

# ***BULLYING* E PRÁTICAS ESCOLARES: ADAPTAR OU EMANCIPAR?**

**BULLYING AND SCHOOL PRACTICES: ADAPT OR EMANCIPATE?**

**Jorge Luis Cammarano González**

Doutor em Educação

[jorge.cammarano@yahoo.com.br](mailto:jorge.cammarano@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Neste artigo, abordamos as relações e mediações entre o fenômeno *bullying* e as práticas formativas do ser social no âmbito da instituição escolar. A problematização que orienta o tema tensiona a possibilidade de concepção e de tratamento desse fenômeno na perspectiva da adaptação do indivíduo aos ditames da lógica capitalista dominante ou na perspectiva de práticas que alimentam a possibilidade de uma educação emancipatória. Com essa finalidade, discutimos a conceitualização de *bullying* e examinamos um conto infantil intitulado *O Touro e o Porquinho*, considerando alguns aspectos marcantes da realidade social em curso.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Bullying*. Práticas escolares. Instituição escolar.

**ABSTRACT:** In this paper, we discuss the relationships and mediations between bullying phenomenon and educational practices of the social being in the scholar context. The problem that guides the topic tenses the possibility of a conception and treatment of this phenomenon from the perspective of the individual's adaptation to what determines the dominant logic behind the capitalism or from the perspective of practices that feed the possibility of an emancipatory education. Having this goal, we discuss the concept of bullying and examine a children's tale entitled *The Bull and the Pig*, considering some important aspects of the current social reality.

**KEYWORDS:** Bullying. Scholar practices. School institution.

## Contextualizando

A reprodução da vida humana circunscrita cotidianamente às tendências e possibilidades históricas do capital objetiva-se na destruição do trabalho vivo, na mercantilização das múltiplas feições da sociabilidade, no desemprego estrutural, na absolutização da extração do valor de uso dos que sobrevivem do trabalho. Este processo busca sua naturalização e permanência, produzindo práticas formativas que propiciam a possível internalização de uma concepção subsumida à lógica da sociedade do capital.

No referido processo, atentamos para a educação entendida em seu significado mais amplo, ou seja, na constituição do sujeito para o atual momento histórico, num processo objetivado na contradição derivada das relações sociais de dominação, alienação e exploração humana.

Nesse contexto, consideramos que as reformas educacionais em curso promovem a redução do indivíduo a habilidades cognitivas de sua consciência e a supostas competências que articulariam suas possíveis condições de adaptação à mercantilização da vida nos limites da educação para o trabalho (capital) e para a cidadania (Estado).

Em outros termos, defrontamo-nos com um modelo de ensino unidimensional, centrado em um saber prático e passível de exploração imediata. Esse modelo baseia-se em um processo acentuadamente depreciativo do ensino das humanidades e em uma proposta que busca transformar a possibilidade de materialização da cidadania em direitos do consumidor.

Trata-se de uma política educacional que assume como finalidade a formação de indivíduos competitivos para o mercado de trabalho (empregabilidade) em um contexto naturalizado, isto é, desprovido da possibilidade de compreensão das relações e das mediações históricas de sua produção.

Os desdobramentos históricos dessa dinâmica da formação social brasileira, em particular, configuram uma cotidianidade marcada por uma série de fenômenos, entre os quais destacamos aqui a violência *nossa* de cada dia.

## A violência *nossa* de cada dia

O jornal *Folha de São Paulo*, em seu caderno Cotidiano, publicou em 21 de março de 2016: “42% dos alunos já foram agredidos na escola”. A matéria assinada por Paulo Saldaña registra que:

Quatro em cada dez estudantes afirmam já terem sofrido violência física ou verbal dentro da escola no último ano. Em 65% dos casos, o agressor foi um colega, mas professores aparecem como autores em 15% dos relatos.

A discriminação social, racial, por orientação sexual também é uma realidade no ambiente escolar. Quase um terço dos estudantes sofreu esse tipo de agressão.

Escolas públicas das sete capitais brasileiras mais violentas do país: Maceió (AL), Fortaleza (CE), Vitória (ES), Salvador (BA), São Luis (MA), Belém (PA) e Belo Horizonte (MG).

No geral, 42% dos alunos afirmam terem sofrido algum tipo de violência.

O estudo obtido pela *Folha* foi produzido ao longo do ano passado pela Flacso (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais), MEC (Ministério da Educação) e OEI (Organização dos Estados Interamericanos) com jovens entre o 6º e ensino médio.

As capitais escolhidas têm as maiores taxas de homicídio entre jovens, segundo o Mapa da Violência de 2014.

Assim, as informações sobre a violência reproduzida e gerada pelo ambiente escolar indicam, em relação ao tipo de violência sofrida, os seguintes dados: 27,7%, *cyberbullying*; 25,1%, roubo/furto; 20,9%, ameaça; 13,1%, agressão física; 11,4%, outros; 1,6%, violência sexual.

Em relação aos agressores, observa-se: 65%, outro aluno; 15%, professor; 11%, pessoa de fora da escola; 6%, funcionário da escola; 3%, diretor.

A ocorrência da violência foi constatada em: 25%, pátios; 25%, sala de aula; 22%, corredores; 16%, quadra; 8%, banheiros; 4%, outros.

A pesquisa revela como motivo de discriminação o seguinte quadro: lugar onde mora, 19,2%; outro motivo, 18,1%; cor ou raça: 17,9%; religião, 17,3%; classe social, 7,3%; orientação sexual, 6%; deficiência física, 5,6%; preferência política, 4,2%; gênero, 4,1%.

A população pesquisada avalia que o maior incômodo em relação à escola é: 19%, furto/roubos; 12%, brigas; 12%, ameaças; 11%, outros alunos; 8%, professores.

O enfrentamento ao problema da violência no contexto escolar, por parte das Secretarias de Educação dos Estados envolvidos na pesquisa, pauta-se, segundo a Folha, em investimentos em capacitação (professores e diretores, por exemplo) e prevenção.

Os dados trazidos pela pesquisa demarcam uma das múltiplas dimensões da vida cotidiana: a violência e, especificamente, a violência escolar.

Esses dados trazidos pela pesquisa demarcam a violência escolar: 12%, Outros alunos: 11%, Professores: 8%.

Os dados também expressam problemas e situações vivenciadas por estudantes de escolas públicas de capitais de estados brasileiros qualificadas como “as mais violentas”, em relação: (a) às suas opções religiosas, políticas, de orientação sexual e gênero; (b) às suas condições de sobrevivência: moradia, por exemplo; (c) à sua origem e/ou extração de classe social; (d) ao seu pertencimento racial. Isso sem desconsiderar os portadores de necessidades especiais e outras formas de práticas violentas.

Outro aspecto que chama atenção nos dados extraídos da pesquisa é que o corpo docente e administrativo das escolas públicas investigadas representa 24% da população qualificada de agressora.

O universo de dados apresentados possibilita, a nosso ver, as seguintes indagações: por que as opções religiosas, políticas, de orientação sexual e gênero são submetidas a algum tipo de violência? Por que alguém é discriminado com base no local de sua moradia? Por que a classe social e a raça de uma pessoa se transformam em motivo de agressão, seja física ou verbal? Por que professores, servidores e diretores das escolas públicas agredem os alunos? Que tipo de formação e que investimento as Secretarias de Educação estão realizando? E o que significa tomar medidas preventivas em relação à denominada violência escolar? Por que o *bullying* qualificado

de *ciberbullying* aparece com maior índice quando se trata do “tipo de violência sofrida”?

Entretanto, outras indagações se tornam necessárias.

A violência é natural em nossas vidas? Ela é a expressão natural da vida cotidiana? E como entenderíamos o cotidiano em suas múltiplas manifestações que, além da violência escolar, tensiona-nos com o desemprego, a corrupção, a descrença nas instituições, o tráfico, a violência policial, a precariedade do transporte público e da saúde pública, entre outros problemas?

A dificuldade em compreender a cotidianidade decorre, talvez, de nossos limites e condicionamentos para focar a vida cotidiana além de sua imediatez. Essa imediatez que tendencial e predominantemente nos leva a internalizar a violência e, especificamente, a violência escolar em sua razão de ser natural e a discuti-la, interpretá-la e compreendê-la como sendo a causa de tudo, inclusive do *bullying*.

Mas o que significa, na sociedade atual, o *bullying*?

Para abordar esse assunto, tratamos das relações e mediações entre esse fenômeno e as práticas formativas do ser social no âmbito da instituição escolar. Para tanto, focamos o conceito de *bullying* e realizamos a crítica e a análise desse conceito em um conto da literatura infantil.

## **Sobre o *bullying* e o impasse: educação para a adaptação ou educação para a emancipação?**

*Bullying* é conceituado como:

[...] fenômeno pelo qual uma criança ou um adolescente é sistematicamente exposta(o) a um conjunto de atos agressivos (diretos ou indiretos), que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um(a) ou mais agressor(es). Essa interação grupal é caracterizada por desequilíbrio de poder e ausência de reciprocidade; nela, a vítima possui pouco ou quase nenhum recurso para evitar a e/ou defender-se da agressão (Almeida *et al.*, 2007; Bronfenbrenner, 1996 [1979]; Olweus, 1993; Salmivalli *et al.*, 1998). O que basicamente distingue esse

processo de outras formas de agressão é o caráter *repetitivo e sistemático* e a intencionalidade de causar dano ou prejudicar alguém que normalmente é percebido como mais frágil e que dificilmente consegue se defender ou reverter a situação (SAMIVALLI, 1998). (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p. 60).

Esse fenômeno, assim caracterizado, pareceria ter presença longínqua e imprecisa em diversas conjunturas sociais, entretanto sua percepção, constatação e investigação, na condição de preocupação mundial, mostram sinais recentes no âmbito dos estudos sobre a violência no contexto das instituições escolares.

Atentamos que,

No Brasil, os primeiros estudos começaram a ser realizados a partir de 2000 (FANTE, 2005; LISBOA, 2005; NETO, 2005). Uma busca no *Index-Psi Periódicos* ([www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br)) com o descritor *bullying* aponta poucos artigos científicos brasileiros (ANTUNES & ZUIN, 2008; NETO, 2005; PALÁCIOS & REGO, 2006). Estudos empíricos que investiguem este tipo de relação ainda necessitam ser realizados (BINSFELD & LISBOA, 2008). (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p. 61).

O universo conceitual do *bullying* é examinado por Lisboa, Braga e Ebert (2009, p. 61), os quais afirmam que:

O *bullying*, que pode ser compreendido a partir de vulnerabilidades individuais de agressores e vítimas, também pode ser encarado como um processo de desenvolvimento filogenético e, ainda, 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).

Essa sistematização dos conceitos e paradigmas teóricos pertinentes ao fenômeno *bullying* demarcam a adoção por parte de Lisboa, Braga e Ebert (2009, p. 61-62) da seguinte perspectiva teórica:

Neste capítulo, o *bullying* é compreendido a partir de uma perspectiva socioecológica, que considera que o *bullying* sempre ocorre em determinado contexto, mas relacionado a características das pessoas envolvidas, não menos importantes nesse acontecimento. O *bullying* como fenômeno dinâmico e grupal é reforçado ou enfraquecido por uma complexa rede de interação entre estímulos aos quais estão expostos os jovens, as famílias e as escolas, permeados pelo contexto sociocultural.

Assim, concebido como fenômeno social, “subcategoria do conceito de violência” (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p. 62), expressão da dinâmica de grupo, entre outros aspectos, a presença do *bullying* revela-se predominante no ambiente escolar e tende a ser observado como natural e transcendente em relação às diferenças socioeconômicas, etárias ou, ainda, de gênero. Em suas múltiplas manifestações e nas tipologias daí derivadas, o *bullying* é um processo que “[...] vai contra princípios éticos culturais e individuais de respeito às diferenças individuais, solidariedade e normas para a convivência saudável grupal” (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p. 66). Isso considerando que, para a referida autora, “Existe uma exigência de homogeneidade que é instituída *a priori* entre os membros do grupo” (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p. 67).

A observação de que o ambiente escolar é tendencial e predominantemente o *locus* do fenômeno social *bullying* torna necessário registrar, sucintamente, as observações de Lisboa, Braga e Ebert (2009, p. 68) pertinentes à escola:

A escola, que, em seu início, teve função civilizatória (LISBOA & KOLLER, 2004; LISBOA *et al.*, 2009), com as novas configurações da sociedade, é 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*. É preciso que os professores cedam lugar, em suas aulas, à expressão do afeto, à educação dos sentimentos e à valorização das relações de amizade (LISBOA *et al.*, 2009). Também se faz necessário que esses profissionais estejam mais atentos ao que se passa na escola como um todo e não somente na sala de aula. Para se alcançar êxito na redução da violência, especificamente o processo de *bullying*, é necessário que se desenvolvam trabalhos nas escolas (FANTE, 2005; HORNE *et al.*, 2004). Da mesma forma, ressalta-se a importância de um maior comprometimento e relação mais próxima dos pais para com a escola, para que esses possam se conscientizar da problemática da violência e *bullying*, atuando como aliados na orientação dos seus filhos.

Dessas observações, os autores propõem que os tratamentos clínicos individuais, o protagonismo juvenil e a resiliência sejam constitutivos, no ambiente escolar, de possíveis iniciativas endereçadas à interrupção e/ou contenção do *bullying*.

Aqui observamos, ainda que minimamente, o significado, na realidade social em curso, do denominado protagonismo juvenil e de resiliência.

O protagonismo juvenil surge a partir das reformas educacionais como uma proposta inovadora, ocupando o tempo livre do jovem. Essa nova cultura cívica convoca a sociedade para o exercício da responsabilidade social, fortalecendo ações voluntárias que contribuem com a educação pública. Canaliza-se dessa forma toda a indignação do ser humano, diante das injustiças sociais na realização de trabalhos voluntários, transformando essa energia que poderia ser contestadora em necessidade de ajudar, de se sentir responsável e de cada um fazer a sua parte (NEVES, 2005).

Segundo Zibas, Ferretti e Tartuce (2004, p. 3, grifo dos autores),

Ao se voltar à etimologia do termo “protagonismo”, verifica-se que *protagonistés* significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento.

Algumas restrições ao termo têm por base tal origem semântica, havendo aqueles que preferem usar “participação”, para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonista singular.

O protagonismo juvenil, em suas várias versões, alinha-se à perspectiva de formação de “um novo cidadão” (COSTA, 2001) cuja prática social busca soluções imediatas para a superação de situações socialmente problemáticas, atuando de forma voluntária e em parceria com a comunidade.

Esta nova forma de participação dos jovens desvia a atenção sobre o real problema, transferindo o debate político para a ação individual ou coletiva, encaminhando os jovens à adaptação e não à problematização. Esta prática atinge, em especial, os que fazem parte dos setores empobrecidos, no sentido de superar as adversidades. Elimina da discussão toda e qualquer premissa política e ideológica, indicando ao jovem que essas determinações são para o futuro e que não fazem parte da sua construção histórica enquanto ser humano.

Nesse contexto, o protagonismo e a resiliência caminham juntos. São usados para tratar da formação cidadã e enfatizam a necessidade do humanismo, por meio dos quais jovens passariam a superar, por suas próprias forças e vontades, a segmentação social (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2004).

Antunes apresenta a resiliência como uma capacidade, um conceito extraído da física que,

Aplicado à vida humana e animal, representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social. (ANTUNES, 2003, p. 13).

Portanto, para este autor, moradores de favelas, cortiços, sem teto seriam exemplos de pessoas ou comunidades resilientes, assim como “[...] grande parte dos alunos da escola pública brasileira e seus professores [...] são exemplos de pessoas resilientes” (ANTUNES, 2003, p. 16). Esta re-

siliência, aparece com graus diversificados que podem ser alterados pela educação. A resiliência consiste na necessidade de ser ágil, facilidade em acolher as diversidades e adversidades e criar a solidariedade, reajustando-se rapidamente aos problemas ocorridos, incentivando a autodescoberta, o autoconhecimento e a sua automotivação.

Antunes (2003), quando trata das bases pedagógicas de uma escola resiliente, sugere que professores e alunos tenham sentimento crítico e reflitam sobre o que é essencial aprender, privilegiando o presente e entendendo que competência é um processo por meio do qual o interesse é a possibilidade de mobilizar recursos da mente, agindo de acordo com a necessidade da situação apresentada, que privilegia a análise do agora, visando à preparação para o mundo globalizado. Afirma ainda que é “[...] indispensável que professores, funcionários e alunos estejam sempre envolvidos em projetos que visam à dinâmica interação da escola ao meio que acolhe [...]” (ANTUNES, 2003, p. 90), incluindo pais, mães, vizinhos que devem participar ativamente, não como um trabalho voluntário, mas como parceiros, buscando a construção de uma escola inclusiva.

Avaliamos que essa concepção de resiliência e as formas de tratar e de enfrentar o *bullying* alinham-se à perspectiva de uma formação, mediada pelas práticas escolares que buscam a adaptação do indivíduo às condições e aos limites das formações sociais capitalistas.

Dessa perspectiva, a proposta de Lisboa, Braga e Ebert (2009) incide no tratamento descritivo (des-historicizado) do fenômeno *bullying*. Aqui, corremos o risco de tornar o fenômeno como causa e de abandonar a busca das múltiplas determinações dessa prática social.

Parte dessa problematização encontra ressonância no artigo *Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação*, publicado em 2008, por Antunes e Zuin na revista *Psicologia & Sociedade*.

Para Antunes e Zuin (2008), a pesquisa e o universo conceitual derivados do estudo do fenômeno *bullying* carecem de um tratamento crítico, conforme segue:

[...] tal conceito (*bullying*) faz parte de uma ciência instrumentalizada e a serviço da adaptação das pessoas para a manutenção de uma ordem social desigual. É importante que se questione a finalidade do conceito criado pelos pesquisadores

da área e adotado inteiramente por alguns colegas brasileiros. Pensar até que ponto a classificação possibilitada pela adoção desta tipologia da violência não mascara os processos sociais inerentes aos comportamentos classificados como *bullying*, ou mesmo admitindo a existência de tais processos, ao tratá-los como naturais, é o primeiro passo que uma ciência deve dar, se o seu objetivo é, de fato, contribuir para o desenvolvimento da humanidade e não para a mera adaptação dos indivíduos. (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 35).

A classificação visando tipificar comportamentos violentos, amparada na observação e na descrição do fenômeno definido de *bullying*, cria a ilusão de um possível controle alimentando iniciativas e/ou intervenções alinhadas à denominada, de acordo com Antunes e Zuin (2008), “cultura da paz” que reflete, ao nosso ver, a política educacional acenada como modelo de referência para o século XXI. Essa política busca formar o ser social trabalhador nos limites da cidadania e das transformações das relações de produção capitalistas, derivadas de um novo padrão de acumulação tendencial e predominantemente configurado pelo toyotismo.

Ponderamos que o entendimento desse processo requer o exame das mediações entre a especificidade da instituição escolar e a cultura escolar, considerando que um dos supostos necessários para enfrentarmos esse desafio é o discernimento e o reconhecimento de três dimensões historicamente produzidas pelas relações e mediações sociais constitutivas das determinações estruturais do capital: sua incontestabilidade; sua incorrigibilidade e sua irreformabilidade (MÉSZÁROS, 2005).

Ponderamos que nós, educadores, tendemos a problematizar a incontestabilidade das sociedades capitalistas, mas possuímos dificuldades e fragilidades no sentido de entendermos a natureza incorrigível e irreformável deste sistema. E isso provavelmente porque:

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removam os *defeitos específicos*, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um *sistema alternativo* possam ser articuladas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 62).

O autor complementa seu argumento, afirmando:

A recusa reformista em abordar as contradições do *sistema* existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar *apenas com as manifestações particulares* – ou, nas suas variações ‘pós-modernas’, a rejeição apriorística das chamadas *grandes narrativas* em nome de *petits récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de *eternizar* o sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2005, p.63, grifos do autor).

Em seus supostos, proposições e práticas, as agendas do reformismo secular e de suas variações pós-modernas buscam a prevalência do presentismo, do “aqui e agora”, filiadas ao tratamento fenomênico da realidade social que assume os efeitos como causas e busca sua validade atemporal, omitindo e/ou escamoteando as relações constitutivas dos processos estruturais fundantes da sociedade capitalista. Desde essa perspectiva, quantos de nós, por exemplo, internalizamos a noção de que a educação é a solução para todo e qualquer problema social? Quantos de nós creditamos à reforma educacional em curso a capacidade de enfrentar e superar os problemas educacionais e, por conseguinte, os problemas sociais? E mais: nesse contexto, de que forma lidamos e nos posicionamos diante da denominada violência escolar e suas derivações como é, neste caso, o *bullying*?

Um exemplo relativo à abordagem do *bullying* no âmbito da literatura direcionada ao público infantil é a história *O Touro e o Porquinho* examinada a seguir. O conto infantil é publicado pela Editora Vale das Letras, na categoria Literatura, e compõe uma coleção que “[...] conta com histórias sobre intimidação e dificuldades, trazendo, de forma bem humorada, lições e exemplos de superação no nosso dia a dia”. Isto é, histórias tocantes sobre como lidar com valentões e dizer não ao *bullying*

Apresentamos, a seguir, o referido texto:

*Na fazenda do seu Deodato moravam muitos bichos. Galos, galinhas, cães, patos e um ou outro carrapato.*

*Vivia também um touro forte que se achava valente e um porquinho que andava de lá pra cá sempre sujinho e contente.*

*Pelo seu jeito de ser, eles começaram a ser rejeitados e com comentários irônicos os dois foram provocados*

*– ui, ui, cocoricó! Lá vem o porquinho coberto de lama – cacareja a galinha ciscando na grama.*

*O porquinho se sentia muito triste. Ao ouvir aquelas palavras ficava envergonhado. A galinha não entendia que ele brincava num chiqueiro enlameado?*

*– au, au, au! Cuidado com este touro valente!*

*Do outro lado do cercado, latia o cão para toda gente.*

*O touro não ficava contente com as palavras do cão.*

*Ele não entendia que touros são fortes, mas têm coração?*

*Um dia dona pata observou o comentário debochado dos bichos e percebendo a chateação dos colegas, resolveu ajudar, ao invés de julgar.*

*– olá porquinho! Que tal, ao sair do chiqueiro, você tomar um banho em minha lagoa? Você se sentirá melhor e poderá andar por aí numa boa!*

*O porquinho que há tempos não sorria, aceitou e vibrou de alegria.*

*– olá, amigo touro! Que tal, ao invés de correr levantando poeira, você caminhar pela fazenda sem fazer tanta barulheira?*

*O touro que há tempos vivia de cara amarrada, aceitou o conselho de forma educada.*

*Então, o porquinho ficou limpo e rosadinho.*

*O touro caminhou elegante e mansinho.*

*E toda a bicharada da fazenda ficou abismada. Nada como o conselho de um bom camarada! (Editora Vale das Letras).*

Considerando que a literatura constitui uma das mediações que possibilitam a formação dos indivíduos em vários contextos e, especificamente, no contexto escolar, uma indagação ancorada na leitura do texto *O Touro e o Porquinho* seria: Que reflexão sobre a prática do *bullying* é aqui proposta? Uma reflexão crítica no sentido de reconhecer o problema e buscar alternativas para além de sua naturalização e, conseqüentemente, (des)historização?

Entre as possíveis leituras passíveis em relação ao texto literário *O Touro e o Porquinho*, destacamos a que segue por meio de algumas observações.

1. Não há indícios na história de temporalidade. O espaço é limitado, único, trata-se de um sítio, propriedade do Lobato. Ali moram diferentes espécimes de animais.
2. Há um narrador da história que assume um distanciamento; sua voz é pessoal, denotando imparcialidade em sua descrição do contexto e de seus personagens.
3. Os personagens centrais da história são caracterizados em sua razão de ser, em sua natureza, isto é, “um ser forte que se achava valente”: o touro; e um ser “sempre sujinho e contente”: o porco.
4. Nota-se, a seguir, que a razão de ser do touro e do porquinho, isto é, a valentia de um e a sujeira do outro, provocavam rejeição por parte do grupo de animais.
5. A rejeição pareceria também conter indícios de *bullying*, porém, essa, por se pautar na ironia, é aceitável para todos os animais que vivem no espaço da fazenda. Assim, galinha e cachorro são os porta-vozes, respectivamente, da rejeição e das ironias em relação ao porquinho e ao touro.
6. Nem a galinha nem o cão são capazes de entender a condição do ser touro (valente) e do ser porquinho (viver enlameado). A incompreensão dos seus pares causa, no touro e no porquinho, vergonha, inibição, isto é, constrangimentos. Os comentários irônicos não percebiam que, para além da braveza, o touro tem “coração”. O porquinho, de sua parte, era ironizado por viver numa condição (a lama) que o deixava alegre, feliz. Em sua natureza, ambos tinham qualidades desconsideradas por seus semelhantes: os outros animais. Prevalencia aqui a primeira impressão, isto é, como expressavam seu comportamento, sua forma de ser.
7. Entra em cena a “dona pata”, mediadora do problema criado com base, por um lado, na postura irônica da maioria dos bichos, e, por outro, na “chateação” do Porquinho e do Touro. A Dona Pata assume a seguinte atitude: “ajudar sem julgar”, uma atitude que pareceria de solidariedade e, pode se acrescentar, solidariedade isenta de outros valores. Em sua intervenção, a Dona Pata assume uma

postura voluntária, de alguém que prioriza o agir ao invés de valorar e julgar as ações dos outros. Qual seria sua razão de ser para assumir essa postura em relação ao grupo? Por que ela e não outro animal? Sim, talvez essas indagações sejam improcedentes diante do enredo proposto para a história. Entretanto, o que nos interessa observar é o desdobramento de sua participação no conflito entre o touro, o porquinho e os outros animais.

8. A proposta de negociação apresentada por Dona Pata mostra-se eficaz: é aceita educada e alegremente pelos agressores, isto é, o Porquinho e o Touro. No caso deste, sugere-se um banho para tirar a lama, higienizar o corpo. No caso daquele, mudança na forma de andar para evitar barulhos e poeira. O processo de aceitação requer, para ambos, abrir mão de sua maneira de ser para que sejam respeitadas suas diferenças em relação aos outros animais: um é, irreversivelmente, touro e o outro, inevitavelmente, porquinho. A solução proposta para o conflito exige mudanças comportamentais que repõem o antigo preceito ético-filosófico grego: “o importante não é o que se é mas o que se aparenta ser”.

9. Pergunta: os conselhos formulados por Dona Pata são isentos de valor? Não há algo aqui que reitere e valida os comentários irônicos alimentados pelo grupo de animais, endereçados à “vitalidade” do touro e à “sujeira” do porquinho? Observamos que todos os animais do grupo ficaram abismados com a mudança ocorrida no touro e no porquinho, diante da proposta da dona pata.

E nós, que lição podemos extrair desta história? E isto considerando que,

De acordo com Amarilha (2004), a literatura infantil possibilita a criança “organizar o impacto fragmentado e caótico da experiência de mundo que seus limites de criança impõem” (AMARILHA, 2004: 20). O texto, portanto, serve como referência para o enriquecimento do conhecimento de mundo da criança, o que permitirá que esta desenvolva confiança para buscar novas leituras, construindo sua capacidade de interpretação em relação a estas.

Cabe ao professor, aos poucos, através das leituras, fazer um paralelo entre as histórias e a realidade. Assim procedendo, ele estará proporcionando o encontro e o aprendizado de novos conceitos, ampliando, assim, o poder de argumentação a respeito de assuntos antes desconhecidos. E a literatura infantil, em todo o seu universo, está repleta de histórias que permitem a discussão, pois trazem em seu enredo problematizações sobre a vida humana, proporcionando um ensaio para situações que, possivelmente, o leitor vivenciará. (MEDEIROS, 2009, p. 4, grifos do autor).

Timidez, introspecção e reclusão parecem compor os traços comportamentais que dificultam a socialização de pessoas vítimas de *bullying*. O silêncio e a inibição constituem características que atraem os agressores e fomentam a internalização, por parte dos agredidos, da crença de que as humilhações sofridas são merecidas.

E acrescenta, com base em sua análise, a relevância do trabalho pedagógico com os textos literários,

[...] que busca clarear a visão dos professores sobre a imensidão de maneiras de se trabalhar a literatura infantil na sala de aula. Certamente, levar textos literários para serem lidos e discutidos com os alunos, já representa um importante passo na inserção de debates sobre assuntos como o bullying, foco desta análise. (MEDEIROS, 2009, p. 13).

Mais uma vez, observamos o tratamento e/ou a concepção do fenômeno bullying como problema de comportamento social, isto é, incorre-se num entendimento que desconsidera a causalidade desse conflito social, reiterando-se uma abordagem que busca a adaptação dos indivíduos à realidade social. Como interferir e corrigir o desvio comportamental dos agentes do bullying? É possível reduzir a complexidade dessas práticas a um traço de comportamento inapropriado e/ou condenável? Qual a normalização possível para enfrentar esse problema? A resiliência? O protagonismo juvenil? Metaforicamente: a higienização do Porquinho? Ou, a mudança comportamental visando o andar do Touro?

Afinal, nesse contexto, que lição aprender e/ou ensinar, considerando a prática formativa mediada pela literatura?

## Considerações finais

As práticas formativas desenvolvidas no âmbito escolar deveriam instigar um esforço coletivo no sentido de compreender que:

- a) nos espaços e tempos históricos das instituições escolares, legitimam-se e naturalizam-se as desigualdades sociais e, em contrapartida, se concretizam, ainda que parcialmente, as possibilidades de compreender e subverter as raízes históricas dessa legitimação e naturalização;
- b) a denominada educação para o mundo do trabalho e para a cidadania demanda a investigação das formas históricas assumidas pelo capitalismo e seus setores socialmente dominantes.

E assim poderíamos questionar sobre que lição ensinar e/ou aprender. Uma lição que será facilmente esquecida em troca daquela que ensina o “aprender a aprender” e o “aprender a fazer”, sob a diretriz da utilidade imediata dos saberes em curso? Uma lição que ensina a ser competitivo, individualista, consumista, com base em determinadas habilidades e competências? Uma lição que ensina que escolaridade é condição para a empregabilidade? Uma lição que ensina que cidadania é sinônimo de consumo e de adaptação à sociedade vigente?

Particularmente, não desejamos nem “decorar”, nem aprender, nem ensinar essa lição, embora busquemos, incessantemente, compreender e reagir às causas de sua existência, de sua predominância e de sua inegável influência entre os educadores de diversas áreas de conhecimento.

## Referências

- ANTUNES, Celso. *Alfabetização emocional: novas estratégias*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ANTUNES, Deborah Cristina; ZUIN, Antonio A. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador*. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001.

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.

MEDEIROS, Livia C. C. L. de. *Literatura e bullying*: a contribuição dos contos de fadas para discussão sobre a prática do *bullying* na escola. Trabalho apresentado no Congresso Internacional da Afirse, V Colóquio Nacional, João Pessoa, 2009.

MÉSZÁROS, Itsvan. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. *O Século XXI: socialismo ou barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2003.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. P. 43-67.

SALDAÑA, Paulo. 42% dos alunos já foram agredidos na escola. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 21 mar. 2016. Cotidiano, p. B 8.

TOLEDO, Nana. *O touro e o porquinho*. Blumenau: Vale das Letras, 2011.

ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo. *O protagonismo de alunos e pais no ensino médio*. São Paulo: FCC/DPE, 2004.

Recebido em 2 ago. 2016 / Aprovado em 16 dez. 2016

Para referenciar este texto

GONZÁLEZ, J. L. C. Bullying e práticas escolares: adaptar ou emancipar? *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 129-146. set./dez. 2016.