

Farenzena, R. C., & Pereira, B. O. (2015). Bullying Escolar: da midiatização à invisibilidade. A (im)potência institucional diante do sofrimento ou das possibilidades de inclusão nas interações entre crianças. Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar - I Congresso Nacional sobre o Atendimento Pedagógico ao Escolar em Tratamento de Saúde – APETS (pp. 38709-38724). Curitiba: PUCPR. Retrieved from <http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?tipo=&titulo=&edicao=5&autor=FARENZENA&area=>



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Centro de Investigação  
em Estudos da Criança (CIEC)



**Professora Doutora**

**Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira**  
**(Pereira, Beatriz; Pereira, Beatriz Oliveira)**

Category: Full Professor

Institution: Universidade do Minho (UMinho)

Email: [beatriz@ie.uminho.pt](mailto:beatriz@ie.uminho.pt)

Online CV: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=2030897209377539>



## **BULLYING ESCOLAR: DA MUDIATIZAÇÃO À INVISIBILIDADE A (IM)POTÊNCIA INSTITUCIONAL DIANTE DO SOFRIMENTO OU DAS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO NAS INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS**

Rosana Coronetti Farenzena<sup>1</sup> - IE-Ciec-Uminho-PT; Faed - UPF-BR  
Beatriz Oliveira Pereira<sup>2</sup> - IE-Ciec – UMINHO-PT

Grupo de Trabalho – Violências nas Escolas  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

### **Resumo**

O presente artigo é o recorte de um estudo produzido numa escola pública portuguesa, com três turmas: pré-escola, 1º e 3º ano. Aborda crítica e propositivamente o contexto socializador institucional, com especial atenção a prática de bullying entre pares. O material levantado através de grupos focais com crianças, observações do cotidiano escolar e, entrevistas à educadora, professores, assistente e auxiliares, revela o bullying enquanto fenômeno ativo nas três turmas. Entretanto, o discurso adulto, docente e da equipe técnica, exceção do que observa um professor, é coeso na referencia a um ambiente escolar livre dessa forma de violência. As narrativas infantis reconhecem-nas e, inicialmente as circunscrevem aos pares de etnia cigana, posteriormente, e nos desdobramentos da dialogicidade estabelecida, tratam de um protagonismo alargado para além de fatores étnicos, e, na primeira pessoa. Os dados gerados indicam haver relações entre um modelo escolar centrado no trabalho individual e no mérito acadêmico com os papéis sociais de cada criança. Baixo desempenho acadêmico e desinvestimento docente estão presentes no perfil das crianças vitimadas. Nos recreios, tempos e espaços preferidos pelas crianças, o que não representa menor investimento ou valor às ações e compromissos implicados no exercício do ofício de aluno, atos de bullying são facilmente perceptíveis. Órfãos do olhar curioso e interessado nas culturas infantis, produzidas no brincar, são um campo previsível de violências entre os pares. Também permitem observar um núcleo comum às crianças diretamente envolvidas com o bullying: vítimas e agressores enfrentam dificuldades para participar, com pleno envolvimento lúdico, de jogos e de brincadeiras. Perceber a criança real, nas suas especificidades, competências e

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos da Criança no Instituto de Educação, Ciec, Uminho-PT, professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo-Br.

<sup>2</sup> Professora Catedrática do Instituto de Educação, Ciec, Uminho-PT, Doutora em Estudos da Criança. Tem desenvolvido investigação na área do bullying na escola, lazer e actividade lúdica das crianças. É autora de várias obras, capítulos de livro e artigos nas áreas de investigação referidas. Orientou teses de doutoramento concluídas e inúmeras tese de mestrado. É autora da 1ª tese de doutoramento realizada em Portugal sobre o bullying na escola e do 1º livro intitulado “Para uma escola sem violência” publicado pela Fundação Calouste Gulbenkian e FCT. É Diretora do Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física.

direito de participação é um desafio posto a escola, não só para fazer frente às diversas formas de violência, mas especialmente para promover uma socialização inclusiva, de bem estar e de respeito ao que é próprio da infância.

**Palavras-chave:** Bullying escolar. Infância. Participação das crianças. Recreios.

## **Introdução**

O presente artigo traz elementos de um estudo de caso, desenvolvido em uma escola pública portuguesa, através de grupos focais, com crianças do pré-escolar, do 1º e do 3º anos do primeiro ciclo, bem como de entrevistas individuais a professores e a funcionárias, complementado com material do diário de campo, alimentado, durante 04 meses, por observações nos diversos tempos e espaços do cotidiano institucional.

Trata-se de um estudo qualitativo, que prioriza uma abordagem profunda, ampla e sistêmica do contexto de pesquisa. O material indica a clara manifestação de atos de bullying entre pares, nas três turmas, concretizados em diferentes espaços da escola.

Os tempos e espaços de recreio, que a tradição desinvestiu de outro interesse que não seja o da vigilância, constituem um campo privilegiado para a identificação dessas práticas.

A ausência de olhares adultos interessados, curiosos e sensíveis para as interações entre as crianças, especialmente nesses “tempos livres”, contribui para a invisibilidade da problemática, bem como o suposto de que se trata de um fenômeno amplificado pela mídia, distante do contexto institucional em causa.

Não só é destreinada a observação adulta diante das culturas infantis e do que, efetivamente produzem, como não há um entendimento do valor da voz da criança e de sua participação na diversidade dos processos vivenciados no âmbito institucional.

O protagonismo das crianças, enquanto agressoras, vítimas ou observadoras, bem como as mediações que assumem, é dado a conhecer, não só através de ações em sala de aula ou fora dela, mas através de um discurso autoral, ao longo das entrevistas, com narrativas precisas sobre os papéis desempenhados.

Entretanto, essa possibilidade de expressão, não parece ser prática corrente no contexto escolar. A esse déficit comunicacional e de participação infantil, soma-se o histórico desinteresse educativo pelas vivências nos tempos e espaços de recreios, bem como às demais que não dizem respeito, diretamente, ao exercício do ofício de aluno.

Configura-se assim, um campo significativo de desconhecimento institucional, porque descoberto do olhar observador, preenchido por supostos ou por pontos de vista assentados na “experiência profissional”.

Especificamente em relação aos “tempos livres” na escola, em não havendo reconhecimento de valor naquilo que é produzido pelas culturas infantis, no livre brincar, torna-se um desdobramento previsível, delegar a uma equipe de funcionários a função de vigiar e punir transgressores das normativas escolares.

Um grande número de crianças, num espaço físico com poucos elementos lúdicos e em área restrita, na perspectiva da mobilidade requerida, “monitorado” por olhares com entendimentos diversos e desconhecidos, porque não problematizados no planejamento pedagógico institucional, do que seja próprio do exercício do ofício de criança, resulta em cristalizações previsíveis do que sejam bons e maus comportamentos, condutas, alunos, etc. Em algum grau essas categorizações de lógica maniqueísta chegam ao conhecimento dos professores.

Apesar dos esforços de vigilância, enquadrados num modelo tradicional de enquadramento e punição dos atos transgressores percebidos, um mundo a parte segue fora do alcance do olhar adulto.

Práticas de bullying pertencem a esse cenário. São, em boa parte, o seguimento de interações, já manifestadas em sala de aula, geralmente revestidas de cuidados para que não sejam percebidas pelos adultos, no seu conteúdo depreciativo e agressivo.

Ainda que ações agressivas não sejam toleradas pelo conjunto de profissionais da escola, se identificadas, há que se observar a desvalorização prévia e crônica, das crianças, que ocupam a posição de vítimas dos pares, nas diferentes turmas, por parte dos professores e demais adultos que desempenham funções profissionais na instituição.

Desempenho escolar insuficiente e outras condições fora da norma, como a não participação familiar na vida escolar, pertencimento a outra etnia, peso corporal, padrões motores e de autonomia diferenciados, comprometem o pertencimento e o reconhecimento das crianças na cultura de pares e na cultura escolar.

A introdução de mecanismos sistemáticos de planejamento e de avaliação, conjugando as diversas equipes de profissionais que atuam na escola, no que também se incluiria a revisão do conceito de criança e de ativa participação infantil no contexto, faz-se uma possibilidade de qualificação dos processos socializadores, que se estendem por até dez horas diárias, ao longo dos três anos de educação de infância e dos quatro anos do primeiro ciclo de educação

básica. Faz-se também caminho incontornável para desmistificar entendimentos de bullying e olhar a problemática, tal qual ela se manifesta, na voz e nas demais linguagens das crianças.

### **A socialização patrocinada pela escola**

Narrativas iniciais das crianças, da pré-escola, do 1º e do 3º anos do 1º CEB, sobre o clima social na escola, descrevem um ambiente de respeito e de ajuda mútua, que seria livre de conflitos não fossem as crianças de etnia cigana. Convergem, nessa perspectiva com o discurso da maioria dos profissionais que atuam no contexto.

Na sequência, as responsabilizações alargam-se a outros pares, igualmente situados a margem do grande conjunto. Nesse a unidade relaciona-se com “normalidade”, e a dissonância com o que é “anômalo” ao funcionamento individual e social.

Vencidas as resistências, nas entrevistas e demais contatos, as crianças dão a conhecer um cotidiano feito de incessáveis conflitos e, de participação ativa nos mesmos, por meio de diferentes papéis. Um desses diz respeito aos atos de desqualificar, espalhar boatos, dissimular, bater, não falar, não deixar brincar, não permitir a aproximação, organizar-se em grupo para excluir, maltratar...

Analisar a organização da escola faz-se um ato elucidativo do contexto socializador e dos condicionantes relacionais implicados. A regulação, em sala de aula, dos espaços físicos ocupados pelas crianças, durante as atividades curriculares, bem como do espaço comunicacional produzido nas interações entre os pares, condiciona as interações, entretanto não se constitui em fator absoluto, determinante de possibilidades e de limitações, na medida em que, nas brechas da normatividade vigente, são incessantes as iniciativas infantis que buscam o contato; o apoio social; um parâmetro para a própria produção; o estabelecimento de vínculos; a pertença e o diálogo, convergente e divergente.

De modo geral, crianças das três turmas desenvolvem experiências de transgressão da regra que determina o trabalho individual e silencioso, prioritário nas atividades curriculares do 1º CEB. O fazem em resposta a uma necessidade visceral ou geracional de interação, para o que desenvolvem estratégias conciliatórias, respondem positivamente às determinações docentes e discretamente, as suas necessidades sociais.

Resistir a ajudar os pares e dedicar-se individualmente às atividades é uma das exigências desde a pré-escola, evidenciada no posicionamento da assistentes de que “*o do lado não vai ajudar, nem deixamos*”. A valorização do mérito aprofunda-se sem questionamentos no 1º CEB e, no contexto da investigação, atinge seu auge no 3º no, quando

se faz perceptível a apropriação dos valores disseminados ao longo dos anos pela cultura adulta, em acirrada concorrência entre os pares, e a exclusão daqueles que apresentam desempenho escolar aquém do necessário ao reconhecimento docente.

Progressivamente esse critério influencia a escolha dos pares nos tempos livres e a formação de grupos, entretanto, nem sempre se confirma a afinidade entre seus integrantes. Divergências frequentes, falta de bem estar ou de estar a vontade com os pares são demonstrações de que o fomento externo para a formação de grupos é incapacitante da espontaneidade e das interações que, autonomamente, as crianças poderiam estabelecer.

Manter, ao longo do ano, lugares fixos para as crianças, em mesas individuais, no 1º CEB, favorece proximidades e distanciamentos, porque se trata de decisão orientada pelo princípio que aglutina por semelhanças. Na pré-escola a ocupação dos lugares nas mesas circulares, que comportam até seis crianças, é determinada pelas idades e, por extensão, pelo conjunto de habilidades apresentado. Nos anos do 1º CEB, os critérios são ainda mais orientados pela categorização, de acordo com o desempenho escolar e outras valências que fomentam, ainda que involuntariamente, a formação fechada de grupos e, movimentos de exclusão dos pares que, por motivos étnicos, de menor desempenho escolar, ou mesmo de algumas características pessoais, diferenciam-se do que é comum ao grande grupo. No caso do 3º ano, é indiscutível a destinação de espaços centrais, de melhor visualização do quadro de escrever constantemente utilizado, a um determinado conjunto, o de melhor desempenho escolar.

Está na forma escolar, mais que nas livres escolhas das crianças ou nas suas interações espontâneas, a facilitação de interações seletivas. Na medida em que progridem nos anos de escolarização naturaliza-se a distinção e a estratificação, entre crianças e grupos com desempenhos diferentes. Inicia-se na pré-escola, com a permissão para uma aluna com competências adicionais de letramento sentar-se sozinha, separada dos demais; segue no 1º ano, com uma organização que permite identificar diversos blocos, de crianças, cuja unidade interna é definida pela semelhança de desempenho escolar, e, aprofunda-se no 3º ano, com uma intencionalidade, reconhecida pelas crianças, que georeferencia dois grandes grupos: os que tem facilidade e os que tem dificuldade, ou os que sabem mais e os que sabem menos.

O foco no alto rendimento sobrecarrega de oportunidades e de atividades um grupo e reduz, sensivelmente, o conjunto de linguagens e de experiências do outro. Essa assimetria é projetada em todas as esferas da vida escolar.

Criar zonas de ocupação dos espaços da sala de aula, a partir do desempenho acadêmico dos alunos, preservando-se uma unidade associada ao êxito ou ao fracasso, à competência ou a falta dessa, ao saber ou ao não saber, faz-se um mecanismo de rotulagem social, com implicações na subjetividade, na estima, na percepção de si e dos outros. Essa segmentação é reconhecida pelas crianças, especialmente as do 3º ano, que ante ao mal estar e ao determinismo contido em reconhecer-se num ou noutro polo, apresentam uma terceira alternativa, uma espécie de área intermediária entre o fraco e forte, a do “aluno médio ou mais ou menos”, ressaltando a possibilidade de cambio positivo, conquistado num ou noutro caso, que descola da primeira camada, na qual ninguém gostaria de permanecer. Ocupar esse lugar de fragilidade acadêmica implica ainda em ser destinatário(a) do rechaço e desqualificação dos pares.

Um fator que permite distanciar a imagem no grupo de pares das habilidades acadêmicas é ter um bom conjunto de habilidades futebolísticas. Essa característica faz-se o passaporte para garantir um lugar na equipe e representa um passe livre para participar dos jogos nos recreios. A particularidade de que boa parte dos alunos com melhor desempenho não é de jogadores hábeis jogadores, além de que esses tem interesses diversos, concorre para um melhor equilíbrio das interações, a partir do que ampliam-se as possibilidades interativas de gênero, considerando-se que são comuns atividades mistas entre as crianças da turma.

É na pré-escola e nos tempos de recreio, vividos no espaço do playground, que observa-se maior independência do fator “mérito acadêmico”, na medida em que praticamente todos interagem com todos, excetuando-se a exclusão sistemática de um menino de etnia cigana. Esse, com um perfil à margem dos demais, por faltar aulas com frequência, entre outras particularidades, é evidenciado nessa condição de diferença, também pela educadora, através de exigências para que se aproxime de um exercício do ofício de aluno condizente com os demais. No contexto, tudo indica que essa prática consolida sua não pertença ao grupo, ainda que o objetivo seja oposto.

Continuamente os mais novos procuram interagir com os pares do 1º CEB, nos recreios, no que são desestimulados pelas assistentes e auxiliares da ação educativa. Vigora, entre os adultos, o pressuposto de que crianças maiores representam um risco à integridade física das mais novas. Assim, aproximações são entendidas como ações invasivas, às áreas dos mais novos e, interdidas pelas assistentes, ainda que haja ciência das motivações recíprocas para as interações. Essa lógica da impossibilidade do convívio, por diferenças das subcategorias geracionais é soberana e explicita-se na normatividade vigente, isenta de

qualquer tentativa de problematização, a exemplo do que ocorre com as demais regras aplicadas ao convívio no ambiente escolar.,

Nas poucas oportunidades de interação entre crianças de diferentes subcategorias geracionais, os mais novos esforçam-se para não decepcionar os pares do 1º CEB, isso nota-se especialmente nos jogos de futebol. A recíproca do investimento observa-se na regulação da força e da intensidade do jogo, de forma a evitar ou minimizar riscos aos pares da pré-escola. Essa capacidade social, também preenchida por aprendizados de jogos e de brincadeiras, entre outras trocas, depende das interações espontâneas entre as crianças, ocorridas nas brechas da vigilância adulta. Sarmiento (2007) e Soares (2004) problematizam, com propriedade, o não reconhecimento das crianças enquanto sujeitos com capacidades e direitos para produzir culturas próprias.

### **Recreios e conflitos: bichos de sete cabeças na organização escolar**

Nota-se um cuidado permanente, extensivo a todas as crianças, para evitar que conflitos protagonizados cheguem ao conhecimento dos adultos. Essa discricção, com recursos dissimulatórios, é mais elaborada quando objetiva invisibilizar ações perante a educadora e professores, do que diante das demais profissionais das equipes que atuam na escola.

Essa graduação na prudência regula-se também pela expectativa ser merecedor(a) da valorização do adulto. Crianças frequentemente criticadas ou punidas por professores e demais adultos das equipes de apoio, tornam-se alvo fácil dos pares. Para os possíveis agressores, há sempre o histórico e a imagem desvalorizada das vítimas, a que podem recorrer como justificativas para as agressões, por ventura, captadas por adultos ou, mesmo diante de eventuais queixas das vítimas.

Se em sala de aula conflitos são escondidos, o que está longe da imagem de ausência dos mesmos, defendida em muitos momentos pelas professoras, nos recreios eclodem, não só porque há maior probabilidade de provocações e de atos violentos não serem percebidos, mas porque a própria organização institucional favorece essas ações. O faz quando à margem de um acompanhamento sistemático, voltado à qualificação das experiências dos tempos livres, permite que permaneçam destituídos do interesse educativo, não reconhecidos como palcos privilegiados de afirmação de uma especificidade social geracional, de cultura infantil, de autonomia, de apropriação autoral do ambiente e de uma socialização inclusiva. Reduzidos nas possibilidades de mobilidade e de interações, favorecem a conservação de estereótipos de gênero, étnicos e, condicionam a uma corporeidade alienada (NETO, 1999). A exclusividade



de uso da quadra é afirmada pelo gênero masculino e, um espaço residual é ocupado pelo conjunto das crianças do gênero feminino. O grupo de crianças de etnia cigana ocupa um espaço evitado por boa parte dos demais pares. Ainda, monitorados por equipes de auxiliares, recorrentes na aplicação de castigos, como o afastamento daqueles que transgridem as normativas institucionais, os recreios são regidos por uma rotina contrária aos valores professados pela escola, tais como a dialogicidade e a democracia.

Enquanto tempos e espaços dissociados dos objetivos de bem estar e do melhor desenvolvimento das crianças, portanto distanciados dos fundamentos dos tempos livres, sabotam o exercício do ofício de aluno. Pisos cimentados ocupam a maioria dos espaços externos. Elementos da natureza cumprem função decorativa e, contam com um elenco de proibições para mantê-los intocáveis. Brinquedos instalados no pátio são poucos e de uso prioritários para os mais novos. A reduzida área coberta torna-se arena superpovoada e tensa nos muitos dias chuvosos do ano. Em resposta, iniciativas docentes retêm as turmas em sala de aula, ou nos corredores, nesses dias.

O campo de pesquisa não constitui uma exceção e, as implicações de uma infância regida por esse conceito de tempos livres precisam ser conhecidas.

Observa-se, nas três turmas estudadas, o emprego da força física, por ambos os gêneros, ainda que esses confrontos sejam protagonizados por um número maior de meninos, especialmente em espaços como corredores, banheiros e pátios. Olweus (1993), pioneiro nos estudos do bullying escolar analisa, em profundidade, a relação do bullying com os espaços escolares. Embora seja possível identificar as crianças que o fazem, enquanto recurso habitual, as ações das equipes educativas ocorrem a posteriori, punindo-se quem for considerado responsável pelo conflito ou pela agressão.

A grande maioria dos participantes dos grupos focais relata já ter sido vítima de violência física praticada pelos pares na escola, também ressalta a ação dos amigos, como importante ajuda para evitar ou fazer cessar essas e outras agressões. Nessas iniciativas a coesão, de modo geral, remete aos grupos de sala de aula. Os recreios são uma experiência complexa para quem não pertence a algum grupo (OLWEUS, 1994).

Não há, no contexto, movimentos que indiquem a adoção de um plano articulado de medidas e mediações educativas com o propósito de qualificar o processo socializador. As práticas adotadas são mais do mesmo, assumem co-autoria na atribuição de rótulos às crianças e, instigam um conformismo entrópico: a imobilidade diante de uma problemática social,

parcialmente percebida e, explicada pela presença de crianças de outra etnia, displicência parental, legislação frouxa...

### **O Bullying: um ausente presente**

No contexto, são comuns iniciativas de crianças que, pela pressão ou invasividade entre/sobre os pares, visam obter vantagens pessoais ou a imposição de vontades individuais.

Crianças que recorrem a esse expediente atualizam-no, cotidianamente nos recreios, e impactam as dinâmicas desses tempos livres, tensionando-os e configurando-os como área de risco (PEREIRA, 2008). Dão a conhecer uma impossibilidade para estabelecer e manter um convívio pacífico e para participar de jogos ou brincadeiras, sem transformá-los em palco de enfrentamentos. Sua aproximação gera apreensão, quando não interrupção das atividades, pois subtraem bolas e brinquedos, desmancham eventuais produções dos pares, fazem provocações, insultam, batem, maltratam, causam dano... Temidos, ditam as regras, até que percebidos nessa intencionalidade, sejam interrompidos pelas auxiliares.

Frequentemente, dois meninos do 1º ano observado - A♂7 e J♂7 -, associam-se a alguns desses pares, de mais idade, para maltratar colegas avaliados como vulneráveis: portadores de deficiência ou de alguma característica avaliada como fragilidade.

Alguns dos agressores habituais são seletivos nas práticas violentas ou manipulativas. É o caso de A♂7, contumaz agressor de crianças que não possam opor-lhe resistência ou que não informem, de imediato, o ocorrido às auxiliares responsáveis pelos recreios. Perante a professora apresenta-se numa versão bom menino e aluno dedicado.

Essa segunda camada relacional, das associações entre pares com vistas a causar mal, ou de condutas dissimuladas não chegam facilmente ao conhecimento dos adultos, ainda que estejam ao alcance do olhar. Há uma espécie de bônus de confiança ou de dupla imunidade às crianças com bom desempenho escolar, especialmente se hábeis para não evidenciar a autoria nessas práticas.

Também permanecem invisíveis as microdinâmicas sociais, de dominação e de dependência, entre pares agressores. Além de não percebidas são, por vezes, reforçadas pela ação docente, como no caso da dupla de meninos do 1º ano, J♂7 e A♂7, unida nos propósitos de agredir outros pares durante os recreios, entretanto, há a subordinação de um ao outro. O entendimento da docente de que há valor positivo nas interações dessa dupla, a partir do suposto de que potencializam ajuda nas atividades de sala de aula, favorece a manutenção de mecanismos de controle, de abuso de poder e de submissão entre os mesmos.

A premissa de que uma boa escola não comporta bullying afasta, no contexto, a hipótese de ocorrência do fenômeno e o mantém a margem da pauta dialógica estabelecida entre os profissionais. Exemplo disto é a percepção, solitária e não partilhada, do professor de Educação Física de que há prática de bullying entre os pares no 3º ano. O silêncio da professora titular, a respeito da problemática, desestimula o colega que trabalha apenas alguns períodos semanais. O mesmo padrão que atribui um status de maior ou de menor legitimidade na abordagem, é mantido na comunicação com as equipes de auxiliares que atuam na cantina e nos recreios.

Entre os participantes diretos do bullying observa-se uma característica comum, que varia da dificuldade à incapacidade de participação nos processos de jogo e de brincadeira, na perspectiva do envolvimento, do enlevamento, da convergência de intenções, das ações e da comunicação com os demais participantes. Os agressores situam em área secundária o objetivo de integrar-se aos propósitos lúdicos e de bem estar dos pares. Assim, em cada criança que pratica o bullying há um brincante incapacitado para a brincadeira e que também sofre por não usufruir de prazeres possíveis aos pares. As vítimas, entretanto, produzem esforços incansáveis com vistas à participação, à inclusão, aos laços e à pertença aos grupos de pares, no que não obtém êxito. Nenhum desses protagonistas vivencia a condição de brincante em plenitude.

São diversas as características associadas a uma condição de fragilidade que predispõe à vitimação. (PEREIRA, 2009 e FERNANDES, 2012). Por outro lado, há características comuns entre as crianças que, no contexto, apesar de reunirem condições que as situam como prováveis vítimas de bullying não o são. Defasagem no desempenho acadêmico, pertencimento a um grupo étnico minoritário, cuja cultura é desvalorizada ou, comprometimentos de habilidades devido a uma deficiência, não contam nesses casos, excepcionalmente, como elementos de vulnerabilidade. Em comum, entre essas crianças há uma participação ativa nas brincadeiras. É o caso de F♂5, da pré-escola, que apesar de todas as limitações motoras, não hesita em apresentar-se para integrar a equipe de futebol e demais atividades, nas quais dá o seu melhor, mostra-se confiante, não hesita em interagir e faz-se ativo. Essa condição interna, que o habilita como brincante, tal qual os pares, faz a diferença na condição de pertença ao grupo, neutraliza uma provável fragilidade e a vitimação que dela poderia decorrer. Esse e outros casos semelhantes produzem um indicativo: no contexto, a competência para brincar - que envolve habilidades desportivas, especialmente a futebolística, rítmicas e comunicacionais para evidenciar atitudes afirmativas de não submissão - é, entre

outros, um fator evitativo do protagonismo nos papéis de vítima e de agressor, nos casos de bullying. (TSIKALAS, BARNETT e MARTIN, 2014; CHAWLA et.all, 2014).

O caso de A♂8, do 3º ano, já citado, faz-se um exemplo de que a desvalorização do olhar docente, que facilita a equiparação da diferença com uma anomalia, somada a impossibilidade para participar de jogos e brincadeiras com os pares, apesar das infundáveis tentativas, predispõe à vitimação. Os próprios pares indicam que há colegas mais incomodativos, violentos e brutos, entretanto é esse aluno que concentra todos os micro-conflitos e, feito bode expiatório, torna-se o principal alvo de violências. A unidade do grupo na aversão e rotulagem do colega produz um boicote permanente as suas iniciativas de aproximação e de afirmação, transformando-as em motivos para queixas, levadas aos adultos.

Se, por um lado esse movimento é exitoso em obnublar o entendimento adulto a respeito do fenômeno - desvelar essa realidade não é interesse educativo prioritário - , emerge, pela voz das próprias crianças, no caso de um observador das práticas de bullying, a desconstrução desse mecanismo de grupo, alimentado pela omissão e manipulação coletiva de dados reais. Considerando-se que o histórico da turma dessas crianças indica um convívio de no mínimo três anos, sob orientação da mesma professora, há que se questionar o ineditismo desse diálogo autoral, liberto para avançar além da superficialidade só agora, numa situação de entrevista, quando um cotidiano dialógico e curricular deveria tê-lo garantido.

É também nessa turma que duas meninas de etnia cigana M♀9 e D♀9, são diariamente achincalhadas, especialmente pelos pares do gênero feminino. Desqualificadas pela professora são duramente confrontadas com a sua condição de não saber e, não chamadas a uma participação oral. Desqualificadas pelas colegas, que se recusam a ocupar as mesas próximas, a falar-lhes, ajudar-lhes ou a emprestar-lhes materiais, são remetidas ao silêncio. São intensos e incessáveis os maus tratos, mais notadamente em relação à D♀9, não alfabetizada e chegada à turma no último ano. Humilhações e intimidações constantes marcam a vida dessas duas meninas em sala de aula. No pátio permanecem isoladas e impedidas de participar de brincadeiras. Quando próximas recebem ordens para afastar-se. Efetivamente, não é fácil a vida na escola para algumas crianças (SARMENTO, 2002). Impressiona a impotência, a cumplicidade ou a desresponsabilização institucional. Concorre para isso o patrocínio dos atos de bullying por aquela que tem o status de melhor aluna, numa turma notabilizada pelo alto desempenho em relação às demais.

De modo geral, especialmente nesse 3º ano, há resistência à efetiva acolhida e inclusão de alunos novos. Esses permanecem como corpos estranhos, num sistema ajustado a um

grupo constituído em anos anteriores, ou mesmo no início do ano letivo. O acesso a esse grupo com representação fechada não é tratado como um fato previsível e inerente à vida institucional. Não há percepção das falhas no acolhimento e da inexistência de esforços para criar condições de pertença. Quem chega, fica por conta, com possibilidades acrescidas de exclusão.

Especialmente a partir desses dois casos, também do que se passa com A♂8, faz-se possível a identificação de minúcias relacionadas ao bullying, tais como a de que há um núcleo ativo e efetivo que assume a iniciativa, dissimulada em ambos os casos, para produzir pressão desestabilizadora contínua sobre as vítimas e, de envolvimento para a causa sobre os demais pares. Essa intencionalidade para produzir dano orienta-se por uma determinação persistente e habilidosa no propósito individual, exercida em íntima associação com um ou dois pares. Essa ação articulada fortalece os agressores e dissemina, mais facilmente, a ideia de um inimigo comum, a ser assim tratado por todos. Ainda o alcance da mobilização seja parcial, faz-se suficiente para manter o fenômeno ativo até a sua percepção, se houver, e competente intervenção adulta. Os pares do núcleo duro, incansáveis nas estratégias para produzir um contexto que confirme a porção culpada da vítima, não hesitam em consolidar versões e situações de convencimento, do maior número possível de pessoas, de que o seu alvo é merecedor de todas as violências que lhe são impetradas. Esses objetivos, concretizados com determinação, são quase sempre invisíveis aos adultos. Não é incomum que um discurso protetivo e inclusivo seja mantido, para consumo público, enquanto o que se pratica, efetivamente, é a anulação da participação social da criança alvo.

Nesses e noutros casos, a culpabilização da vítima, coparticipada pelos adultos, agrava o dano e conserva a invisibilidade do fenômeno (PEREIRA, 2006).

Se o bullying escapa ao léxico das professoras titulares e de parte das equipes de apoio escolar, está na ponta da língua das crianças que, além da familiaridade com o termo, são precisas ao situá-lo, bem com ao protagonismo que assumem no fenômeno, logo que transposta a camada superficial do discurso politicamente correto.

Essa competência para ler o contexto, bem como a desenvoltura com que expressam pontos de vista e proposições, é ouro desperdiçado na escola, dia após dia, ano após ano. Uma concepção minúscula de cidadania é maciçamente produzida, no seio de uma instituição criada para ser guardiã dos valores democráticos. Na ponta do funil, ao final do 1º CEB, está aprofundada a lógica de um raciocínio binário, ou polarizado, que rege tempos, espaços, práticas, relações e demais processos da escolarização e, que muito provavelmente, resultará

num entendimento curto e simplista do próprio poder de participação corporal, social, cultural e política, minimizado ao espaço do voto em eleições; à manifestação sectária em redes sociais; ao assento habitual na grande plateia que não consegue cambiar-se de um papel de expectadora à de participativa, nas instâncias comunitárias de pertença.

Exime-se a escola das suas responsabilidades, potenciais e contradições ao não perceber o equívoco socializador que patrocina quando uma criança, ao se deparar com um colega sentado no pátio sem poder brincar, questiona a auxiliar sobre o motivo e, obtém como resposta: “*não tens nada a ver com isso.*” O pré-julgamento de que os observadores tendem sempre a defender os amigos, a convicção de que “*já sabem fazer asneiras que cheguem*” e, a decorrente determinação para que ignorem o colega afastado das brincadeiras, inibe o potencial empático, solidário, mediador e cooperativo entre as crianças e retira-lhes possibilidades de aprendizado para auto gerir-se.

Todos os profissionais entrevistados têm informações básicas sobre o que caracteriza o bullying: há agressões despropositadas e um embate assimétrico de forças; a escola pode ajudar no enfrentamento do problema, a família faz-se a instância decisiva..., entretanto, se essas não instigarem um olhar curioso, persistente e documentado, das culturas de infância, não servirão a ações preventivas e protetivas eficazes.

## **Conclusões**

É notável a capacidade do olhar retrospectivo, prospectivo e propositivo da criança, um olhar ciente da complexidade dos fenômenos e enriquecido pelo câmbio entre realidade e constructos ficcionais, entretanto a voz que emerge dessa competência em ação, não interessa à escola e, permanece retida em zona proximal.

Esse desinteresse exterioriza uma dificuldade estrutural para compreender as crianças nas suas formas próprias de participação social e de afirmação de uma individualidade no grupo de pertença (SARMENTO, 2007; TONUCCI, 2009). Não só os atos de bullying permanecem em área invisível, também as também as iniciativas empáticas, afetivas, de cooperação e de ajuda mútua, manifestadas pelas crianças. Os estudos de Wallon (1989); Piaget (1975); Winnicott (1975); Brougère (1995); Lahire (2004) e de tantos outros, tornam injustificável a negação ou o não reconhecimento dessas capacidades.

É assim que a infindável disposição e amabilidade de B♀7, do 1º ano, para ajudar os pares com dificuldades nas atividades em sala de aula não conta com o reconhecimento ou estímulo da professora; ou mesmo que a mobilização dos colegas do 3º ano, diante do severo

mal estar físico enfrentado por uma colega e desvalorizado pela professora, situa-se no fio da navalha, com risco de ser reprimida, porque interpretada como distração. É essa mesma insensibilidade diante do que comunicam as crianças e do seu jeito de ser e de estar, que as obriga a artifícios rocambolescos para ajudar a recolher algum material escolar caído da mesa do colega.

Entre as crianças das três turmas, há o entendimento de que o livre brincar com pares da própria turma e, especialmente com crianças de mais idade, é pleno de aprendizados, de jogos, de brincadeiras e do amplo conjunto de habilidades associadas. Constitui-se, portanto, em fator de inclusão e de (re)conhecimento do que é singular e do que é plural. Não pode ser reduzida a perspectiva do risco que acarreta.

O material levantado permite relacionar um modelo escolar voltado à produtividade e ao alto desempenho dos alunos com o esmaecer de barreiras aos atos de bullying. A estratificação social, condicionada aos resultados acadêmicos naturaliza a desvalorização e a exclusão daqueles que fogem ao padrão de normalidade, entendida como êxito escolar. Reforça-se, na medida em que a progressão no 1º CEB incita à intelectualização, que permite a produção de convenientes e convincentes discursos, na linha do politicamente correto. Garante-se assim que as violências praticadas recebem um véu encobridor.

No contexto de investigação os protagonistas de atos de bullying são, sem exceção, crianças com dificuldades para entregar-se ao ato lúdico em jogos e brincadeiras com os pares. Há sempre um impedimento interno, para dispor-se aos combinados e às dinâmicas do coletivo. Essa condição manifestada por formas diversas envolve, em alguns casos, o desejo para integrar-se e participar do jogo ou da brincadeira, entretanto a permanência na atividade não se concretiza. Noutras situações a intencionalidade clara e contínua é a de provocar, causar mal estar, desconstruir o encantamento dos pares e impossibilitar a continuidade da ação. Entre os agressores, quando reunidos, há dificuldade para se deixar guiar pelos processos e pelo enlevamento, do jogo ou da brincadeira.

A mediatização do bullying alimentada de tragédias, sobre as quais se concentram holofotes não representa, efetivamente, maior e melhor entendimento sobre o mesmo.

Comoção pública e a visibilidade tão instantânea, quanto efêmera de especialistas, é o que resta da intensa, e não raro a margem dos limites éticos, cobertura da imprensa aos casos de suicídio, homicídio ou agressões violentas associadas a vitimação continuada dos pares no contexto escolar.

Essa abordagem caricata, porque centrada em situações extremas, é mais convidativa a respostas de evitação do que de reflexão sobre as relações entre as crianças em cada contexto escolar. Repercute ainda em desvalorização da problemática, na medida em que a associa à estatística dos casos mais graves, ao suposto de ser um fenômeno raro, sobredimensionado, e de já haver na sociedade, um conhecimento suficiente sobre o mesmo. Nesse cenário, reconhecer a prática de bullying na escola equivale a reconhecer um problema grave, que traz implicada a ausência do olhar adulto, em algum momento do processo. Resistências são as primeiras e a maioria das respostas docentes e de gestão às hipóteses dessas práticas no terreno.

Instrumentos de documentação precisos, alimentados sistematicamente pelo que observa o professor e pelas narrativas das crianças, instigadas a pronunciar-se sobre si mesmas, permitem bases mais profundas de entendimento humano, e de planejamento do trabalho pedagógico, numa perspectiva sintonizada com a criança real e não com a imagem que faz dela o adulto.

## REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CHAWLA, L.; KEENA, K.; PEVEC, I. ; STANLEY, E. Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. **Health & Place**, v.28, p.1-13. Jul. 2014. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/13538292/28/supp/C>. Acesso em: 10 jun. 2015.

FERNANDES, L.; SEIXAS, Sônia. **Plano Bullying**: como apagar o bullying da escola. Lisboa: Plátano Editora, 2012.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

NETO, C. O jogo e os quotidianos de vida da criança. In: KREBS, R.; COPETTI, F.; BELTRAM, T. (Eds.). **Perspectivas para o desenvolvimento infantil**. Santa Maria, RS: Edições SIEC, 1999. p. 49-66.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. Oxford, Cambridge: Blackwell, 1993.

OLWEUS, D. Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. **Journal of Psychology and Psychiatry**, v.43, n.7, p. 1171-1190, 1994.

PEREIRA, Beatriz O. Jogos y juguetes em los recreos de las escuelas de Portugal. In LÓPEZ, José Carlos O. (Coord). **La pedagogia del ócio**: nuevos desafios. Lugo: Editorial Axac, 2009.



PEREIRA, Beatriz O. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. 2. ed. Coimbra, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Para a Ciência e a Tecnologia e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2008.

PEREIRA, Beatriz O. Prevenção da Violência em contexto escolar: diagnóstico e programa de intervenção. In: SOUZA NETO, J. C. ; NASCIMENTO, M. L. B. P. **Infância**: violência, instituições e políticas públicas. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006. p. 43-51.

PIAGET, Jean A. **A construção do símbolo na criança**. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SARMENTO, Manuel J.; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 25, p.183-206, 2007.

SARMENTO, Manuel J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, ano XVIII, n.78, p.265-283, abr. 2002.

SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância: os intrincados trilhos da ação, da participação e do protagonismo social e políticos da infância. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Beatriz (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. p.132-162.

TONUCCI, Francesco. **¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?** 2009. Disponível em: [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/68/R-68\\_2.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/68/R-68_2.pdf). Acesso em: 10 jun. 2015.

TSIKALAS, K. E.; BARNETT, S.; MARTIN, K. L. **More Than S'mores**: successes and surprises in girl scouts' outdoor experiences. New York: Girl Scout Research Institute, 2014.

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.