitos. As vezes amigos meus fazem menções sobre minha voz (as vezes dizem por azo do bonito) e eu fico muito envergonhado lembrando das brincadeiras.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Uma das consequências é meu distúrbio alimentar. Por ser chamado de gordo e gordo, acabei por fazer dietas somente restritivas, como jejum intermitente. Também tenho vontade de cantar, mas ainda tenho inseguranças quanto a minha voz.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Hoje me peço mais, meio que entendi que é o que eu sou e todas essas características fazem parte da minha história. Por isso tento mudar de forma sadia o que é possível.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Uma delas seria uma tolerância zero ao bullying. Mostrar com regras e ações que quem ouzga praticar realmente será punido, e não será apenas com um pedido de desculpas de hora para hora.

SUJEITO-ALUNO Y



Universidade de São Paulo
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
 Departamento de Educação, Informação e Comunicação
 Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____

IDADE: 37 anos

1. Para você, o que é bullying?

O bullying é uma forma de agressão física ou psicológica, que pessoas após terem sofrido um tipo de trauma descom-
 tam sua vida em pessoas vulneráveis.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

 NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

 SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

 1º ano do Ensino Fundamental

 4º ano do Ensino Fundamental

 7º ano do Ensino Fundamental

 2º ano do Ensino Fundamental

 5º ano do Ensino Fundamental

 8º ano do Ensino Fundamental

 3º ano do Ensino Fundamental

 6º ano do Ensino Fundamental

 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Por estar acima da peso e por ser introvertido.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Eu me sentia mal, isso me afetou bastante, mas eu não fiz nada para mudar a situação.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Eu nunca consegui contar a que estava acontecendo, mas às vezes os professores notavam coisas diferentes em mim, e tentavam conversar, para ajudar.



Universidade de São Paulo
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
 Departamento de Educação, Informação e Comunicação
 Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio?

Por quê?

Sim, o bullying pode deixar marcas irreversíveis, que não afetam em todos os sentidos de desenvolvimento, principalmente no adolescente pode ser mais afetado mas o que acontece, ansiedade e depressão que o bullying causa não nos dá a voltar.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, tenho marcas de automutilação em meus braços e pernas, desenvolvi transtornos alimentares que afetam minha saúde, também resultou em inseguranças e episódios de ansiedade.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Me tornei uma pessoa inseguro; isso promoveu dificuldades para aprender determinadas matérias escolares e desenvolvi transtornos alimentares e de ansiedade.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Acabou de que sou ao longo dos meus anos escolares, não tenho um bom relacionamento com o meu corpo, tenho um padrão de beleza fora do meu alcance.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Os professores devem ter um preparo para saberem lidar com situações de bullying, também é importante que as escolas tenham psicólogos.

SUJEITO-ALUNO Z



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 20 anos

1. Para você, o que é bullying?

Uma forma que o indivíduo usa para se sentir bem pelos traumas sofridos, alguma pessoa se sente obrigada a fazer mal já que algum erro dentro de casa, pode ser punido pelo fato de a pessoa não ter tido uma boa educação em casa.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

- 1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental
 2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental () 8º ano do Ensino Fundamental
 3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental () 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Por andar com os meus irmãos; por estar acima do peso; por ser morena e negra; por ser alérgica; por pontos de cabelo de várias cores, por ser muito inteligente.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Senti-me de sensação de não ser bem-vinda nos grupos de amigos, de pensar muito e apertando o dente em minha direção. Minha reação sempre foi de me isolar e chorar.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Contei para meus pais, eles acharam que isso era comum de crianças e não me deram nenhuma assistência, quando contei para o diretor ele ligou com os alunos responsáveis, que por fim esperavam até que eu saísse da escola para me agredir fisicamente, após isso a escola não se responsabilizou e eu não contei aos meus pais pois sabia que eles não iriam fazer nada também.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Sim, desde pequeno é colocado na mesma categoria que somos gordinhos de mais e magros de mais, muito baixo e muito alto, os detalhes do corpo começam a virar uma obsessão para que o mudemos, nos tornamos pessoas desconfiadas por causa do nosso próprio peso, tirando a concentração nos estudos.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, aos 16 anos comecei a me ferir, cortando os pulsos e as pernas, aos 17 tentei suicídio tomando remédios, comecei a sentir que ninguém gostava de mim, até que a depressão tomou conta de meu ser e aos 18 quase tive sucesso na segunda tentativa de suicídio.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Gracias ao bullying e o descaio dos estudos em que estudei, repeti de ano duas vezes, pois não conseguia me concentrar nos estudos, penso dizer com clareza que isso tudo me levou a ter depressão, sou uma pessoa insegura e não consigo me relacionar romanticamente com ninguém.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Não consigo amá-lo como deveria, sinto de me olhar no espelho e já tive episódios de bulimia por não aceitá-lo; porque em toda minha vida aprendi a exaltar corpos magros e musculares.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Acho que em toda escola deveria ter grupos de apoio, onde as alunas possam contar para outras pessoas que passam a mesma que a gente, falar em se sentir compreendida, auxílio de psicólogos e palestras desde o 1º ano ensinando as crianças se amarem como são.

SUJEITO-ALUNO AA



Universidade de São Paulo
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
 Departamento de Educação, Informação e Comunicação
 Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 18

1. Para você, o que é bullying?

É um ato de agressão ou intimidação contra um indivíduo "fora do padrão"

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental

2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental

3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?



Universidade de São Paulo
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
 Departamento de Educação, Informação e Comunicação
 Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Nunca passei por esta situação

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Ótimo, pois aprendi que não preciso estar no "pochão" para me achar linda

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Companhas com os alunos, ajuda psicológica, prevenção e sempre monitorar os comportamentos.

SUJEITO-ALUNO AB



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 37 anos

1. Para você, o que é bullying?

É uma atitude maldosa, que tem como principal objetivo ofender uma pessoa através de seu porte físico e, ao longo disso, o agressor sente prazer em ver a infelicidade do próximo.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

- () 1º ano do Ensino Fundamental () 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental
() 2º ano do Ensino Fundamental () 5º ano do Ensino Fundamental () 8º ano do Ensino Fundamental
() 3º ano do Ensino Fundamental () 6º ano do Ensino Fundamental () 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Eu sofri bullying por causa do meu cabelo, que na época eu deixava constantemente na escova, pois não me identificava com o natural (cachoeira), portanto raramente aparecia, com ele molhado na escova e isso virou motivo para me chamarem de "cabelo xugo" e "fudido". Além disso, fiziam brincadeiras sobre meu corpo, visto que nunca fui uma garota bonita e apelidos como "gorda" e "laleira" faziam parte da minha rotina na classe.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Eu senti menos respeito, triste e insegura, muitas vezes eu não sentia vontade alguma de estar na minha sala, em que eu estava rodeada de pessoas que só queriam me ferir, não era uma, eram três meninas. Minha reação era usar a expressão "vai cá lá" para fingir que não me importava quando as verdadeiras coisas aconteciam comigo e minha autoestima.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Não consegui contar a ninguém, por isso nenhuma medida foi tomada. Eu tinha medo de falar para minha mãe e as meninas fizeram mais bullying comigo por não resolver meus problemas sozinho. Assim, quando eu chegava em casa, chorava em meu quarto para aliviar a tristeza e somente quando o ano letivo chegou ao fim, me senti confortável para informar minha mãe.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Com certeza, porque quando eu não ele desenvolve traumas que dificilmente serão esquecidos, eu sei, se ele sofreu pelo corpo, provavelmente vai sentir vergonha em ir em público, por exemplo, ou então pode agir de maneira mais oposta, causando um possível distúrbio de imagem.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, após o bullying eu comecei a ter muito medo de ir à praia de Biquini, colocar shorts e roupas que mostrassem a barriga. Sendo assim, fiquei com marcas psicológicas, que me perseguiram por muitos anos e impediram que eu me emparelhasse com meus próprios olhos, não da maneira que eles me viam.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Desenvolvi muita insegurança em relação ao meu corpo, já sobre meu corpo, fiquei com vergonha dele, de certa forma eu tive um "distúrbio de imagem" (não diagnosticado, é claro... modo de falar), me via como se eu fosse muito diferente do que realmente era. Porém, hoje, isso está melhorando aos poucos.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Atualmente, eu tenho aceitado mais o meu corpo e cada detalhe que me compõe, mas é claro que esse processo de amor próprio demorou muito tempo e não é sempre que me sinto bem com ele, acredito que ainda estou em evolução.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Os escolas poderiam oferecer consultório com psicólogos no próprio ambiente escolar, para que os alunos tenham alguém para se desabafar e saber lidar como problema.

SUJEITO-ALUNO AC



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 17 anos

1. Para você, o que é bullying?

O bullying é uma forma de expressão, algo que é feito injustamente sem o conhecimento dos donos

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental

2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental

3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Principalmente pelo peso, sempre com alguns apelidos ou brincadeiras com minha fisiofonia e também sendo chamado de homossexual

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Mal, me senti estranho comigo mesmo, senti medo e sempre fugiu das risponsores pelo bullying, por isso eu apenas tenho de 2 a 3 amigos.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Eu sempre procurei esconder de todos, principalmente dos adultos para que não houvesse problemas para mim e os meninos.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio? Por quê?

Sim, quando se percebe os próprios defeitos fazem de mais você continua procurando em todo momento simplesmente escondendo os defeitos oportunos

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, eu odeio comprar roupas, principalmente calças por isso ser uma parte sempre oportuna quando eles "brincavam" sobre minha aparência.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Sempre há um dorso, principalmente psicológicos ainda mais quando se passa o tempo e as coisas talvez não mudem.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Acho ruim, mas de tanto que coloque bloqueios em forma de pudor eu odeio me zoando para que as pessoas tenham se esquecer de mim.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Acredito que o converseiro e as tentativas de investigação são necessárias, mas, a real aplicação e a demonstração dos danos podem ser fortemente efetivos.

SUJEITO-ALUNO AD



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 17 anos

1. Para você, o que é bullying?

O bullying para mim é quando uma pessoa agredir outra por motivos físicos, já é alto ou baixo, magro ou gorda e até mesmo cor de pele. Além de motivos físicos físicos.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

() 1º ano do Ensino Fundamental () 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental

() 2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental

() 3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Principalmente meu corpo por ser gordinha, isso era o principal alvo, agora apelidos constrangedores, por ser baixa e por ser muito feia. Em algumas vezes jogaram meus materiais e me faziam buscar enquanto me humilhavam.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Me sentia muito humilhada por ser por ser muitas pessoas que faziam bullying era difícil poder me defender e isso me deixava muito triste e feio. Ninguém nunca era capaz de não estar triste, pois quando eu chorava virava assunto por muitos colegas.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Eu não tinha pessoas para contar, os "amigos" da época era tudo que aconteceu e não faziam nada, alguns professores percebiam a situação e também não faziam nada, alguns até eram junto com os outros.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio?
Por quê?

Sim, pois a vítima vai ter insegurança de ter passado pela humilhação e vai sentir medo de que tudo se repita novamente

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, não físicas, mas deixou marcas psicológicas como insegurança e medos

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

O bullying fez com que eu sofresse uma grande insegurança sobre o meu corpo, além de crises de ansiedade por não conseguir aceitá-lo.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

O meu corpo hoje não é algo que eu me alegre, mas peson de na opinião sempre tento mudá-lo e vivo em uma constante batalha para a aceitação de mim mesma.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Demonstrar mais interesse quando se percebe que há esse tipo de acontecimento e mostrar apoio ao aluno, além de mais de conscientização (palestras, etc.).

SUJEITO-ALUNO AE



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: 18 anos

1. Para você, o que é bullying?

Para mim bullying é quando uma pessoa sofre agressões sejam elas físicas, verbais e psicológicas por não ser aceita nos grupinhos de pessoas e amigos.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

- 1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental
 2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental
 3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

minha cor de pele, a cor dos meus olhos, minha magreza, meu corpo, minhas orelhas, cor do cabelo, meu nome e minhas bochechas.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

me senti muito mal, triste, abatida, humilhada. Minha reação sempre era a mesma, eu não sabia o que fazer ficava mais na minha, apenas no 9º ano que eu comecei rebater o bullying e as críticas para me defender.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Contei para minha melhor amiga. A escola não fez nada.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio?
Por quê?

Sim, pois o fato da pessoa ter sofrido bullying no fundamental sempre vai ficar na mente e a pessoa vai achar que tem defeitos e isso afeta a imagem.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

físicas não, apenas psicológicas e medo de insegurança.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

me deixou insegura, porém mais forte para lutar contra ele.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

continuo me achando magra, mas me aceito como sou, pois o que importa é eu me sentir bem comigo mesma.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

fazer campanhas, palestras de conscientização contra o bullying.

SUJEITO-ALUNO AF



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME: _____

IDADE: 16

1. Para você, o que é bullying?

Bullying para mim é uma forma de uma pessoa diminuir ou humilhar uma pessoa para confortar a própria ego, ou pela insegurança de pessoas que são diferentes.

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

 NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8) SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui) 1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental 7º ano do Ensino Fundamental 2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental 8º ano do Ensino Fundamental 3º ano do Ensino Fundamental 6º ano do Ensino Fundamental 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Eu por algum motivo sofri pela falta da minha orientação sexual, onde as pessoas pela mim não tinham medo de as pessoas que são diferentes.

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

É uma sensação meio de pânico e medo por você nunca sabe o que a pessoa pode fazer na hora, então minha reação, tentar me controlar e manter a calma e ignorar esses tipos de pessoas.

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Não contei para ninguém, só em a escola sabia, então tomar providência mas foi totalmente insatisfatório.



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio?
Por quê?

Sim, por o bullying sofrido pelas crianças pode trazer várias personalidades mais introvertidas e até mesmo insegurança para o adolescente, o deixando inseguro a fazer novos amigos por conta da insegurança.

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Marcas físicas não pois nunca fui vítima de violência, mas sempre deixo uma leve insegurança na gente que dura um tempo pra superar.

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Dito que eu me entendo por gente, o bullying hoje é algo que deve ser evitado a máxima possível, pois com o avanço da tecnologia, fica cada vez mais fácil atacar ou pensar e denegrir a imagem de alguém.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Eu acho o meu corpo bonito, não tenho inseguranças nele, desde que eu seja o bullying eu aprendi a ~~ter~~ mais amor próprio e me amei, e isso é a melhor coisa a se fazer, pois você tem seu próprio senso de dever.

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?

Eu acho que a escola deveria contratar um profissional, qualificado e de confiança no qual os alunos pudessem marcar um horário gratuitamente nos horários de intervalo por exemplo para os alunos conversarem e pedir ajuda

SUJEITO-ALUNO AG



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

NOME/ _____

IDADE: 18 anos

1. Para você, o que é bullying?

Para mim é quando alguém te agredir verbalmente
te discriminando na frente de todos, fazendo piadinhas
sem graça alguma

2. Você já sofreu bullying na escola durante o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

() NÃO (Se você assinalou esta opção, vá direto para a questão 8)

SIM (Se você assinalou esta opção, diga-nos quando. Você pode assinalar mais de um item aqui)

- () 1º ano do Ensino Fundamental 4º ano do Ensino Fundamental () 7º ano do Ensino Fundamental
() 2º ano do Ensino Fundamental 5º ano do Ensino Fundamental () 8º ano do Ensino Fundamental
() 3º ano do Ensino Fundamental () 6º ano do Ensino Fundamental () 9º ano do Ensino Fundamental

3. Por qual/quais motivo(s) houve o bullying com você?

Utilizam brincos quando era mais novo

4. Como você se sentiu? Qual foi sua reação?

Me senti triste, Não tinha vontade nenhuma de ir
para a escola

5. Para quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?

Contei para minha mãe que logo em seguida foi a
escola conversar com o diretor que amenizou um
pouco o problema



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação



6. Você acha que o bullying sofrido no Ensino Fundamental afeta a imagem do adolescente no Ensino Médio?
Por quê?

Não, minha afetação não, antigamente não eram brincos com medo de ser "atacado" novamente, quando cheguei no Ensino Médio já estava bem maduro com outros pensamentos sobre como vivo, acabou que fiquei mais seguro de mim mesmo

7. O bullying deixou marcas em seu corpo? Quais? (aqui você pode falar sobre marcas físicas e psicológicas)

Sim, na época que ocorreu isso, tive meus brinços. Tive ansiedade, não conseguia me socializar com medo de falar, as mesmas coisas pra mim

8. Quais são as consequências e efeitos do bullying para você hoje?

Hoje não mais, gosto como vivo com meus brinços e meu corpo, apenas me deixou mais forte.

9. O que você acha do seu corpo hoje? Por quê?

Hoje me sinto bem, feliz com o corpo que tenho, aprendi que sou eu que tenho que me sentir bem de como estou e do que uso

10. Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar o bullying?