

FACULDADES EST  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ÉRICA EMÍLIA RODRIGUES MACHIDA

FENÔMENO BULLYING E A ÉTICA DO SABER CUIDAR

São Leopoldo

2007

ÉRICA EMÍLIA RODRIGUES MACHIDA

FENÔMENO BULLYING E A ÉTICA DO SABER CUIDAR

Dissertação de Mestrado Profissional

Para obtenção do Grau de Mestre em  
Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação  
Educação Comunitária com Infância e  
Juventude

Orientador: Dr. Remí Klein

São Leopoldo

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M149f Machida, Érica Emília Rodrigues  
Fenômeno bullying e a ética do saber cuidar / Érica  
Emília Rodrigues Machida ; orientador Remi Klein. –  
São Leopoldo : EST/IEPG, 2007.  
70 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia.  
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. Mestrado em  
Teologia. São Leopoldo, 2007.

1. Bullying. 2. Bullying na Escola. I. Klein, Remi.  
II. Título.

ÉRICA EMÍLIA RODRIGUES MACHIDA

FENÔMENO BULLYING E A ÉTICA DO SABER CUIDAR

Dissertação de Mestrado  
Profissional  
Para obtenção do Grau de Mestre  
em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação  
Educação Comunitária com  
Infância e Juventude

Data:

Remí Klein - Doutor em Teologia - EST

---

## RESUMO

Uma análise do fenômeno bullying por meio das narrativas de vítimas. O teor das narrativas e sua análise interpela-nos para a fragilidade daqueles e daquelas que sofreram os mais variados tipos de violência. O primeiro capítulo apresenta uma reflexão sobre a sociedade e a educação do século XXI, o ser humano e suas relações culturais e sociais com uma visão panorâmica da educação atual, suas crises, influências e reflexos na vida dos jovens. Lança propostas de um olhar esperançoso para atender os anseios e necessidades da educação deste século. O segundo capítulo define o termo bullying e apresenta seu histórico. Descreve o desenvolvimento e a intensidade com que o fenômeno acontece a partir de sentimentos e angústias universais que afetam crianças, jovens e adultos. Trata da sua especificidade e conseqüências, do prejuízo à formação psicológica, emocional e socioeducacional do indivíduo vitimizado pelo bullying. O terceiro capítulo traz o relato de vítimas do fenômeno e a análise das narrativas, seus aspectos individuais e grupais revelam conexões existentes entre si e no espaço escolar, nos convidam assim à ética do cuidado. Apontam caminhos para a promoção da resiliência e o convívio com a tolerância na busca pela igualdade nas relações. Nesta perspectiva, as vítimas retratam o sofrimento, as angústias e o sentimento de impotência diante do bullying, suas experiências e descobertas do fenômeno. O quarto capítulo apresenta a relevância das narrativas no processo de descoberta da subjetividade, das experiências, suas implicações e discernimento acerca do bullying, enfatiza o processo das relações intrapessoais e interpessoais e a procura pelas respostas para entender o fenômeno. Na possibilidade dos relatos é nítida a importância de dar visibilidade e proporcionar entendimento do bullying, legitimando assim o valor das narrativas. No último capítulo são propostos caminhos capazes de contribuir para uma educação voltada para a esperança, fundamentada nas relações de alteridade daqueles e daquelas que sofrem ou sofreram bullying, possibilitando assim interferir e reagir diante de tão complexo e variável fenômeno. Considerou-se fator primordial para esta pesquisa a análise das narrativas a fim de permitir descobrir novos elementos que possam contribuir efetivamente para a paz nas relações interpessoais, suscitar e desenvolver sentidos que venham a integrar e servir de aporte à ética do cuidado, à promoção da resiliência, às relações de alteridade e do cuidado para com o outro, em uma educação voltada para a paz.

**Palavras-chave:** bullying, alteridade, esperança, educação, tolerância.

## **ABSTRACT**

The bullying phenomenon analysis using the victims narratives. The tenor of narratives and its analysis interpellates us to the fragility of those who suffered the most diverse types of violence. The first chapter presents a reflection about the society and the education on the XXI Century, the human being and its cultural and social relationships with a panoramic vision of current reeducation, its crisis, influences and reflection in the young's lives. It makes use of proposals of hopeful look in order to assist the expectancy and necessities of education in this Century. The second chapter defines the term bullying and presents its history. Describes the development and the intensity with which the phenomenon happens from the universal feelings and afflictions that affect children young adults and adults. It deals with its specification and consequences, its prejudice to psychological, emotional and socioeducational formation of individuals victimized by bullying. The third chapter shows the phenomenon victims report and analysis of narratives its individuals and groups aspects reveal existent connections among itself and in scholar environment, they invite us, thus, to the ethic of care. They point out ways to foster resiliency and the acquaintance with tolerance in searching for equality in relationships. In this perspective the victims portray the suffering, expectancy and feelings of impotence facing bullying, its experiences and findings of this phenomenon. The fourth chapter presents the relevance of narratives in the process of subjective development in experiences its implication and reasons about bullying. Emphasizes the process of intrapersonal and interpersonal relationships and the search for answers to understand the phenomenon. In the possibility of these reports it's clear the importance of giving visibility and provide the understanding of bullying, legalizing thus, the value of narratives. In the last chapter there are proposals made using ways capable to contribute for and education faced to hope, based in relationships of respect to others, those who suffer or had suffered bullying, enabling thus, to interfere and react facing so complex and variable phenomenon. We considered prime factors for this research, the analysis of narratives in order to allow the discovery of new elements which might contribute effectively for peace in interpersonal relations; suscitates and develops senses that could integrate and serve fertile ground for the ethic of care the promotion of resiliency the relations of respect and of care to the others in an education faced to hope.

**Key-words:** Bullying, Respect to others, Hope, Education, Resiliency

## SUMÁRIO

1 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO DOS JOVENS NO SÉCULO XXI.....	10
1.1 O ser humano e suas relações culturais e sociais.....	10
1.2 A educação que temos e a educação que queremos.....	13
1.3 Pensar circunspectivo, prospectivo e esperançoso.....	15
2 O FENÔMENO <i>BULLYING</i> E OS SENTIMENTOS.....	19
2.1 Definição e histórico do fenômeno <i>Bullying</i> .....	19
2.2 Descrição do fenômeno <i>Bullying</i> a partir dos sentimentos e angústias universais que afetam crianças, jovens e adultos.....	20
3 CARTOGRAFIAS DE PESSOAS VÍTIMAS DE <i>BULLYING</i> – ANÁLISE DAS NARRATIVAS: ASPECTOS INDIVIDUAIS E GRUPAIS.....	24
3.1 Entre dores encontram-se os sabores da descoberta e as revelações surpreendentes que ajudam a cuidar de si.....	24
3.2 No mundo linear e com abismo que se revela a escola.....	42
3.3 Na resiliência, tecendo a metamorfose de ser na vulnerabilidade do ser.....	45
3.4 Tolerância e esperança: na busca pela igualdade e harmonia das diferenças em um contexto solidário.....	50
4 DO COMPREENDER E DESCOBRIR OS SENTIMENTOS: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO NAS NARRATIVAS.....	54
4.1 Relações intrapessoais e interpessoais.....	54
4.2 Descortinar o cenário oculto.....	56
4.3 A compreensão do verbo ser e o sentido na e da palavra na construção das narrativas: subjetividades nos saberes das experiências.....	57
4.4 As narrativas como explicitadoras de sentimentos e provocadoras de reflexão em um contexto ontológico-pedagógico.....	58
5 CONSTRUÇÃO DE UM CENÁRIO EDUCATIVO, PRAZEROSO E SOLIDÁRIO..	62
5.1 Alteridade: na plenitude do ser.....	62
5.2 Um novo e terno olhar educacional.....	63
REFERÊNCIAS.....	68

## DO DESCOBRIR

Esta pesquisa é escrita sob a ótica da urgência e do cuidado. Da urgência daqueles e daquelas que desconhecem as possibilidades de superação, de busca de ajuda e do cuidado de cuidar enquanto se é cuidado. Das vítimas que têm ou tiveram violado o mais íntimo: a sua dignidade, as suas escolhas, a sua identidade, o seu ser.

Este trabalho talvez tenha sido sonhado e idealizado por muitos estudantes, durante um longo ou curto período de estudo, enquanto a fragilidade e a impotência de reagirem não os obrigassem a não desejar estudar ou a deixar a escola. Nasceu da imensa vontade de perceber, de um olhar de fora, algumas das questões vividas e relatadas na prática escolar e nelas interferir e reagir, interagindo a partir da experiência vivenciada.

Partilho com todos, vítimas do *bullying*, que aceitaram relatar suas histórias de vida e contribuir para este trabalho chegar às dimensões dos sonhos e dos anseios de vocês, das possibilidades de abrir horizontes e de construirmos juntos a indicação de caminhos capazes de serem fecundados de esperanças, nos quais ousamos atrever-nos e aventurar-nos na busca de alternativas para provocar a reflexão a ser fecundada.

O primeiro capítulo, intitulado Sociedade e educação de jovens no século XXI, refere-se às características da educação neste século e conseqüentes influências, reflexos e transformações sociais e culturais na vida dos jovens.

O segundo denominado O fenômeno *bullying* e os sentimentos, sistematiza o fenômeno, apresenta o histórico, as especificações, suas complexidades e variações.



O terceiro Cartografias de pessoas vítimas de *bullying* – Análise das narrativas: aspectos individuais e grupais, apresenta as narrativas individuais que retratam o sofrimento, as angústias e os sentimentos das vítimas e suas relações intrapessoais e interpessoais diante do fenômeno e das possíveis descobertas no processo vivido.

No 4º capítulo Do compreender e descobrir os sentimentos: um processo de construção e desconstrução nas narrativas apresenta a relevância das narrações no processo de descoberta da subjetividade das experiências, suas implicações e discernimento acerca do fenômeno.

No quinto, Construção de um cenário educativo, prazeroso e solidário, são propostos caminhos capazes de contribuir para uma educação voltada à esperança e à alteridade daqueles e daquelas que sofrem ou sofreram *bullying*, dentro da perspectiva apresentada nas narrações.

Para refletir e buscar possíveis elementos que nos permitam relacionar estratégias de defesa e de aportes para o fenômeno *bullying* na educação e nas propostas de mudança para este século, considerou-se as narrativas como fator primordial, o que justifica o capítulo três ser maior que os demais, pois apresenta os relatos das vítimas sem alterações ou correções para posterior análise.

Organizar e conferir valor às determinadas expressões destacadas, legitimando suas relações e conexões entre si, ao mesmo tempo em que se definem e se delimitam os significados, é legitimar também o esforço daqueles e daquelas que insistem em pensar a escola e a sociedade a partir de um paradigma de igualdade e respeito. Tais elementos vêm naturalmente carregados de esperanças e enlances, pois as narrativas “estabelecem conexões culturais que propiciam à pessoa entrelaçar partes de sua história em uma malha mais complexa e dotada de significado.”

O tema desta pesquisa, em que coloco minha dor e vivência no objeto de estudo, em uma acepção maior expressa a solidariedade a todos e todas que carregaram e carregam com uma grande e forte carga emocional: o fenômeno *bullying*. Aliada à dor e à vivência pessoal está a reflexão sobre as possibilidades de cuidar do outro, de suscitar e desenvolver sentidos que venham a integrar e servir de

aporte para a ética do cuidado, a promoção e o desenvolvimento da resiliência em uma educação voltada para a esperança.

Nesta malha complexa e dotada de sentidos diversos, as histórias se correspondem, se correlacionam e se atribuem significados espelhados em si, próximos e expressivos, propiciando, conforme Assmann, que “a experiência de ler se aproxime da liberdade e criatividade do escrever.”<sup>1</sup>

A procura por sentidos de vida, de resgate de experiências próprias, vividas por personagens silenciados, revela que a busca por respostas nos torna universais, mas a singularidade diante das situações nos torna diferentes, porém, não desiguais.

---

<sup>1</sup> ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9.

# 1 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO DOS JOVENS NO SÉCULO XXI

## 1.1 O ser humano e suas relações culturais e sociais

Para uma compreensão maior da educação é necessário trazer à tona uma questão anterior: O que é o ser humano? Interpela-nos Boff:

Que imagem de ser humano subjaz ao ideal democrático? [...] Que imagem de ser humano projetamos quando o descobrimos como um ser-no-mundo-com-outros sempre se relacionando, construindo seu habitat, ocupando-se com as coisas, preocupando-se com as pessoas, dedicando-se àquilo que lhe representa importância e valor e dispondo-se a sofrer e alegrar-se com quem se sente unido e ama? A resposta mais adequada será: o ser humano é um ser de cuidado, mais ainda, sua essência se encontra no cuidado. Colocar cuidado em tudo o que o projeta e faz, eis a característica singular do ser humano.<sup>2</sup>

Adultos com sensibilidade para sentir o outro e respeito por todos os seres (humanos ou não) é um possível horizonte. Queremos homens e mulheres que reajam diante da violência de forma pacífica; anseiem pelo bem conviver; sejam cidadãos livres e responsáveis, capazes de resgatar a dignidade da cidadania plena; lutem contra injustiças sociais, revertendo o processo acelerado de desumanização, que nos assombra diariamente.

Tais desejos não devem somente ser expressos e buscados por nós, educadores de profissão, pois educar, num entendimento mais amplo, é obrigação da sociedade como um todo. Logo, todas as sociedades são educacionais e educadores todos nós. Sendo seres de relações, cuja rede de convivência se estabelece nos mais variados espaços sociais, necessitam atentar para compreender o vínculo entre educação e fenômenos sociais de que nos fala Constantini:

---

<sup>2</sup> BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

É importante, portanto, compreender que a ação educativa não é influenciada somente por comportamentos individuais de quem a exerce (pais, professores, adultos em geral), mas é também expressão atualizada de sistemas culturais e sociais que, indo além de tal ação, tornam sua origem muito mais complexa e repleta de articulações.<sup>3</sup>

A educação e os processos sociais e culturais e suas mudanças criaram novas referências educacionais e novos valores. O que está posto no século XXI e caracterizado como discurso unânime, longe de aliar a teoria do discurso à prática, é a necessidade de uma paz cultural. Para educadores, o autêntico desafio é descobrir como as escolas e espaços educativos oportunizarão o processo de paz, como serão intermediários para forjar uma unidade cultural de paz por meio da diversidade e de sua real aceitação como teoria e prática.

Essa estreita relação entre teoria e prática não deve acontecer somente no espaço escolar, mas numa dimensão maior. A escola não detém um saber instituído e inquestionável, pois este se expande no tecido social e dele também advém. Para isso acontecer, ela se faz necessária no inter-relacionamento e na participação de toda a comunidade, se desejamos incluir e integrar todos e todas no direito à educação e no repúdio à exclusão social, a atitudes culturais como o desrespeito, a intolerância e a insensibilidade para com o outro.

Constata-se e legitima-se, assim, a importância do papel da comunidade como participadora ativa e integrante no processo educativo e social em que o ser humano está envolvido, demonstrando não ser a educação no século XXI exercida apenas por professores.

Seremos capazes de respeitar a diversidade de saberes e de culturas? É preciso haver reflexão crítica destes saberes culturais, dos valores realmente necessários do passado e do presente que se farão importantes a ponto de influenciar as atitudes e escolhas dos jovens e no futuro destes jovens, lembra-nos Constantini:

Entre as tarefas que competem a uma sociedade, inclui-se aquela de transmitir às novas gerações valores e modelos educativos, mesmo reconhecendo que, numa época de mudanças como esta que estamos vivendo, tais referências possam ser em parte superadas ou inadequadas,

---

<sup>3</sup> CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying**: como combatê-lo? São Paulo: Itália Nova, 2004. p. 29.

por não estarem mais ligadas à realidade contemporânea, em contínua evolução.<sup>4</sup>

Para conhecer e respeitar a cultura e os saberes das pessoas, não se pode interpretá-los externamente, mas a partir da aproximação reverente e dialógica. Para isso Morin nos mostra:

Uma cultura abre e fecha as possibilidades bioantropológicas do conhecimento. Ela as abre e atualiza à medida que põe à disposição dos indivíduos o seu conhecimento acumulado, sua linguagem, seus paradigmas, sua lógica, seus esquemas, seus métodos de aprendizado, de pesquisa, de verificação e assim por diante: simultaneamente entretanto ela fecha e dificulta essas possibilidades através das suas normas, regras, proibições, tabus, seu etnocentrismo, sua auto-estilização, seu não-conhecimento de que nada sabe. Também nesse caso, aquilo que o conhecimento possibilita é ao mesmo tempo aquilo que o inibe.<sup>5</sup>

Só conhecemos o lugar-mundo em que vivemos a partir de quando dele nos afastamos. A distância nos permite rever nossas certezas, abrir e fechar as possibilidades a que se refere Morin e perceber, no senso comum, quanto de preconceito existe no próprio preconceito, mas visto e aprovado como axioma único, a partir da realidade que nos cerca e da qual não nos distanciamos. Assmann completa tal pensamento:

[...] a cultura na qual nós vivemos nos abre e fecha as “janelas” pelas quais vemos o mundo. Ela nos leva a vermos certos aspectos da realidade e a não vermos outros; mais ainda, leva-nos a não perceber que não vemos esses outros aspectos. Como não temos consciência de que não vemos um determinado aspecto ou parte da realidade, cremos que o que vemos é toda a realidade ou toda a verdade.<sup>6</sup>

Ao olhar a realidade escolar não se percebe muito do que acontece em seu interior, por se valorizar mais o conhecimento a ser transmitido, mas se esquece que “o essencial é invisível aos olhos”<sup>7</sup>, conforme Exupéry. Portanto, não é atingido o cerne da questão: o sentimento de que, independente do aspecto social e cultural, o ser humano gosta de ser cuidado.

---

<sup>4</sup> CONSTANTINI, 2004, p. 29-30.

<sup>5</sup> MORIN, Edgar apud ASSMANN, 2003, p. 78-79.

<sup>6</sup> ASSMANN, 2003, p. 79.

<sup>7</sup> SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**: com aquarelas do autor. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2004.

Boff nos lembra: “O cuidado deve ser entendido na linha da essência humana (que responde à pergunta: o que é o ser humano?) O cuidado há de estar presente em tudo.”<sup>8</sup>

## **1.2 A educação que temos e a educação que queremos**

A educação ocupa, neste início de século, um papel fundamental. O século XXI, considerado como o século do conhecimento, instiga-nos a construir um sistema educacional realmente educativo, importando em saber quais conhecimentos são relevantes, para quem e para quê. Assim, é necessário atentar para uma educação em sintonia com sua época, a fim de atender o maior propósito da educação: dar sentido ao humano, isto é, humanizar mais do que instruir.

Com o advento da globalização, o século XXI chega permeado de mudanças sociais e estruturais de diferentes ordens, o que significa repensar a educação em seu todo e reformular os sistemas educativos para terem condições de se adaptar a uma sociedade em evolução que se transforma rapidamente e sinaliza para uma crise na educação que não prepara a ser um ser humano integral e íntegro.

Mas a crise maior da educação está na crise de percepção de como estar no mundo, nele agir para conhecê-lo e modificá-lo segundo as próprias necessidades.

Concordando com Assmann:

O viver está intimamente conectado com o conhecer, a tal ponto de se afirmar que “viver é conhecer, conhecer é viver”. A forma como se conhece determina o modo de se viver. Assim sendo, uma crise de percepção é mais do que uma simples crise de conhecimento, é uma crise na forma de viver e de organizar a vida humana e social.<sup>9</sup>

Nesta tendência, a educação escolar ganhará sentido se aliar sua prática ao sentimento de humanizar; apoiar-se no pilar da técnica e tecnologia e souber preparar os cidadãos para o mundo; conviver na diversidade que nos é apresentada. Finalmente, se considerar a teia da vida, a correlação existente entre ser humano e família, sociedade, cultura, como saberes não sistematizados e a interdependência

---

<sup>8</sup> BOFF, 1999, p. 34.

<sup>9</sup> ASSMANN, 2003, p. 80.

de cada um e de todos não como frações, mas como inteiros que se apóiam e se interligam como no entrelace das mãos e da fragilidade humana.

Assmann esclarece que:

O grande impacto provocado pelas novas teorias científicas no século XX foi a percepção de que os sistemas, incluindo aqui os sistemas sociais, não podem ser entendidos pelo modo clássico da divisão das partes, a análise de cada uma das partes e a reconstrução da totalidade pela junção dos estudos das partes. As novas teorias de sistema mostraram que as propriedades essenciais de um organismo ou um sistema vivo são propriedades do todo, isto é, nenhuma das partes possui e nem é resultado da soma das propriedades das partes. Estas propriedades essenciais surgem das interações e das relações entre as partes e são destruídas quando o sistema é dividido, física ou teoricamente, em partes isoladas. O fato de que podemos estudar partes individuais em qualquer sistema não significa que elas sejam isoladas, nem que o todo seja uma mera soma de partes. O todo de um sistema é sempre diferente da mera soma de partes.<sup>10</sup>

Destaca-se o progresso tecnológico como um grande avanço do século XX, porém, as relações humanas parecem caminhar para trás, mas a busca pela construção da imagem da educação desejável nos leva a pensar o futuro a partir do presente, a desejar o futuro insistindo no presente, como nos incita Freire: “E uma das grandes tarefas políticas a ser cumprida se acha na perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje somente quando, às vezes, se faz possível viabilizar alguns impossíveis de agora.”<sup>11</sup>

Nesta situação há algo de passagem que deve ser olhado com perspectivas de avaliação do presente e possível tentativa de esboçar a construção do futuro educacional e defini-lo num horizonte menos incerto e duvidoso, cimentado numa cultura de paz, forjado numa unidade cultural por meio da diversidade, em meio às adversidades que a sociedade enfrenta.

As crises, incertezas e fragmentações que parecem acompanhar e atravessar a educação são as mesmas capazes de determinar as discussões e as preocupações de educadores comprometidos com uma educação voltada para a inclusão social, para a aceitação do “dito” diferente e para a abertura de horizontes possíveis, delineados pelo afeto humano. Nessa crise percebemos a identidade da educação escolar e sua necessidade urgente de mudança para acompanhar a

---

<sup>10</sup> ASSMANN, 2003, p. 80.

<sup>11</sup> FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 52.

evolução da espécie e do mundo globalizado, onde a crise de percepção nos reporta à teia da vida.

Se as grandes mudanças pressupõem apropriação de novos conhecimentos, construídos muitas vezes nos espaços escolares, são eles determinantes para o processo de mutação e transformação da sociedade. E concordamos com as idéias de Rossato:

De certa forma, todos nós sentimos que o século XX, a par de um grande progresso científico, vai deixando um grande vazio e grandes questões estão postas. O progresso tecnológico não respondeu às necessidades mais fundamentais do ser humano. Há um sentimento de insatisfação e um gosto amargo ao olharmos os desequilíbrios e injustiças contrastando com extrema riqueza de alguns poucos [...]<sup>12</sup>

Parece ser este um grande desafio para os educadores do século XXI: descobrir como as escolas e espaços de educação podem chegar a contribuir e a se transformar em mediadores e transformadores deste processo socioeducativo. Relacionamos a contribuição de Rossato com a de Constantini que diz:

Ajudar e guiar as gerações mais jovens a construir no futuro uma humanidade mais atenta a seu equilíbrio e menos violenta é um imperativo categórico do qual todas as culturas do planeta deveriam se incumbir. As ações educativas capazes de produzir tais mudanças deverão ter necessariamente paradigmas comuns: o valor da paz, a negociação dos conflitos, o respeito ao homem, entendido tanto por um ponto de vista laico quanto religioso, a atenção às raízes e às tradições étnicas e culturais, a integração entre os povos e entre as religiões.<sup>13</sup>

Renunciar a tais paradigmas é admitir não estarmos em sintonia com a época atual, portanto, “é decisivo o confronto com essas mudanças, é decisiva a busca dos meios para adaptar-se a elas, é decisivo o fundamento de uma nova forma de ação educativa nas relações com os jovens.”<sup>14</sup>

### 1.3 Pensar circunspectivo, prospectivo e esperançoso

Lá bem do alto do décimo segundo andar do Ano  
Vive uma louca chamada Esperança  
E ela pensa que quando toca as sirenas  
Todas as buzinas  
Todos os reco-recos tocarem  
Atira-se

<sup>12</sup> ROSSATO, Ricardo. **Século XXI: saberes em construção**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2006. p. 44.

<sup>13</sup> CONSTANTINI, 2004, p. 33.

<sup>14</sup> CONSTANTINI, 2004, p. 36.



E  
 - Ó delicioso vôo!  
 Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,  
 Outra vez criança...  
 E em torno dela indagará o povo:  
 - Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?  
 E ela lhes dirá  
 (É preciso dizer-lhes tudo de novo!)  
 Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:  
 - O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...<sup>15</sup>

É possível propor uma pedagogia da esperança, inspirada na tolerância e na solidariedade, firmada na alteridade e capacitada a recusar a construção de modelos de imagens que desumanizam, naturalizam e banalizam o diferente, descaracterizando, assim, a estagnação da educação. A educação, em consonância com sua época, deve ser capaz de entender as conseqüências sociais e morais de sua proposta; fomentar o diálogo, a sensibilidade para a desigualdade social, as misérias humanas e as desesperanças que enfrentam nossos jovens.

Favorecer a eqüidade e a oportunidade de igualar o diferente, não sendo um fator de seletividade, marginalização e exclusão, para podermos tornar-nos aptos a respeitar a diversidade é, sem dúvida, uma das possíveis respostas que emergem de propostas às quais a educação terá de responder. A diferença entre a educação que temos e a educação que queremos é um ser “projeto”, diferenciando a imagem do passado daquelas do presente e do futuro que queremos traçar. O futuro está amarrado às condições do presente. E a educação que queremos para aproximar ser humano, escola e sociedade, sem dúvida, não pode ser pensada sem a presença da utopia falada Paulo Freire:

[...] Ser utópico não é apenas ser idealista ou pouco prático, mas também efetuar a denúncia e a anunciação. Por isso, o caráter utópico de nossa teoria e prática educativa é tão permanente como a educação em si, que, para nós, é uma ação cultural. Sua tendência para a denúncia e a anunciação não pode se esgotar quando a realidade, hoje denunciada, amanhã cede seu lugar à realidade previamente anunciada na denúncia. Quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não possui a unidade dramática da denúncia e da anunciação, ou o futuro já não significa nada para os homens, ou estes têm medo de se arriscar a viver o futuro como superação criativa do presente, que já envelheceu. No entanto, conforme uma visão autenticamente utópica, a esperança não quer dizer cruzar os braços e esperar. A espera só é possível quando, cheios de esperança, procuramos alcançar o futuro anunciado que nasce no marco da

<sup>15</sup> QUINTANA, Mário. **Nova Antologia Poética**. São Paulo: Globo, 1998. p.118.

denúncia por meio da ação reflexiva [...] a esperança utópica é um compromisso cheio de risco.<sup>16</sup>

Não se pode desistir de projetar e de buscar os sonhos entre individual e coletivo nos limites estreitos e existentes. No espaço educativo, é fundamental ter olhares diferentes. O olhar do passado, do presente e do futuro. O que desejamos para avaliar o passado, o que construímos hoje e o que podemos projetar para o amanhã.

A tentativa de transcender o presente com tudo o que nele vem arraigado e anunciar desafios é uma proposta com e sem muito sentido, porque o futuro não tem rosto e o presente apresenta um rosto desfigurado da realidade exposta. Mas, baseada na realidade atual, a esperança parece surgir como utopia de vivenciarmos tempos mais humanos. A utopia, com seus riscos, nos leva a refletir sobre as possibilidades existentes entre o vazio presencial do presente e o imaginário futuro.

Estas concepções que ousamos defender como viáveis para a educação do século XXI, que dentro de nossas limitações queremos como imaginário possível, só acontecerão se tivermos realmente um projeto para perseguir, não como discurso único, mas como sonhos coletivos de um discurso para remodelar e aperfeiçoar o já existente.

A educação deve colocar o ser humano no centro de seu processo e as questões levantam a problemática a respeito do jovem que queremos formar; qual a proposta de educação a ser desenvolvida e para quê; quais os conhecimentos relevantes ou conhecidos a desenvolver; do que uma pessoa necessita para viver em sociedade; qual a participação dos educadores neste contexto não somente influenciado por comportamentos individuais, mas sociais e culturais.

Para refletir sobre tais perguntas que afloram no limiar do século XXI, é necessário retomar os quatro pilares da educação sugeridos pelo relatório da UNESCO, organizados por Jacques Delors, que representam a síntese do pensamento pedagógico: para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento:

---

<sup>16</sup> FREIRE apud IMBERNÓN. **A Educação no século XXI: os desafios no futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 77.

Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.<sup>17</sup>

Estes quatro pilares, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, reduzem-se, na verdade, a três, como afirma o próprio relatório, o quarto pilar, de fato, resulta da integração e interação dos três primeiros. Ou seja, estão conectados entre si. Não há como aprender a conhecer, a fazer e a conviver se não se aprende a ser. Como da mesma forma, não se pode ser se não se aprende a conhecer, a fazer e a conviver.

Estes pilares inserem-se na perspectiva da educação como processo permanente do ser humano para toda a vida, pois implicam aprender sobre o novo; aprender a viver com os outros numa relação de respeito, tolerância e aceitação do outro; aprender a ser e a conviver interagindo com o meio e nele transformando-o.

No último pilar “aprender a ser”, este, “aprender a ser e re-aprender a ser” integra a perspectiva freireana do inacabamento, da inconclusão do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. O inacabamento do ser humano não é algo que o diminui, mas o impulsiona a descobrir o tesouro guardado em si.

---

<sup>17</sup> DELORS, Jacques (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3 ed., São Paulo: Cortez, Brasília, MEC/Unesco, 1999. p. 16.

## **2 O FENÔMENO *BULLYING* E OS SENTIMENTOS**

### **2.1 Definição e histórico do fenômeno *Bullying***

O termo *bullying* é uma palavra de origem inglesa usada para definir um comportamento vinculado a atos agressivos verbais, físicos e psicológicos preconcebidos e impostos de forma velada ou explícita repetidamente e sem motivo aparente sobre uma mesma vítima predestinada, durante um curto ou longo período de tempo.

*Bully* significa, como verbo, brutalizar, intimidar, tiranizar e, como nome, é traduzido por valentão, tirano. Há uma dificuldade na maioria dos países em encontrar termos que, em seus idiomas, correspondam e abranjam o mesmo significado do termo em inglês *bullying*. Esse fenômeno é objeto recente de estudo em relação à pesquisa, principalmente no Brasil.

A partir da década de 70 surgiu grande interesse por este tema, primeiramente na Suécia, logo se estendendo por outros países escandinavos. Os pesquisadores Dan Olweus e Peter Smith estão entre os primeiros a analisar o fenômeno e a propor soluções de intervenção.<sup>18</sup>

O fenômeno *bullying* é novo segundo a pesquisa. Como objeto de investigação e de estudos recentes, somente há pouco tempo desperta a atenção de alguns educadores para a realidade e a gravidade de sua expansão mundial, alastrando-se, de forma sorrateira e crescente, nas escolas e nos contextos onde se estabelecem relações interpessoais.

Por tratar-se de um comportamento ligado à agressividade física, verbal ou psicológica e por se expressar nas mais diferentes formas de provocação individual

---

<sup>18</sup> CONSTANTINI, 2004, p. 77.

e grupal, requer conhecimento, visibilidade e discussão para se poder diagnosticar, prevenir, detectar e erradicar o *bullying*.

Em alguns países há outros termos para definir este tipo de comportamento: *mobbing*, empregado na Noruega e na Dinamarca; *mobning*, na Suécia e Finlândia; na França o denominam *harcèlement quotidien*; na Itália, de *prepotenza* ou *bullismo*; no Japão, de *yjime*; na Alemanha, de *Agressionen unter Schüler*<sup>19</sup>, na Espanha, como *acoso y amenaza* entre escolares; em Portugal, como *maus-tratos entre pares*.<sup>20</sup>

## 2.2 Descrição do fenômeno *Bullying* a partir dos sentimentos e angústias universais que afetam crianças, jovens e adultos

Minha mãe achava estudo  
a coisa mais fina do mundo.  
Não é.  
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.[...] <sup>21</sup>

A epígrafe desnuda e revela a face da educação... do ser... do espaço que oferece, no tempo, o lugar para tais sentimentos se revelarem e os seres que os carregam serem cuidados. O sentir nem sempre significa sermos cuidados, olhados, desejados ou descuidados, nem nos permite compreender o porquê de tanta violência. Para melhor entendimento, Constantini aponta:

Não são conflitos normais ou brigas que ocorrem entre estudantes mas verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos particularmente mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que os leva no mais das vezes a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização.<sup>22</sup>

Embora seja comportamento aceito cultural e naturalmente como brincadeiras inocentes de crianças e zoações de adolescentes, o psicólogo clínico e pesquisador José Augusto Pedra afirma que “o *bullying* tem um poder destrutivo de promover danos psicológicos incalculáveis e irreparáveis às suas vítimas.”<sup>23</sup>

Como podemos constatar, segundo Fante:

<sup>19</sup> A formulação original foi alterada, pois contém erro de terminologia em alemão.

<sup>20</sup> FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005. p. 27-28.

<sup>21</sup> PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991. p.28.

<sup>22</sup> CONSTANTINI, 2004, p. 69.

<sup>23</sup> PEDRA, José Augusto apud FANTE, 2005, p. 10.

[...] estimula a delinqüência e induz a outras formas de violência explícita, produzindo, em larga escala, cidadãos estressados, deprimidos, com baixa auto-estima, capacidade de auto-aceitação e resistência à frustração, reduzida capacidade de auto-afirmação e de auto-expressão, além de propiciar o desenvolvimento de sintomatologias de estresse, de doenças psicossomáticas, de transtornos mentais e de psicopatologias graves. Tem, como agravante, interferência drástica no processo de aprendizagem e de socialização, que estende suas conseqüências para o resto da vida, podendo chegar a um desfecho trágico.<sup>24</sup>

Essas sensações desconfortáveis e as situações constrangedoras com as quais as vítimas convivem diariamente e as formas de exclusão socioeducacional a que são submetidas desencadeiam outros fatores que merecem destaque especial, pois estão presentes nas narrativas e explicitados com grande carga emocional do que foi vivenciado. Mostra-nos Fante que estes aprisionamentos

[...] acabam por criar zonas doentias, que funcionam como vírus psíquico da mente ou "janelas killers", verdadeiro ancoradouro que aprisiona as emoções humanas, impede suas vítimas de adquirirem habilidades de autodefesa e de socialização, além de prejudicar o seu desenvolvimento socioeducacional na medida em que promove seu isolamento.<sup>25</sup>

Como conflitos represados ao longo do tempo, de forma permanente, que desencadeiam situações de estresse corporal desagradáveis às vítimas de *bullying*, destacam-se: mal-estar generalizado, cefaléia, taquicardia, sudorese, cólicas, náuseas, febre, sensação de sufocação, vômitos, diarréias, além de outros que, somados aos primeiros, provocam reações e emoções descontroladas. Quando associados, podem promover "construções de pensamentos destrutivos, idéias de vingança e de suicídio que se expressam como resposta violenta contra a própria instituição escolar, palco dos seus sucessivos sofrimentos."<sup>26</sup>

Tais contínuos confrontos relacionais intrapessoais reforçam a idéia de o vitimado ser *merecedor do sofrimento* e consolidam-se como partes do ser. O inevitável afastamento em um período de introspecção nos mostra, segundo Machida:

As vítimas feitas dentro do ambiente escolar sentem-se incompreendidas, solitárias, indefesas, desconectadas, "soltas", longe de quaisquer procedimentos educacionais indicadores de paz nas relações interpessoais,

---

<sup>24</sup> FANTE, Cléo, 2005, p. 9-10.

<sup>25</sup> FANTE, 2005, p. 24.

<sup>26</sup> FANTE, 2005, p. 25.

como o amor, o afeto, a solidariedade, aceitação, a tolerância, a cooperação, o direito de ser diferente, o sentido de refúgio comunitário.<sup>27</sup>

São vítimas de gozações, apelidos, maus-tratos, humilhação pública, agressões físicas, rejeição social, perseguições, geralmente por apresentarem um biotipo diferente dos outros e por apresentarem um jeito diferente de ser.

Por ser considerado por muitos como um ser com transtorno comportamental, porque não se enquadra nos padrões *ditos* normais que a sociedade convencionou, parece exigência do *bullying* que este novo jeito de ser precise pedir licença para existir, para ser e perceber-se.

Para tal fato Boff afirma: “Um modo-de-ser não é um novo ser. É uma maneira do próprio ser de estruturar-se e dar-se a conhecer.”<sup>28</sup> O *bullying* impede este modo-de-ser de mostrar-se, aprisiona a espontaneidade do ser. Assim, esse fenômeno não pode ser ignorado ou subestimado pelos adultos. Para Constantini:

Os adultos têm, portanto, uma responsabilidade importante, um dever ético perante a coletividade: encarregar-se das exigências do crescimento dos mais jovens e da necessidade destes em ter modelos; promover sua inserção nos vários contextos sociais, respeitando o seu tempo de amadurecimento e mediando conflitos; estimular o confronto com as regras; saber ajudá-los nos seus momentos de crise.<sup>29</sup>

A fim de as iniciativas anti-*bullying* serem tomadas, necessita-se conhecer melhor este fenômeno, para se poder avaliar, com instrumentos, a intensidade com que ele acontece no ambiente escolar e suas conseqüências e, conseqüentemente, intervir diante dele, para jovens não se tornarem, segundo Pedra, “[...] reféns de uma ansiedade flutuante e circulante que interfere em todos os seus processos de aprendizagem pela excessiva mobilização psíquica de medo, constrangimento, angústias e raiva reprimida”.<sup>30</sup>

Renunciar a estes fatos significa não estar em consonância com a educação, é não ter comprometimento com a função social e, sobretudo, é afastar-se do mundo dos jovens. E partindo da premissa de o ser humano e sua capacidade humana estarem acima de todo o poder de dominação, submissão, discriminação,

<sup>27</sup> MACHIDA, Érica Rodrigues. **O ensino religioso e as estratégias de prevenção e intervenção diante do fenômeno Bullying**. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2005.

<sup>28</sup> BOFF, 2003, p. 34.

<sup>29</sup> CONSTANTINI, 2004, p. 16

<sup>30</sup> PEDRA apud FANTE, 2005, p.12.

falta de empatia, de respeito, exclusão, preconceito, violência e até mesmo de abuso, apresentam-se, a seguir, narrativas que contribuem para este trabalho de dissertação tornar-se um indicativo de luta contra o *bullying*.

Compreender a construção pelas quais as adversidades da vida se articulam e se entrelaçam ao comportamento humano provoca reflexão sobre determinados mecanismos e seus processos de risco, quer sejam biológicos, comportamentais, psicológicos ou socioculturais e sua dimensão no tempo e na história de cada um.



### **3 CARTOGRAFIAS DE PESSOAS VÍTIMAS DE *BULLYING* – ANÁLISE DAS NARRATIVAS: ASPECTOS INDIVIDUAIS E GRUPAIS**

E, voando para a água nada ao encontro dos belos cisnes alvos, que se aproximaram dele agitando as asas.

- Podem matar-me! – disse o coitadinho, baixando a cabeça, à espera da morte.

Mas nisso – que havia ele de ver na água cristalina! Viu sua própria imagem não era mais uma ave pardacenta, grosseira e feia e sem graça. Não: era um cisne!<sup>31</sup>

#### **3.1 Entre dores encontram-se os sabores da descoberta e as revelações surpreendentes que ajudam a cuidar de si**

Narrativa<sup>32</sup> de Daniele Vuoto

Minha história hoje não é mais segredo, muito menos motivo de vergonha. Vergonha deveriam ter as escolas que nada fizeram para tentar ajudar seus alunos. Conto o que me aconteceu sem medo, sem vontade de me esconder. Meu nome é Daniele Vuoto, uma gaúcha que não teve muita sorte na escola, mas deu a volta por cima! Minha vida escolar começou razoavelmente bem, mas não teve o final feliz que eu esperava. Na pré-escola, quando via alguma coleguinha sendo motivo de risada, eu ia lá e defendia. Não achava certo mesmo!

Com o tempo, isso virou contra mim: por virar amiga das vítimas, passei a ser uma. Os motivos eram coisas banais: eu ser muito branca, muito loira, as notas altas, e mais tarde minha tendinite virou motivo de piada também. No começo, as agressões vinham mais de outras turmas e não muito da em que eu estudava. O clima passou a ficar pesado demais e com 14 anos resolvi mudar de escola.

---

<sup>31</sup> ANDERSEN, Christian Hans. **O patinho feio e muitos outros contos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Globo, [s.d.]. p.28.

<sup>32</sup> Os nomes dos autores das narrativas foram alterados para assegurar a confidencialidade e evitar qualquer tipo de constrangimento, com exceção dos nomes de Daniele e da autora.

Achava que a mudança seria um recomeço e que não sofreria mais. Isso foi um grande engano. Aquela escola foi um pesadelo: lá eu era vista como assombração, as pessoas me tratavam como se fosse uma aberração. Berravam quando me viam, empurravam, davam muita risada, roubavam coisas e, o pior, alguns professores apoiavam as atitudes dos meus colegas.

Troquei de escola no meio daquele ano. E dei sorte! Fui para uma escola pequena, simples, mas muito boa! Mesmo ficando sempre quieta, lá ninguém mexia comigo - pelo contrário, queriam que eu participasse! Infelizmente aquela escola era só de ensino fundamental.

No ano seguinte, fui para outra escola: a última escola em que estudei.

Lá, fiz como sempre: via quem estava sozinho e fazia amizade. Mais do que nunca, eu era tida como a diferente. Afinal, 15 anos e não usar roupas de marca, não querer ir em festas e, ainda por cima, tirar nota alta. Para eles, aquilo não podia ser normal. Mas consegui fazer 2 amigas e no ano seguinte fiz amizade com mais duas meninas.

Logo, uma delas começou a dizer o quanto as outras falavam mal de mim. Aquilo foi me incomodando muito, pois já era humilhada todos os dias lá dentro. Não agüentei e abri o jogo: falei que sabia que falavam mal de mim, mas não disse quem me havia contado. Assim, me acharam mentirosa e se afastaram. Quem se afastou também, para o meu espanto, foi justamente a garota que me contou essa história toda. Aí caiu a ficha: ela queria me tirar do grupo, afinal, comigo elas poderiam ser zoadas também.

Com isso me depressei mais ainda. Ia caminhando até a escola e parei de olhar ao atravessar a rua. Para mim, morrer seria lucro. Estava novamente sozinha numa escola enorme, tentando me refugiar na biblioteca e até lá sendo perseguida.

Passei a comer menos, a me cortar e ver tudo como uma possível arma para acabar meu sofrimento. Nas férias de inverno, me fechei mais ainda, não poderia voltar para escola nenhuma. Via meus pais feito loucos me procurando uma escola nova e piorava mais ainda por isso. Eles não faziam isso por mal, qualquer pai, qualquer mãe, qualquer pessoa que ame e cuide com carinho de alguém, sente muita dor quando esse alguém está perdendo as forças. Nessa época, eles não tinham noção ainda do tamanho do estrago que o *bullying* acumulado que sofri

durante vários anos tinha gerado. Sempre me viram tirando boas notas, nunca dei motivos para que desconfiassem que estava no fundo do poço. Sabia que me apoiariam, mas que adolescente não sente medo, vergonha?

Foi aí que pedi para ir numa psicóloga e ela contou aos meus pais que, naquele estado, eu não teria condições de enfrentar uma nova escola. Esse momento não foi fácil, não só para mim, mas para toda a família. Aí perceberam que algo muito mal tinha acontecido, que, para eu não ter mais condições de não apenas ir na escola, mas de simplesmente andar na rua mesmo, era sinal de algo grave. Ainda tinham que ouvir o julgamento externo de: “Como? Ela não pode parar de estudar! Imagina, uma menina que sempre tirou as melhores notas! Vai ficar toda atrasada!”.

Minha sorte é que meus pais preferiram lutar pela minha vida do que por um diploma.

Comecei um tratamento com essa psicóloga e, em seguida, com um psiquiatra. O tratamento foi a pior parte. As coisas que passei nesse período foram extremas. Nem sempre, quando se busca por ajuda, se encontra a ajuda certa. E foi isso o que aconteceu com a minha primeira dupla psicóloga-psiquiatra. Antes de continuar, vale lembrar que no ano seguinte, ao início do tratamento, eu conheci o Rafael. Ele ficou do meu lado na hora em que mais precisava de apoio e onde poucas pessoas acreditavam que eu teria algum progresso. Ele presenciou uma das piores partes do tratamento: a internação. Aquela dupla de profissionais de que falei antes mais pioraram minha vida do que propriamente ajudaram.

Para mim é claro hoje que o que eu tinha na época era depressão e síndrome do pânico, o que diziam também aos meus pais, mas, quando falavam apenas comigo, era outra história. Colocaram na minha cabeça a idéia de que eu era esquizofrênica. E eu pedi para ser internada. Internada para me tratar de depressão, mas, na realidade, foi um tratamento para esquizofrenia. A família não sabia o que se passava e eu também não tinha como contar. Era uma prisão. Nos dois primeiros dias, não ganhei comida, porque a nutricionista tinha que falar comigo primeiro. Tomava copos com em torno de 10 comprimidos 4 vezes ao dia. Quase mataram um interno de lá na minha frente. Só não o fizeram porque impedi e essa é uma cena que jamais vou esquecer. Saí após 11 dias de internação... depois de incomodar muito para conseguir isso. Saí com 42 kg e, em pouco tempo, cheguei a

64 kg, completamente inchada, efeito dos remédios totalmente desnecessários que recebia.

Saindo dessa internação, mudando de psicóloga e psiquiatra, as coisas foram melhorando lentamente. O Rafa, graças a Deus, nunca deixou de acreditar em mim, e o apoio que recebi dele, dos meus pais, somado a tudo que vi acontecer comigo e com os outros internos daquele hospital, aquilo foi um acordar. Aí comecei a enxergar melhor as coisas. Vi que, se eu tentei me matar, muita vítima também tentava e, muitas vezes, conseguia. Que outras vítimas de *bullying*, por conta de trauma de escola, podiam passar pelo que passei, ou até pior. Decidi que, se pudesse evitar um suicídio que fosse, daria tudo de mim pra isso. O mal que passei serviu de estímulo para lutar contra isso e contra meu próprio trauma. Comecei a pesquisar sobre *bullying* - quando fui vítima, não sabia que tinha nome. Só achava informações em sites internacionais e ia traduzindo.

Aí resolvi criar um blog: o No More *Bullying*. Foi a forma que encontrei para ajudar e alertar pais e professores. Particpei de matérias que divulgaram o endereço. Pude conversar com muitas vítimas. E essas conversas me ajudaram muito! Cada caso, cada história, era uma reflexão que eu fazia, e essas reflexões iam fechando as feridas que restavam. É triste ver tantos casos acontecendo, mas ao menos posso ajudar vítimas a mudarem o modo de pensar, a serem mais felizes. Na época em que criei o blog, aos 19 anos, já tinha recebido alta dos tratamentos, mas ainda tinha dúvidas se iria ou não freqüentar uma faculdade. E essas conversas com as vítimas me ajudaram demais nesse processo de: “Quer saber? Chega! Quero ir em frente! O *bullying* já me parou por tempo demais.” E parou mesmo. Durante anos carreguei as marcas: insegurança, medo de tudo, frustração. Não podia ver uma escola que me encolhia toda, chorava.

Na época em que fui vítima, a cada humilhação pensava: “Devo ser estranha mesmo”. Hoje percebo o erro que é pensar assim. É o que tento ensinar para as vítimas: que nunca acreditem no que dizem de ruim, pois o agressor é muito inseguro, quer chamar atenção. Sentem tanto medo quanto nós, só escondem melhor. Não é sua culpa.

Muito do que aconteceu, nossa mente é muito sábia, foi literalmente bloqueado da minha memória. Lembro-me de algumas cenas, mas não me lembro do “áudio”, e vice-versa. O aspecto negativo que talvez ainda carregue um pouco é a

desconfiança. Demoro a confiar nas pessoas, porque bem ou mal, na adolescência, os poucos que considerava amigos sumiram. Tive apoio da família, o Rafa se encaixa nessa parte, mas, de amizade, ajuda nenhuma. Muito pelo contrário. Porém, sei que superei, venci muitas feridas, e hoje a vontade de querer ajudar é maior do que a dor que passei. Transformei algo ruim em algo positivo. Poderia me lamentar, me culpar, pro resto da vida. Poderia ter persistido nas idéias suicidas e estar morta, mas resolvi fazer uma escolha: de viver e não me derrubar mais. Escolha que não foi fácil, mas valeu a pena! E falar da minha história não é mais algo sofrido, vejo até como algo necessário. Sei que acham triste o que passei, mas sempre deixo claro que eu não sou uma coitadinha, digna de pena. Nenhuma vítima é. Eu sofria, e esse sofrimento era ignorado pela escola. Mas isso não me impediu de crescer, de lutar. Impediu durante um tempo, o que é compreensível. E eu precisava desse tempo, desse afastamento para pôr meus sentimentos em ordem, sair daquela escuridão toda. Sei que algumas pessoas razoavelmente próximas criticaram meu afastamento da escola, mas posso afirmar com 100% de certeza que, se tivesse continuado, não teria chegado a completar 17 anos.

Vejo hoje que nas escolas onde sofri *bullying* o que acontecia era o descaso. Era nítido que eu sofria, era nítido que outros colegas meus, também vítimas, sofriam, mas ninguém tomava uma atitude. Nunca fizeram uma reunião a respeito, nunca repreenderam o aluno que ofendia o outro. Essas escolas eram mais um ambiente de competição, de ver quem era o melhor, do que um ambiente de convivência, de aprendizado. Os alunos faziam e aconteciam, e alguns professores colaboravam com as agressões. Faltavam limites, mas, principalmente, humanidade. Parecia que o aluno que sofria era o estranho mesmo, e nada podia ser feito, parecia a coisa mais natural do mundo, pois nem se tocava no assunto. Talvez fosse falta de informação, mas, principalmente, falta de interesse. Há algum tempo atrás, fui na minha última escola falar com eles justamente sobre o que passei lá e as conseqüências. Disse que não queria um pedido de desculpas, porque uma palavra não iria mudar nem apagar o que passou. Na hora em que precisei de uma palavra, uma ação, não tive nada da parte deles. Que a melhor forma de se redimirem seria se não esquecerem. Não se esquecerem da minha história, não se esquecerem da falta de ação deles, e não se esquecerem de que outros alunos lá dentro podiam estar na mesma situação. E que a obrigação deles é impedir que isso aconteça.

Que, se fizerem isso, seria muito melhor e muito mais importante para mim do que um pedido de desculpas que não me causa efeito algum. Afinal, não adianta pedir desculpas depois de quebrar a perna de alguém, isso não vai recuperar o osso partido.

Hoje tenho 21 anos, e o Rafa virou meu noivo. Terminei o ensino médio, e estou cursando Pedagogia na faculdade! Não tomo mais remédios, nem faço tratamentos. A maior lição que tirei do que aconteceu é que não podemos acreditar em tudo que dizem de nós, e sim acreditar que as coisas podem mudar, e lutar pra isso! Afinal, enquanto estamos vivos, ainda temos chance de mudar a nossa história.

#### Narrativa de Ricardo

Eu lembro com carinho da minha infância, mas também tenho consciência de muitas marcas que carrego deste período. Muitas delas têm relação com a construção da minha identidade enquanto homem homossexual e dos processos que tive que fazer para que este processo se desse de maneira tranqüila.

Desde minha infância eu me mudei muito. Eu nasci em Campo Bom, onde meu pai e minha mãe trabalhavam, e morei lá até os cinco anos de idade, quando meus pais se separaram pela primeira vez. Lá eu freqüentei uma creche, da qual tenho lembranças muito vagas e brincava muito com crianças que era minhas vizinhas. Com a separação eu morei um ano com meus avós. Neste período freqüentei a pré-escola, sendo que tinha que andar uns quatro quilômetros para chegar à escola, percurso no qual era acompanhado por alguns amigos. Já na adolescência eu voltaria para esta mesma escola, embora tivesse perdido todos os laços com meus/minhas colegas.

Depois disto fui morar com minha mãe e meu pai num outro bairro e mudei de escola. Logo meus pais se separaram definitivamente e esta é uma marca que carreguei por muito tempo. Meus pais se separaram em uma época e em um contexto em que isso não era comum e, de uma certa forma, havia um estigma por causa disso. Mas com esta nova configuração também fiquei mais livre, já que minha mãe trabalhava durante o dia e eu ia à escola e ficava sozinho em casa no restante do tempo.

Durante o ensino fundamental lembro que várias vezes me senti "perseguido". Um dos motivos que fazia com que as outras crianças "pegassem no meu pé" era o fato de eu me relacionar muito melhor com as meninas do que com os meninos. Por um lado, eu logo me tornei muito bom nas atividades "dos meninos": jogava futebol, bolinha de gude e outras brincadeiras, e tentava impor minha força e ser o melhor, para assim evitar piadinhas. Mas também lembro que muitas meninas, quando queriam me atingir, seja porque eu me destacava também nos estudos ou por algo que elas não gostaram que eu tivesse feito, elas me chamavam de "menininha", diziam que eu estava sempre com as meninas. Eu procurava contrabalançar isto mais uma vez me destacando ou mesmo tentando diminuí-las.

Já lá pelos dez anos, isto começou a ficar mais forte. Nós éramos um grupo de meninos que brincava muito junto. Muitas vezes essas brincadeiras acabavam sendo sexuais. Com isto, o rótulo de "menina" acabou ficando mais forte e as perseguições, a mim e a um outro colega meu que também carregava este rótulo, também se intensificavam. Embora nós dois negássemos que qualquer coisa estivesse "errada" com a gente, até porque a gente não entendia de onde vinham aquelas "acusações", a gente tinha um senso de auto-proteção muito grande e sabia como "se garantir". Nós conquistávamos nosso espaço nos impondo, maximizando nossas habilidades, como ir bem nos estudos e se destacar em atividades esportivas e artísticas.

Aos doze anos mudei de bairro novamente, como também de escola, e rompi os meus laços com meus amigos e minhas amigas de antes. Algumas vezes até encontrei meu amigo que como eu era perseguido e muitas vezes fiz de conta que não a conhecia, pois ele foi assumindo uma construção de identidade mais feminina que provocou muita "falação" na cidade.

Na nova escola tive que conquistar mais uma vez meu espaço. Também aí minhas relações eram muito mais com meninas. Mas logo havia meninas interessadas em mim e a maior crítica era que eu não conseguia direito lidar com as meninas nesse nível. Inclusive cheguei a disputar uma menina com um colega e tive uma grande desilusão amorosa, que também me marcou muito fortemente. Muitos anos depois descobri que esta menina era lésbica e nos tornamos grandes amigos.

Quando ainda tinha treze anos comecei a trabalhar e passei a estudar à noite. As piadas e brincadeiras, como forma de me atingir, sempre voltavam. Agora

também no grupo de jovens e com colegas de trabalho. No final do segundo grau eu deixei o cabelo crescer e também por isso era alvo de piadas. Também foi um período em que eu estava bastante envolvido com teatro, sendo muito elogiado por minhas interpretações, o que também me levou ao vestibular para Artes Cênicas. Nesse processo todo foi se construindo uma imagem sobre mim como alguém "diferente", que somente era legitimada pelo meu empenho e sucesso em tudo que me envolvia. Eu era um bom aluno, um bom funcionário, uma pessoa bem articulada, que conseguia me impor através de argumentos. Mas quando alguém queria me atacar usava sempre o fato de eu ser feminino, de fazer coisas de garotas, de estar muito com elas, para me diminuir.

Isto também me acompanhou na faculdade, onde logo recebi o apelido de delicado. Foi neste contexto, aos 21 anos, que "saí do armário", descobrindo e assumindo minha homossexualidade. No geral este foi um processo tranqüilo, porque era apenas mais uma coisa onde eu era "diferente" e já estava acostumado com este rótulo. Profissionalmente é que as conseqüências foram mais fortes e difíceis de lidar.

Neste processo todo eu consegui sobreviver por me impor através da minha inteligência e excelência em tudo o que fazia. Hoje muitas pessoas dizem que me tornei um perfeccionista e, sem dúvida, é uma marca que me acompanha e me machuca. Carrego a necessidade de me sobressair e ser o melhor no que faço, de certa forma como uma maneira de "compensar" algo que esteja "faltando" (ou "sobrando" em mim). Isso também faz com que eu seja muito exigente comigo mesmo e muitas vezes entre em desespero com a possibilidade de não corresponder às expectativas depositadas em mim (tanto por outras pessoas como por mim mesmo).

#### Narrativa de João Pedro

Sou filho dos "subversivos" da ditadura e como tal, começo a minha vida sob o estigma da diferença contra-corrente ante ao autoritarismo normalizador vigente até meados da década de 80 no país. Cresci em uma cidade pequena, com aproximadamente 20 mil habitantes e, até hoje, penso que nestes "pacatos" lugares se desenvolvem ambientes que fazem as pessoas se dividirem entre o tédio e a mediocridade.



Eu era chamado de "comunista", o que soava como elogio aos meus ouvidos, quem isso dizia obviamente jamais leu Marx, apenas repetia o que ouvia e me irritava o fato de estarem tão longe de um pensamento autônomo, mas acreditavam-se mais livres pela mentalidade consumista de usar roupas uniformizadas, da marca que estivesse então em voga. Meus pais trabalhavam em uma escola que, apesar de pública, era o ambiente elitizado da cidade. Como professores estaduais e com cinco filhos, não podíamos acompanhar modas que até chegarem no interior estavam ainda mais caras do que em um centro maior. Isto não me perturbava tanto, porquanto nunca foi um valor importante dentro da educação que recebi, entretanto, em um ambiente marcado pelo consumismo, alguém que estivesse a menos de 50 metros dos pseudo-ricos da cidade, a não ser seus serviçais, e não compartilhasse o uniforme de marcas que duravam um certo tempo, se dispunha ante ao alvo de piadas, como eu, era então o "mal vestido". Eu achava patético o uso de certos modismo fugazes, logo depois os próprios que me ridicularizavam estavam a dizer que era horrível a roupa de algum tempo atrás, as mesmas que outrora usavam.

Eu estava sem o uniforme, com ideologias adversas e ainda falava diferente. O fato de ter me alfabetizado aos três anos me afastou da turma do colégio, dos interesses infantis, me interessavam mais os livros, mapas e mundos imaginários do que os brinquedos típicos para a minha idade. Minha irmã costumava brincar de colégio quando começou a se alfabetizar, sendo 3 anos mais velha do que eu, foi minha primeira professora e, riscando em uma porta de metal que fazíamos de quadro-negro, aprendi a ler e escrever, bem antes do previsto. Ao começar minha trajetória escolar meus interesses já estavam voltados a conhecimentos mais avançados e talvez isso me tornasse antipático aos olhos das outras crianças, embora eu tenha mesmo fingido não saber ler e escrever por um certo tempo, mas logo notícias se espalharam e no decorrer do ano letivo as diferenças saltaram aos olhos.

Sempre dizia querer ser músico e, na terceira série, fiz parte de uma competição de canto que me rendeu o primeiro lugar, motivo pelo qual fui convidado a participar de um grupo de danças da cidade, mais um dos ícones do status medíocre local. Todos eram mais velhos do que eu e minha função era cantar. Com o passar do tempo convidaram outras crianças a formarem um grupo infantil e

passei a dançar. Eu era muito baixinho nesta época, franzino e não me interessava pelos esportes, o que já me fazia motivo de chacota entre os meninos. O fato de não participar dos modismos me excluía também das meninas, não menos do que dos meninos. Fui humilhado por ter estatura baixa, por morar na “rua de trás”, por ser fruto da subversão, por ser o “gênio” da sala de aula, suponho que isso causasse alguma inveja.

Me relacionei sempre melhor com pessoas mais velhas, não tive amigos na infância, me sentia muito infeliz.

Lembro que muitas vezes eu escrevia os nomes dos meus colegas de aula em papéis que destruía sem parar, queimando, fervendo as cinzas, perfurando, enterrando. Eu os odiava, pois eles me tratavam mal. O fato de ser baixinho me vitimou com várias ameaças, além disso, eu era o tipo de criança intelectual e sensível, ouvia Chopin todos os dias, na época dos discos de vinil. Eu não sabia o motivo, mas muitas vezes alguns meninos não deixavam eu passar em determinados lugares, sob a ameaça velada de que me agrediriam. Eu sentia medo.

Os anos se passaram e eu criei uma realidade paralela, difícil de demonstrar em um pequeno relato. O grau de complexidade destes mundos imaginários é muito grande. Comparava características morfológicas do meu pátio com países e regiões, desenhava mapas de lugares inexistentes e em alguns casos alterava a geografia de continentes. Aos 7 ou 8 anos talvez eu criei um continente no meu pátio, cada parte era um país, havia cidades, mapas políticos, previsão do tempo, cálculo do produto interno bruto, renda per capita, criava universidades e, na época dos vestibulares (cabe ressaltar que sempre li o jornal), chegava a fazer a relação de candidatos por vaga de universidades e cursos fictícios. Neste mundo existiam histórias de famílias, colonização, partidos políticos, algumas guerras, previsão diária do tempo. O tempo não era o mesmo tempo real, anotava dados precisos do pátio, até mesmo a curvatura da água ao fazer pequenos rios imaginários em dias de chuva. Lá fiquei a minha infância toda, brincando sozinho e odiando sempre o momento de ir para a escola. Mantive uma relação forte com animais, sobretudo com os menores. Não permitia que ninguém matasse uma formiga, eu as protegia sempre.

Aos 13 anos me tornei um cabeludo rebelde, tinha uma namoradinha, mas me apaixonei pelo meu melhor amigo. A escola só me deixava pior, aos 10 anos fui

estudar em outra escola, pois não suportava mais ver os meus colegas todos os dias, aí fiz teste para um colégio agrícola, onde permaneci 2 anos, mas eu detestava as atividades agrárias e mais ainda as matanças de animais, coisa que sempre me neguei fazer, pois desenvolvi fobia de sangue e objetos cortantes, outro motivo para as crianças provocarem meu desconforto. Voltei à antiga escola, mas não fiquei na turma de antigamente, para meu alívio. A escola era tão preconceituosa que havia a turma para os ricos e brancos e a outra para os pobres e negros e foi nesta turma que fiquei, apesar de ser um alemãozinho de olhos azuis. Me acertei muito bem com a turma, foi o período menos pior. Nesta época resolvi resistir aos que me ameaçavam e entrei em brigas diversas, batendo em todos que me ofendiam e me ameaçavam. Uma vez me atrasei para uma aula, por estar na biblioteca e a funcionária de lá estar muito ocupada, não tive culpa pelo atraso. Ao sair da biblioteca fui para a sala de aula e passei por uma pedagoga da escola, que me cumprimentou sorrindo. Passados alguns minutos, após eu pedir licença para a professora e explicar meu atraso, a mesma pedagoga entrou na sala de aula para me humilhar ante à turma, disse que eu era um irresponsável, um mau exemplo. Fiquei quieto ouvindo, mas, quando ela saiu, fui atrás, entrei no então SOE e disse tudo o que pensava sobre a mesma, sobre sua incompetência profissional, sua frustração pessoal, sua mediocridade completa, cabe ressaltar que esta mulher fazia parte do grupo de dança de que eu participava e lá ela costumava tecer comentários sobre a minha estatura, chegando a brigar comigo, dizendo com estas exatas palavras: “Anão deste jeito, não sei o que vou fazer contigo! Vê se toma um remédio para crescer, pois assim atrapalha a estética do grupo!”. Me sentia muito humilhado, pois ninguém me dava apoio diante de uma atrocidade dessas. Meus pais é que intervinham quando em casa comentava com eles, mas eram sempre pisoteados, por questões políticas.

O dia em que esta mulher com formação em pedagogia, e que certamente nada sabe sobre educação, ouviu o que eu pensava dela, passou a me respeitar e eu me senti livre daquela gente. Se alguém me ameaçasse, eu já encarava uma briga.

Estas brigas sempre primaram pela resposta mais em humilhação do que agressão física. Um menino que durante anos impediu que eu passasse pela calçada da casa dele, em mais uma tentativa de me agredir acabou perdendo. Eu fui

até perto dele como quem estava indo se humilhar e submeter, mas ao chegar bem perto o empurrei, ele caiu e eu cuspi na cara dele, esfreguei seu rosto no pasto, cheio de fezes de animais. Me senti vingado. Ele nunca mais se atreveu a me ofender, ameaçar ou agredir. Antes disso, passei anos de sufoco, sempre acuado e atravessando as ruas para não ser vítima destas pessoas.

Eu cresci odiando a minha cidade natal e, até hoje, quando me perguntam de onde sou, não raro digo o nome da cidade onde fui morar aos 14 anos, pois esqueço, deve ser este um mecanismo de defesa. Tive muito preconceito com pessoas provenientes do mesmo lugar, até que fiz amizade com uma conterrânea. Desde então passei a não generalizar. A frase que eu mais repetia na minha infância era: “Jamais serei feliz neste lugar, não suporto esta gente, não suporto acordar todos os dias!”. Me escondia entre meus livros, noturnos de Chopin e meu pátio.

#### Narrativa de Érica

Cresci em uma cidade pequena que não oferecia espaços lúdicos e artísticos, de um moralismo falso e hipócrita, comum a estes pequenos lugares. A falta de tolerância a quem ousava pensar e ser diferente era expressa com olhares fuzilantes e frios.

Aos cinco anos fui até a Biblioteca Municipal para me associar na companhia de meu pai. Era a primeira sócia. E foi lá que conheci o mundo. O primeiro livro “A bisteca”, cuidadosamente escolhido porque era também o apelido com que, carinhosamente, era chamada por meu pai.

Uniforme xadrez vermelho e branco, chapeuzinho de abas. Era este o uniforme do Jardim de Infância. O mesmo com que colegas sacudiam as saias e cantavam para a minha recepção de “atraso” à chegada da escola, intitulado “abacaxi atrasado”. Lembro que ficava com o rosto vermelho e, na tentativa de dar passos grandes o suficiente para o tamanho de minhas pernas curtas e frágeis, assim como meu ser, tentava alcançar o portão de entrada e poder ficar longe daquele momento sádico.

Comecei a desenvolver muitos sintomas psicossomáticos como dor de cabeça, náusea, dores no corpo. Costumava virar o almoço de propósito no uniforme na tentativa de não ir para a escola.

Dia de chuva, meus colegas não iam à aula, então era o dia de eu tomar conta daquele espaço só meu, desenhava, pintava e ficava fazendo companhia para a professora Gislaine, que me cuidava e dava atenção só para mim.

As cores melancólicas e frias que usava para colorir retratavam meus sentimentos. Lembro que em casa gostava muito de ajudar minha mãe a estender a cama à noite e eu sempre queria o lado colorido com flores para cima, não suportava aquelas cobertas com as mesmas cores do dia.

Assim como João Pedro, desenvolvi uma forte relação com animais menores, as formigas, eu sempre as protegia e cuidava, costumava deixar um pouco de açúcar perto do formigueiro. Gostava de prestar atenção no tempo, gostava do vento e observava as formigas.

Passei por um momento de introspecção, tinha vergonha de tudo, achava que não fazia coisas de forma suficientemente competente para agradar as pessoas, tinha medo de apelidos, de rótulos, pois não eram verdadeiros para mim, eu sabia que não estava atrasada, mas não sabia dizer, não compreendia aquilo.

Então, comecei a me afastar das pessoas, dos ambientes em que elas circulavam. No recreio subia nas pedras, eram grandes e nem todos sabiam subir, eu não tinha medo, os colegas tinham, eu sabia, mas não dizia, só repetia interiormente: “Eu não sou medrosa, vocês é que são”. Ao mesmo tempo em que me contradizia, era o que podia fazer para me defender e evitar o sofrimento injusto e legitimado por minha “covardia”.

Entrei em um processo de interiorização e de auto-exclusão muito grande que me acompanhou até a idade jovem-adulta. Desenvolvi ojeriza a seres humanos. Não os suportava com seus discursos repetitivos e nada autênticos, mas era o que se assistia nas novelas. As atitudes, as posturas, o vestir também fazia parte do cenário de faz-de-conta que viviam ou supunham que viviam.

Na verdade, só os suportava nos livros que costumava ler durante as madrugadas frias em que hibernava em profunda solidão, não ia à aula, não falava com ninguém, não queria ninguém por perto. Os personagens não me incomodavam, mas inquietavam-me.

Cresci lendo Machado de Assis, José de Alencar, Eça de Queiroz, Érico Veríssimo, Sartre, Milan Kundera entre tantos outros que ajudaram a formar meu

pensamento e a me distanciar daquele mundinho medíocre e solitário. Foi com eles que aprendi a conhecer o que não gostava: o ser humano.

Em meu quarto entre a realidade e a fantasia, nesta mistura da realidade próxima de Ana Terra de Érico Veríssimo e da fantasia consegui sobreviver ao tempo na tentativa de um dia poder viver pacificamente com estas duras realidades.

No meu mundo os personagens eram convidados a participarem das conversas, das experiências, dos anseios e dos desejos que em nossos sonhos era permitido ter.

A adolescência solitária ensinou-me a “conversar” com amigos, personagens, autores e leitores imaginários e com eles desenvolver diálogos profundos. Eles me entendiam. Por eles não era tido como “a louca”, dizia o que pensava, o que sentia e isto me acalmava no sentido de saber que existia alguém para conversar assuntos que não eram aceitos em clubes sociais, únicos espaços ocupados por aqueles e aquelas ocupados em nada se ocupar, a não ser com frivolidades e consumismos modistas da época.

E estes autores incentivaram-me a cursar Letras em Pelotas. Conheci meus professores, atenciosos e amigos. Em especial, Oscar Brizolara, descíamos as escadas da Universidade sempre conversando sobre os livros que há muito já havia lido. Comecei então a perceber que aquela cidadezinha tinha em muito me ajudado, que o “abacaxi atrasado” não era tão abacaxi assim... mesmo não sabendo dar nome àquilo que me incomodava e que até pouco tempo atrás não sabia nomear.

Hoje já tenho elaborado em mim que eu não era o abacaxi atrasado, elas, as minhas colegas, é que eram os “abacaxis adiantados”, eu nunca chegava atrasada, na verdade, as minhas colegas é que chegavam antes da hora.

A Milena, minha grande amiga, foi quem colocou o apelido em mim. Hoje nossas filhas brincam juntas e gostam de ouvir o que fazíamos na infância e repetem as brincadeiras nas férias.

Mas ainda dói falar nisto, só agora estou conseguindo escrever com ajuda de terapia que fiz há dois anos, quando comecei a pesquisar o *bullying*. Mexeu muito comigo, precisei de ajuda para falar do que ainda não tinha nome e corpo, mas que me inquietava o fato de saber que diariamente crianças e jovens sofrem nas escolas o mesmo que sofri.

Quando crianças não sabemos pedir socorro para aquilo que nos incomoda, sentia que merecia ser eschachada pelos colegas, eu era “a atrasada” e realmente merecia receber um rótulo, um apelido, carregar um estigma.

Os adultos não reconhecem como possibilidade de medo e frustração. Ora, “são apenas coisas de crianças e jovens rebeldes”.

Como referencial, a postura de Ana Terra, nela busquei a força para não me deixar aniquilar, tive a coragem de sair da cidade não sabendo ao certo aonde iria, mas com o sonho e a certeza de parir vidas esculpidas pela dor, assim como a parteira Ana Terra fez na obra *O Tempo e o Vento*.

#### Narrativa de Ana

Eu descobri que tinha sofrido *bullying* durante a nossa conversa naquela viagem. [...] Eu cresci sendo considerada uma criança desatenta. Eu caía na sarjeta, rolava, eu abria a minha cabeça por rolar da escada, sempre aérea, desatenta, dançando. Se eu tava atravessando a rua eu caía, se eu tava atravessando... uma vez na frente do cabeleireiro da minha tia eu subi no capô do carro quando eu vi eu tava dentro da sarjeta, tive que tomar banho, ir no cabeleireiro. Eu era considerada a desatenta e até hoje eu sou considerada desatenta, porque as pessoas sempre dizem: “Ah, eu quero ver como vai ser a Ana com os filhos”, minha mãe sempre diz.

Como uma forma de dar conta disso é que eu criei um ritmo profissional, uma forma de pensar o trabalho que é até estressante porque eu não aceito nada menos que o perfeito, então eu acho que as pessoas têm que ser perfeitas, que as coisas dependem de mim e eu trabalho como uma louca o dia todo. Chega de noite eu não durmo, eu me acordo pensando nas coisas que eu tinha que fazer, nas coisas que eu esqueci de fazer. E às vezes eu tenho até dificuldade de dar conta com colegas que são menos comprometidos, então, assim, esse trabalho com a educação inclusiva tem que dar muita conta das diferenças, mas às vezes é difícil pra mim porque... talvez o que me faça não me sentir uma pessoa não desatenta é o compromisso que eu tenho com as coisas, em função disso que foi criado na minha infância, criei essa forma que eu tenho de lidar com o mundo, de ver como as coisas têm de serem resolvidas. Eu acho que eu tenho sempre que estar estudando, o doutorado vem se manifestando??? Numa idéia assim de como a gente vai ficando,

tem que estar buscando, tem que ser boa no que tu faz, não pela coisa do competitivo, porque eu não me sinto competitiva, eu não faço pra te mostrar ou pra acharem que eu sou melhor, até um monte de coisas que eu faço ninguém sabe, mas é uma coisa interna minha, de mostrar até que eu não sou tão desatenta, que eu não sou tão essa menina..., que eu posso ser uma pessoa confiável. Eu sinto assim, eu tenho medo de não ser confiável, no sentido das marcas daqueles que me criaram, que eu nunca ia dar conta das coisas, que eu sempre ia me esquecer, que eu sempre ia perder, eu sempre perdia, eu sempre esquecia as coisas.

É uma marca, assim muito subjetiva, que eu tô me dando conta na terapia... porque ao mesmo tempo eu tenho por parte de todas as pessoas da minha família um reconhecimento enorme da pessoa que eu sou. Dos meus tios dizerem que eu sou a mais trabalhadora, da minha família paterna dizer que eu sou o homem da família, eu tenho um monte de primos da minha família paterna que dizem: “Olha essa que é o homem da família”. Eu que fui trabalhar fora, eu que saí de casa cedo e tem sempre assim muito presente na família, a Ana é muito trabalhadora, a Ana é muito batalhadora, desde cedo a Ana trabalhou um monte, mas ao mesmo tempo tem aquela coisa: Ah, isso é coisa que a Ana fala, bem do tipo, é bem coisa da Ana mesmo, ah perdeu uma coisa ah... só podia ser a Ana porque perdeu. A minha família que me chamava, na escola cantavam uma música pra mim que eu ficava muito triste... (silêncio...) eu ficava muito triste, eu chorava, ia embora cedo da escola, eu sentia que as pessoas não gostavam de mim naquela época porque cantavam aquela música. Mas isto eu elaborei, até hoje já faço troça, não sei em que medida isto ficou... mas o que mais ficou foi essa idéia de querer mostrar a todos que eu não sou desatenta, que eu posso ser boa. Na escola eu era considerada desatenta pelos colegas e professores, eu conversava muito e era muito desatenta. Eu sempre perdia muita coisa, nunca tinha material. Eu demorei a caminhar, eu fui uma criança com problemas no desenvolvimento, eu tive que ir para o psicomotricista porque eu não caminhava com dois anos de idade, eu era muito quieta, a minha mãe ia trabalhar e eu ficava sentada num fusquinha, assim dirigindo o fusquinha, enquanto a minha babá cozinhava e hoje eu cozinho de tudo, mas aos dois anos eu não caminhava. Então até hoje brincam que eu fui uma criança retardada e virei uma criança hiperativa, porque eu acho que de fato sou precoce pra minha idade, ao tempo que o que eu consegui não é uma coisa que as pessoas



conseguem. Isto por um lado é algo que alivia, né? Pô, que bom que tu tem uma boa posição no trabalho, tu tem reconhecimento, tem segurança financeira, mas por um lado eu tenho certeza que um monte de outras coisas eu perdi, na minha adolescência eu comecei a trabalhar com quatorze anos. Ou talvez eu queira fazer as coisas tão rápido como eu faço pra mostrar que tu não é desatenta, como uma formação reativa, entendeste? Não sei se eu trabalho tanto, se eu estudo tanto. Isto é uma coisa que eu trabalho na minha terapia, por mais que eu goste de trabalhar, talvez eu faça tudo isso pra mostrar pra mim que eu não sou desatenta, que eu sou capaz, não sei se eu trato *bullying* na minha terapia. Tu sabe que eu me sentia a menos querida? Isso eu lembro que eu me sentia, porque eu fugia de casa, eu vivia fugindo de casa, eu fugia de casa e ia pra casa de um vizinho que tinha um cachorro, então no primeiro latido eu já voltava, e eu ficava triste porque a minha mãe nunca ia me procurar, como a minha mãe sabia que eu tinha medo de cachorro, ela sabia que eu ia voltar. Mas eu acho que eu fugia pra ver se ela ia me procurar, então tem um pouco de querer ser aceita e talvez como a gente trabalha assim com as pessoas que tu falaste como eu a gente se envolve muito com a comunidade, que a gente... também é uma forma de mostrar e de ser aceito.

Eu não acho assim que a vida humana, como psicóloga eu sei disso, a gente não faz nada por nada, a nossa ação é esperando alguma coisa, eu acho assim que poucas pessoas conseguem admitir, mas com a terapia a gente admite, mesmo que eu doe pra uma entidade carente, mesmo que eu não espere reconhecimento, eu espero alguma coisa dentro de mim que vai mudar, eu me sinto bem dando, então é um retorno. Então eu não sei em que medida assim todas essas vivências infantis foram o motor pra mim ser assim do jeito que eu sou, mas que eu sou muito trabalhadora, sou muito obstinada, depois que eu digo que eu faço uma coisa eu faço, quando eu vim pra Bagé com o propósito de fazer educação inclusiva em Bagé, eu disse que eu ia fazer e a gente tá fazendo, com um monte de dificuldade que eu tenho, no momento que o Ministério de Educação indica uma instituição que tu coordena pra uma reportagem da Nova Escola, pô tem lugares em que tá sendo visto, então talvez isso tenha me ajudado a ser assim.

O meu irmão sempre que iam me bater ele me protegia, mas a escola nunca fez nada. O professor nunca disse não cantem essa música que a Ana está fazendo febre e tendo que sair cedo da escola, ela nunca fez isso, mas o meu irmão, eu

chamava ele sempre que iam cantar a música, o meu irmão vinha e dava neles, aí era só cantar que eu dizia: olha, vou chamar meu irmão, ah tudo resolvido (risos). Mas os meus pais nunca acharam que eu precisava de terapia, eu fui uma criança com muitos medos, eu tinha muito medo, eu me lembro de que eu rezava pra que meu Deus, que não tenha fogo, que não tenha assalto, eu fui uma criança com muitos medos na infância, eu lembro que sentava no corredor pra ficar perto do meu pai e da minha mãe, que eu me fazia de sonâmbula pra ir dormir na cama deles e isso fez com que eu me dedicasse muito com aquilo que eu atuo porque eu me senti muito desprotegida na infância porque meus pais nunca acharam, nunca perceberam, nunca perceberam porque eu também nunca dei problema, eu ficava sentadinha vendo eles dormirem, mas eu nunca acordava eles, e aí depois eu quis ser psicóloga infantil por o que eu senti, sempre percebi que as crianças sofriam, que até eu podia ajudar as crianças que sofrem, medos infantis que os adultos tomam assim como algo bobo... Eu tenho um paciente assim... gordo e por dizerem que ele era gordo na infância até hoje ele não consegue ir à festa porque ele acha que vão zoar, ele diz que isso foi muito importante.

A escola nunca deu bola, principalmente essa coisa de cantar, eu tinha dor de barriga, diarreia, dor de cabeça, minha vó pobrezinha tinha epilepsia, não podia me buscar na escola, então mandava um táxi. Eu tinha uma prima, isso eu me lembro, me tirava e me botava na aula dela, que era um ano mais velha, quando eram 17h já me levava pra aula dela, e eu ficava lá até bater, agora eu me lembrei. A minha avó sempre atendia os meus apelos de querer ir embora, tinha febre, não tinha como não ir, né? Tu somatiza, sistema físico. E eu ia pra sala dela, ninguém brigava comigo, já tinha sempre que me proteger. Eu era uma criança muito frágil e hoje me acho uma pessoa muito forte. Mas eu também tive uma infância muito feliz, meus pais eram muito carinhosos. Minha mãe foi uma mãe extremamente lúdica, ela brincava muito com a gente, na chácara eu tinha uma casinha de boneca de verdade, então esse meio foi muito confortador, eu nunca cresci com meus pais brigando, eu cresci com pais que ajudavam a fazer tema, com pais que buscavam no colégio, com pais que brincavam, que ficavam junto com a gente final de semana, esse meio ambiente..., talvez meus pais não tivessem uma atenção, uma sensibilidade de olhar que eu sofria, mas eles foram pais sempre muito felizes, eu só tenho experiência feliz da minha infância, uma união com os irmãos, brincadeiras,

uma infância sem nenhuma privação no sentido econômico, e ao mesmo tempo sem nenhum esbanjamento, a gente foi criado pra fora na chácara, convivendo assim com pessoas simples, mas com possibilidade de infância, de brincar, de subir em árvores. O meu pai ajudava a armar a arapuca da galinha e a gente passava o dia caçando galinha, minha mãe ficava tirando o cronômetro no relógio pra gente fazer a volta na chácara e ver quem fazia mais rápido. Uma infância boa, tranqüila, a família é a base e eu acredito tanto em família, pelo modelo deste tipo de família, a família é a base de tudo, isto não é uma coisa piegas, uma coisa de religião, pra mim a família é a base dos sofrimentos psíquicos das pessoas, como psicóloga eu acho que o fator ambiente é ser feliz.

O que é o sofrimento da criança e a falta de sensibilidade do adulto porque às vezes são coisas muito simples e o adulto não consegue descobrir, às vezes os colegas caçoam e isto machuca muito, e nem o professor tem habilidade pra ver isto. Eles acham que isso é coisa boba de criança, que pra ele é pequeno, mas pra criança é grande.

É... no que eu puder estar te ajudando eu fico feliz.

### **3.2 No mundo linear e com abismo que se revela a escola**

“Minha história hoje não é mais segredo e nem motivo de vergonha”, mas foi.

A fala de Dani nos remete a um contexto escolar preconceituoso, abusivo, de permissividade, banalização e naturalização dos sentimentos que envolvem e aprisionam as vítimas. As más atitudes incentivadoras da maioria dos professores pode-se comprovar nas narrativas de Dani, João Pedro e Ana, respectivamente: “alguns professores apoiavam as atitudes dos meus colegas” ou “era nítido que eu sofria, era nítido que outros colegas meus, também vítimas, sofriam, mas ninguém tomava uma atitude”; “a mesma pedagoga entrou na sala de aula para me humilhar ante à turma, disse que eu era um irresponsável, um mau exemplo” ou “anão deste jeito, não sei o que vou fazer contigo! Vê se toma remédio para crescer, pois assim atrapalha a estética do grupo!” “A escola nunca deu bola” ou “Na escola eu era considerada desatenta pelos colegas e professores” ou “O professor nunca disse: Não cantem esta música que a Ana está fazendo febre.”

Comprovando estas falas, o pesquisador Constantini recomenda que, para enfrentar esta difícil tarefa: “Os adultos devem assumir a função de educadores sensíveis e atentos, interpretando-a o melhor possível e avaliando seu comportamento bem como buscar confrontar-se com o conceito de *adultidade*.”<sup>33</sup>

Em um contexto escolar no qual o face-a-face é diariamente uma experiência de socialização e de oportunidade para cuidar do outro, nem sempre significa uma experiência positiva, como mostra a atitude de Dani, ao cuidar da colega, nos remete a este sentido: “Na pré-escola, quando via uma coleguinha sendo motivo de risada, eu ia lá e defendia. Não achava certo!”

O fenômeno *bullying* reverteu este processo humano. A Dani, por ser amiga das vítimas, passou a ser uma delas, e a perseguição, sem motivação aparente, dos colegas foi constante. O desprezo e a provocação com Dani levaram-na a trocar de escola: “O clima começou a ficar pesado demais e, com 14 anos, resolvi mudar de escola”. Com João Pedro não foi diferente: “Aos 10 anos fui estudar em outra escola, pois não suportava ver os meus colegas todos os dias, aí fiz um teste para um colégio agrícola, onde permaneci por 2 anos [...] Voltei à antiga escola, mas não fiquei na turma de antigamente”, e com André que relata: “Na nova escola, tive que conquistar meu espaço novamente”. Assim, os relatos nos mostram que mudar de escola não permite tratar o *bullying*, mas admite-se que trocar de ambiente pode ser favorável.

João Pedro acrescenta: “A escola era tão preconceituosa que havia a turma para os ricos e brancos e a outra para os pobres e negros e foi nesta turma que fiquei, apesar de ser um alemãozinho de olhos azuis. Me acertei muito bem com a turma, foi o período menos pior. Nesta época resolvi resistir aos que me ameaçavam e entrei em brigas diversas, batendo em todos que me ofendiam e me ameaçavam”.

Ele encontrou ambiente acolhedor e protetivo, desenvolveu mecanismos de defesa. Mas antes de encontrá-los Mateus “escrevia o nome dos meus colegas de aula em papéis que destruía sem parar, queimando, fervendo as cinzas, perfurando, enterrando.” “Eu os odiava, pois eles me tratavam mal” ou “Ao chegar bem perto o empurrei, ele caiu e eu cuspi na cara dele, esfreguei seu rosto no pasto, cheio de

---

<sup>33</sup> O termo *adultidade* a que se refere Constantini expressa a personificação de um eu maduro, consciente, equilibrado, capaz de interagir de maneira adequada e eficaz com a realidade. CONSTANTINI, 2004, p. 16.

fezes de animais. Me senti vingado.” E desabafa: “Antes disso, passei anos de sufoco, sempre acuado e atravessando as ruas para não ser vítima destas pessoas”.

E Dani, na tentativa de encontrar um lugar seguro, se deparou com a realidade extrema do *bullying*, a tentativa de suicídio. “Ia caminhando até a escola, e parei de olhar ao atravessar a rua. Para mim morrer seria lucro. [...] Passei a comer menos, a me cortar e ver tudo como uma possível arma para acabar com meu sofrimento”.

Podemos constatar paralelamente com o relato de João Pedro o que nos alerta sobre a ameaça de medo, constrangimento, angústia e raiva reprimida, como nos afirma Pedra:

Essas mobilizações poderão aprisionar sua mente a construções inconscientes de cadeias de pensamentos, que resultarão em dinâmicas psíquicas destrutivas de si mesma e da sociedade como, por exemplo, a instalação do desejo de matar, por vingança, o maior número possível de pessoas, seguido de suicídio. O trágico é que as vítimas desse fenômeno são feridas na área mais preciosa, íntima e inviolável do ser - a sua alma - sem levarmos em conta as conseqüências, que não serão poucas, para os agressores e para os espectadores.<sup>34</sup>

Ao fazer resgate dessas experiências, crianças acuadas, com medo, apresentam vulnerabilidade de defesa, possivelmente por modelos educativos introjetados e nas ações recorrentes. Mas cabe salientar que nem sempre as vítimas não reagem. Em pesquisas realizadas por Fante, comprova-se que alunos tímidos protagonizam as maiores tragédias ou passam a reproduzir comportamentos agressivos como resposta aos maus-tratos sofridos.

As vítimas apresentam sintomas psicossomáticos gerados pelo medo excessivo. Podemos comprovar nos relatos de Ana e da autora: “Eu tinha dor de barriga, diarreia, dor de cabeça”; “[...] dor de cabeça, náusea, dores no corpo. Costumava virar o almoço de propósito no uniforme na tentativa de não ir para a escola.”

Estes sintomas psicossomáticos culminaram na internação de Dani: “Colocaram na minha cabeça a idéia de que eu era esquizofrênica. E eu pedi para ser internada. Era uma prisão, os dois primeiros dias, não ganhei comida [...]. Quase mataram um interno de lá na minha frente [...] e essa é uma cena que jamais vou

---

<sup>34</sup> PEDRA apud FANTE, 2005, p. 12.

esquecer. Saí onze dias depois da internação.” Para as vítimas nessa condição, as conseqüências são graves a ponto de quererem abandonar a escola. Segundo Constantini:

Os dados de várias pesquisas nos dizem que a vítima freqüentemente não encontra condições para recuperar-se porque não há clima de proteção física e muito menos ajuda necessária (às vezes reclamada, como confirmam os dados) de um adulto que interrompa a situação de *bullying* e que também seja capaz de dar reforço psicológico ao mais fraco. Para a vítima, sair desse papel significa emancipar-se de uma situação de sofrimento e de absoluta impotência psicológica.<sup>35</sup>

### 3.3 Na resiliência, tecendo a metamorfose de ser na vulnerabilidade do ser

“Resiliência é a capacidade humana de lidar, superar, aprender ou mesmo ser transformado com a adversidade inevitável da vida.”<sup>36</sup>

Entende-se resiliência como uma capacidade do ser de “se recuperar e se superar, ou ser imune psicologicamente, quando se é submetido à violência de outros seres humanos.”<sup>37</sup>, porém, “alguns indivíduos resistem e não são derrotados. Superam a adversidade e são vitoriosos. Estes indivíduos são resilientes”<sup>38</sup>, como podemos constatar no decorrer da análise das narrativas.

A adversidade pode, ao invés de impedir um prejuízo no crescimento do ser humano, causar-lhe um resultado positivo no futuro, focando a relevância em promover os potenciais humanos, ao contrário de destacar os danos causados.

É com certeza um aporte para transformar “algo ruim em algo positivo”, como podemos ler na narrativa de Dani. Cabe aqui evidenciar que o *bullying* não é esquecido pelas vítimas, mas canalizado para outras ações positivas. Assim como Dani lançou este olhar para outras vítimas e fez nascer o blog “No more *bullying*.”

Grotberg apresenta os modelos para a promoção dos fatores de resiliência, organizados pelos suportes externos: “*Eu tenho, Eu posso, Eu sou/Eu estou*”<sup>39</sup> como forças propulsoras da mudança, da capacidade de superação e de aceitação de sua própria identidade. Como “exemplos do suporte externo ‘eu tenho’ incluem:

<sup>35</sup> CONSTANTINI, 2004, p. 74.

<sup>36</sup> GRUNSPUN, Haim. **Criando filhos vitoriosos**: quando e como promover a resiliência. São Paulo: Atheneu, 2005. p. 03.

<sup>37</sup> GRUNSPUN, 2005, p. 01.

<sup>38</sup> GRUNSPUN, 2005, p. 01.

<sup>39</sup> GROTBORG apud GRUNSPUN, 1996, p. 02.

confiança nos membros da família e nos amigos; bons modelos e exemplos; acesso a serviços sociais, de saúde e educação”<sup>40</sup>, como nos mostra João Pedro em seu relato: “Meus pais é que intervinham quando em casa comentava com eles, mas eram sempre pisoteados, por questões políticas.” A confiança na família foi fator acolhedor e seguro para João Pedro e Dani: “Qualquer pai, qualquer mãe, qualquer pessoa que ame ou cuide com carinho de alguém, sente muita dor quando esse alguém está perdendo as forças”; “Graças a Deus, o Rafa nunca deixou de acreditar em mim, e o apoio que recebi dele, dos meus pais [...] foi um acordar”, como proteção para minimizar suas vulnerabilidades.

Para o “eu posso” interpessoal podem-se citar: “habilidades para resolver problemas, gerar boas idéias, comunicar pensamentos e sentimentos, controlar comportamentos e pedir por ajuda quando necessitado”. Isto é visível na narrativa de Ricardo que comunica os sentimentos e os transmite na evidência de saber resolvê-los e delimitar território: “a gente tinha um senso de auto-proteção muito grande e sabia como ‘se garantir’. Nós conquistávamos nosso espaço nos impondo, maximizando nossas habilidades, como ir bem nos estudos e se destacar em atividades esportivas e artísticas.”

O terceiro pilar ‘eu sou/eu estou’ como força interna inclui exemplos de auto-estima, auto-respeito, amor-próprio, perseverança, empatia, responsabilidade e esperança. “Eu era chamado de ‘comunista’, o que soava como elogio aos meus ouvidos, quem isso dizia obviamente jamais leu Marx, [...] me irritava o fato de estarem tão longe de um pensamento autônomo” ou “[...] não podíamos acompanhar modas [...] isto não me perturbava tanto, porquanto nunca foi um valor importante dentro da educação que recebi.” “Sempre dizia querer ser músico [...], fiz parte de uma competição de canto que me rendeu o primeiro lugar”. Estas falas retiradas do texto de João Pedro refletem a luta incessante pela esperança e pelo *alcançar* que traz consigo o auto-respeito, a auto-estima, como se fosse o prenúncio de conquistar alguma coisa boa diante de tanta adversidade e dor enfrentada na escola diariamente.

Cabe lembrar que nem toda adversidade significa necessariamente um estresse para o ser humano. Segundo Assis, “[...] um evento é considerado estressor quando acarreta mudança interna na pessoa, alterando o componente de

---

<sup>40</sup> GROTBORG apud GRUNSPUN, 1996, p. 02.

afeto e sobrecarregando ou excedendo seus recursos adaptativos (neuroquímicos, psicológicos e sociais)”.<sup>41</sup>

Neste sentido, podemos perceber a mudança interna de um evento considerado estressor que aconteceu com Dani, sobrecarregando e excedendo seus recursos adaptativos, como podemos destacar: ” [...] Aquilo foi me incomodando muito”, “ [...] com isso me depressei mais ainda.” ou “[...] nas férias de inverno me fechei mais ainda, não poderia voltar para escola nenhuma”.

Tais observações nos esclarecem sobre um fator preocupante acerca da resiliência: “por sua natureza, ela mascara o prejuízo até muito próximo do limiar do colapso”<sup>42</sup>, o que podemos comprovar na fala de Dani: “Nessa época, eles não tinham noção ainda do tamanho do estrago que o *bullying* acumulado que sofreu durante vários anos tinha gerado. Sempre me viram tirando boas notas, nunca dei motivos para que desconfiassem que estava no fundo do poço.”

Aqui se revela a importância dos três suportes (internos e externos) estarem presentes e entrelaçados para um ser esteio e o apoio do outro em um esforço constante, como auxílio para a recuperação emocional da integridade pessoal abalada.

É na busca pelo espaço e pela sobrevivência que os seres humanos são capazes de se tornarem resilientes. Segundo observação de Vanderpol: “É quando conseguem construir um espaço intrapsíquico seguro, dentro do qual vivem, conversam consigo mesmo e se sentem invulneráveis.”<sup>43</sup> E complementa Grunspun: “Essa parte inviolável do *self* os protege do colapso enquanto o mundo externo permanece imprevisível e ameaçador. Para manter esse espaço interno e seguro o indivíduo precisa ter fatores protetores que precedam os mecanismos de defesa.”<sup>44</sup>

Na narrativa de João Pedro e da autora, estes espaços se deram de forma interna e externa, física e psicologicamente, mas ambos invioláveis. João Pedro se refugiou no “seu pátio” e a autora, entre a biblioteca e o quarto. Espaços de proteção que mantiveram o processo de resiliência em ambos.

---

<sup>41</sup> ASSIS, 2006, p.32.

<sup>42</sup> GRUNSPUN, 2005, p. 02.

<sup>43</sup> VANDERPOL, M. apud GRUNSPUN, 2005, p. 09.

<sup>44</sup> GRUNSPUN, 2005, p. 09.



Podemos analisar paralelamente as duas narrativas. João Pedro, em seu relato, nos conta: “Os anos se passaram e eu criei uma realidade paralela [...] O grau de complexidade destes mundos imaginários é muito grande. Comparava características morfológicas do meu pátio com países e regiões, desenhava mapas de lugares inexistentes e em alguns casos alterava a geografia de continentes. [...] “Neste mundo existiam histórias de famílias, colonização, partidos políticos, algumas guerras, previsão diária do tempo. O tempo não era o mesmo tempo real [...]”.

Percebe-se sensivelmente que este mundo imaginário se divide entre a fantasia e a realidade exposta no seu cotidiano: “famílias, partidos políticos, algumas guerras”, o que vivenciava também era recriado em “seu pátio”. Seu tempo psicológico não era o mesmo tempo cronológico, sua vida era o seu pátio, o seu refúgio para existir em segurança nos momentos em que se sentia extenuado.

Para a autora, o mundo criado era o espaço entre as prateleiras silenciosas da biblioteca e seu quarto escuro. Era lá que passava o seu tempo cronológico em companhia dos personagens, num mundo em que o tempo psicológico não deixava lembrar que existia outro mundo. Aquele era seu, intocável e deprimente, mas único e permanentemente visitado por pessoas interessantes, surpreendentes e não previsíveis. Ela expõe: “No meu mundo, os personagens eram convidados a participarem das conversas, das experiências, dos anseios e dos desejos que em nossos sonhos era permitido ter [...] e no meu quarto, entre a realidade e a fantasia, nesta mistura da realidade próxima de Ana Terra de Érico Veríssimo e da fantasia da vida real projetada pelas novelas, eu consegui sobreviver ao tempo, na tentativa de um dia poder viver pacificamente com estas duas duras realidades.”

A adolescência solitária ensinou-me a “conversar” com amigos, personagens, autores e leitores imaginários e com eles desenvolver diálogos profundos. Eles me entendiam. Por eles não era tida como “a louca”, dizia o que pensava, o que sentia e isto me acalmava no sentido de saber que existia alguém para conversar assuntos que não eram “aceitos” em clubes sociais, únicos espaços ocupados por aqueles e aquelas ocupados em nada se ocupar, a não ser com frivolidades e consumismos modistas da época.

Desenvolver as condições já existentes, ampliar, abrir e forjar outras que ainda não estão “trabalhadas” e, por conseqüência, não estão completas, é desenvolver fatores de proteção durante o crescimento e o desenvolvimento do ser

humano. De acordo com Grunspun, “a resiliência é, certamente, uma aliada que precisamos promover e desenvolver”<sup>45</sup> para poder ajudar aqueles e aquelas que ainda não conseguiram recuperar-se e participar de uma vida digna e saudável em um ambiente insano.

Estabelecer um ambiente resiliente na escola, na família, no grupo ou na comunidade é fundamental para desenvolver a resiliência na criança ou no jovem. Todos nós temos esta capacidade, qualquer pessoa pode tornar-se resiliente quando enfrenta a diversidade na e da vida. Precisamos ser insistentes e acreditar, pois, na maioria das vezes, são pessoas que não possuem todas ou algumas destas habilidades e, por já terem destruído do seu íntimo qualquer fragmento de esperança, não lhes é tarefa tão fácil de desenvolver sem a ajuda e o cuidado do outro. A submissão, a passividade e o silêncio impedem estas atitudes de se manifestarem.

João Pedro, em sua narrativa, diz: “Eu não sabia o motivo, mas muitas vezes alguns meninos não deixavam eu passar em determinados lugares, sob a ameaça velada de que me agrediriam. Eu sentia medo.”

Saber ser assertivo, dizer não para as brincadeiras que incomodam, saber ser e expressar *eu não gosto desta brincadeira* é saber se defender, posicionar-se frente aos outros. Porém, nem todos sabem fazer isto. Crianças com vulnerabilidade de defesa se sentem acuadas e desprotegidas e “uma criança tende a ser mais vulnerável quanto menos fatores de proteção perceber em seu meio para ajudá-la a enfrentar as dificuldades existentes”<sup>46</sup>, pois, “à medida que se potencializa a resiliência, reduz-se a vulnerabilidade e vice-versa.”<sup>47</sup>

“Não podemos acreditar em tudo que dizem de nós, e sim acreditar que as coisas podem mudar, e lutar para isso! Afinal, enquanto estamos vivos, ainda temos chance de mudar nossa história” (Dani). Esta fala demonstra o que as narrativas expressam: transformar “algo ruim em algo positivo”. “Tal perspectiva mostra, esperançosamente, a forma de olhar a adolescência, jogando para o passado o

---

<sup>45</sup> GRUNSPUN, 2005, p. 04.

<sup>46</sup> ASSIS, 2006, p. 21.

<sup>47</sup> ASSIS, 2006, p. 21.

determinismo das experiências infantis malsucedidas, iluminando novos caminhos de flexibilidade e resiliência.”<sup>48</sup>

Superar dificuldades não significa que as vítimas de *bullying* tenham saído ilesas de situações estressoras enfrentadas de forma tão hostil e marcante no início da vida escolar. A partir de diferentes olhares e sentidos particulares e subjetivos, constata-se e temos a responsabilidade de deixar claro que o *bullying* não significa “transformar algo ruim em algo positivo”, mas as adversidades deixam marcas que são duradouras ou não, pois “o ser humano pode fortalecer-se ou titubear diante de circunstâncias adversas e do estoque de conhecimentos e de experiências anteriores.”<sup>49</sup> Isso servirá de incentivo para tentar “compreender a interação humana como um potencial para o estímulo à capacidade de conhecer a si mesmo.”<sup>50</sup> Como nos revela a citação a seguir:

[...] a resiliência não é uma receita de felicidade na vida, é mais uma vacina para adquirir imunidade na adversidade: contra as injustiças, as violências, os traumas, a miséria, as perseguições, as guerras e as catástrofes.<sup>51</sup>

### **3.4 Tolerância e esperança: na busca pela igualdade e harmonia das diferenças em um contexto solidário**

Entendemos a tolerância como o respeito, a aceitação do outro, a estima da riqueza das diversidades existentes entre os seres humanos e na sua cultura e a constância em suportar alguma coisa contrária à nossa aceitação. A observação empírica nos leva a observar e traduzir as expressões faciais e corporais, da forma como somos olhados, percebidos e julgados.

Na narrativa de Dani, ao se descrever fisicamente como “por eu ser muito branca, muito loira, as notas altas”. Na narrativa de João Pedro, “eu era muito baixinho, franzininho, fui humilhado por ter estatura baixa, por morar na rua de trás, por ser fruto da subversão, por ser o gênio da sala de aula, aos treze anos me tornei um cabeludo rebelde, tinha uma namoradinha, mas me apaixonei pelo meu melhor amigo”. Na de Ricardo: “o fato de eu me relacionar muito melhor com as meninas, [...] nós éramos um grupo de meninos que brincava junto. Muitas vezes essas brincadeiras acabavam sendo sexuais. Com isto, o rótulo de ‘menina’ acabou

---

<sup>48</sup> ASSIS, 2006, p. 18.

<sup>49</sup> ASSIS, 2006, p. 21.

<sup>50</sup> ASSIS, 2006, p. 14.

<sup>51</sup> GRUNSPUN, 2005, p. 02.

ficando mais forte e as perseguições, a mim e a um outro colega meu que também carregava este rótulo, também se intensificavam [...] deixei o cabelo crescer e também por isso era alvo de piadas”<sup>52</sup>, e na narrativa da própria autora: “por eles era tida como ‘a louca’, dizia o que pensava, o que sentia... [...] o abacaxi atrasado”, em todas está presente o sentimento de intolerância pelos ditos “corretos e normais”. Aqui foi esquecido que temos um ritmo natural.

Assim, fomos ultrapassados pelo limite da tolerância, da incapacidade de nos aceitarem, de compreenderem a nossa própria natureza. Fomos atropelados pela falta de empatia, de paz, de aceitação de limites e de um tempo próprio. Como diz C. Lasch, o processo de aprendizagem que remete as pessoas à intolerância frente ao diferente reside no fato de existir uma cultura para o narcisismo: o que justamente caracteriza a subjetividade na cultura do narcisismo é a impossibilidade de poder admirar o outro em sua diferença radical, já que não consegue se descentrar de si mesma.<sup>53</sup>

Segundo Assmann [...], “solidariedade tem a ver com o modo de ver o mundo e a vida”<sup>54</sup> e, por conseqüência, com as leituras nos mais diversos contextos que daí podem ser abstraídas e reconfiguradas dentro de um entendimento subjetivo. De acordo com Assmann:

[...] solidariedade é uma relação inter-humana fundamentada na alteridade, que pressupõe o reconhecimento do/a outro/a na diferença e singularidade, atributos da alteridade. Reconhecer o/a outro/a na diferença pressupõe relativizar a si mesmo, as nossas certezas, enfim, todas as mesmices.<sup>55</sup>

A dificuldade de o ser humano aceitar o que lhe parece estranho revela a falta de tolerância e o preconceito com o que se manifesta contrário aos seus olhares, como se fôssemos detentores de uma única verdade postulada ao longo dos séculos e fadada a não desaparecer. Onde fica a liberdade sexual? Nossas escolhas? É do coletivo a liberdade de devorar a nossa liberdade e tranquilidade pessoal? Por que nossa imagem incomoda, intimida, embaraça, confunde tanto? Segundo Assmann:

<sup>52</sup> Na narrativa de André, a construção de alguém *diferente* somente era legitimada pelo empenho e sucesso em tudo em que se envolvia. A aceitação da identidade de homem homossexual, nesta sociedade excludente, só pode ser legitimada quando há desempenho, só assim, a “sociedade dita correta” permite espaço para existir.

<sup>53</sup> C. LASCH apud ASSMANN, 2003, p. 97.

<sup>54</sup> ASSMANN, 2003, p. 97.

<sup>55</sup> ASSMANN, 2003, p. 97.

[...] perturba-nos porque nos causa um certo abalo no espírito, nos faz perder a serenidade, nos confunde, nos embaraça, nos intimida, nos incomoda. Ao mesmo tempo, como uma perturbação que nos obriga a uma mudança na maneira de viver ou ver o mundo e as pessoas ou que nos exige uma resposta no sentido de dar uma explicação que permita integrar esta experiência sem mudanças fundamentais na nossa maneira de ser, viver e olhar o mundo.<sup>56</sup>

Para Assmann, “[...] esta interpretação é feita a partir da cultura que temos internalizada em nós e na qual vivemos.” As interrogações compõem um dos lamentos do mundo contemporâneo, o que nos mostra a carga de viver em sociedade, escolas e outros espaços que não oferecem tolerância e acarretam um peso à nossa condição social. E Assmann lança a pergunta:

Como ser solidário/a com estes grupos de pessoas? Isto é, como interpretar essas “perturbações” de tal modo que queiramos reordenar as nossas vidas em direção a ações e atitudes que favoreçam a criação de novas condições que possibilitem uma vida digna e prazerosa para eles/as?<sup>57</sup>

Na intenção de aproximar-se da resposta, Assmann disserta sobre algumas possibilidades e as explora na tentativa de tecer os fios com os sentimentos de solidariedade, alteridade, tolerância e esperança. Para ele:

[...] a primeira condição epistemológica é que haja lugar para dúvidas na nossa maneira de conhecer a realidade e a valorização da sensibilidade como conhecimento e também é preciso valorizar a sensibilidade no sentido da sensibilidade humana.<sup>58</sup>

Seria, então, libertar-se do preconceito do próprio preconceito e aceitar o indivíduo como gostaria de ser tratado e não como o projetamos e esperamos que ele se revele e se molde. Assim o agressor, que nos impôs a *conduta adequada*, passa a ser um manipulador e a vítima passa a reforçar esta conduta pelo silêncio e distanciamento do grupo de colegas.

Trazer esses trechos de pensamentos é instigar a reflexão sobre os alcances da tarefa de educar e é saber que:

---

<sup>56</sup> ASSMANN, 2003, p. 96.

<sup>57</sup> ASSMANN, 2003, p. 97.

<sup>58</sup> ASSMANN, 2003, p. 97.

[...] o patinho feio levará muito tempo para compreender que a cicatriz nunca é segura. É uma fenda no desenvolvimento de sua personalidade, um ponto fraco que pode sempre se dilacerar sobre os golpes do destino. Essa rachadura obriga o patinho a trabalhar incessantemente sua metamorfose interminável. Então, poderá levar uma vida de cisne, bela, porém frágil, porque nunca poderá esquecer seu passado de patinho feio. Mas, ao se tornar cisne, poderá pensar nele de maneira suportável. Isso significa que a resiliência, o fato de se tornar bonito apesar de tudo, nada tem a ver com a invulnerabilidade nem com o êxito social.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> CYRULNIK apud ASSIS, 2006, p. 17.

## 4 DO COMPREENDER E DESCOBRIR OS SENTIMENTOS: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO NAS NARRATIVAS

### 4.1 Relações intrapessoais e interpessoais

A vida em sociedade tem exigido das pessoas, cada vez mais, diversas competências possíveis, cabendo a cada um conhecer as suas e buscar desenvolvê-las, potencializando-as para maior convívio social e levando em consideração os aspectos pessoais e, futuramente, os profissionais. As competências hoje estão divididas em técnicas e humanas. Pontuamos o essencial hoje: a equilibração do quociente intelectual e do quociente emocional.

A sociedade nos exige cada vez mais atitudes. Atitudes de mudança, de conduta, de comportamento, de ética e de relações. É nessas relações, intrapessoais e interpessoais, que o indivíduo expressa, estabelece e manifesta suas (re)construções psicológicas, buscando o “equilíbrio e não a supressão das emoções: cada sentimento tem seu valor e significado.”<sup>60</sup> Como nos mostra Goleman:

A capacidade de manter o autocontrole, de suportar o turbilhão emocional que o acaso nos impõe e de não se tornar “escravo de uma paixão”, tem sido considerada, desde Platão, como uma virtude. Na Grécia clássica, esse atributo era denominado *sophrosyne*, “precaução e inteligência na condução da própria vida; equilíbrio e sabedoria”.<sup>61</sup>

Dotado é o ser humano de peculiares competências e muitas não foram descobertas ainda. A fragilidade das relações e o medo quanto à forma de estas relações se imporem, as impedem de se revelarem e de se expressarem claramente. Mas, através das relações intrapessoais, podemos proporcionar ao ser

---

<sup>60</sup> GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 44. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. p. 69.

<sup>61</sup> GOLEMAN, 1995, p. 69.

humano desenvolver-se em relações pautadas no respeito, na ética, no cuidado. Permitir ser cuidado pelo outro é, ao mesmo tempo, demonstrar-se solidário com o outro, pois, se não nos permitirmos ser cuidados, tampouco abriremos possibilidades para a solidariedade vinda do outro se manifestar.

Nesse sentido a família e a escola devem preocupar-se com a socialização. Quando falamos nela, não nos referimos somente ao convívio familiar, mas a um contato mediado por regras, limites, autoridade e diálogo.

Isso inclui a educação escolar, por sua vez atuando de maneira a ampliar a noção de cooperação, de interação, de integração do indivíduo às várias situações que vivenciará, potencializando suas atitudes de forma pró-ativa, receptiva e integradora.

Mobilizar e articular suas competências pessoais e intrapessoais significa projetar-se frente às situações, de modo a superar obstáculos que interfiram em qualquer tipo de relação, sabendo extrair aprendizagens significativas num contexto dialético e dialógico. Por conseguinte, reforçar positivamente as competências necessárias às relações intrapessoais e interpessoais é praticar a competência social no tocante à ética, à cidadania, à diversidade; é alinhar idéias e objetivos pessoais e coletivos, garantindo assim o constante crescimento e ousadia para assumir novas posturas frente a situações que o mundo nos exige; é ser autêntico e atento à identidade pessoal, é procurar o bem conviver, de que nos fala Pessoa:

Damo-nos tão bem um com o outro  
Na companhia de tudo  
Que nunca pensamos um no outro,  
Mas vivemos juntos os dois  
Com um acordo íntimo  
Como a mão direita e a esquerda.<sup>62</sup>

Na medida de nossa observância da relação eu/outro, desenvolvemos uma amplitude de caminho. Para nosso conhecimento e orientação, cada pessoa passa a ser um espelho refletindo atitudes e dando retorno ao outro daquilo que lhe fez sentido. Logo, o significado das relações nos afirma a necessidade de estarmos com outros, pois através desta relação estabelecemos nossa auto-afirmação e

---

<sup>62</sup> PESSOA, Fernando. **Fernando Pessoa: Obra Poética**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003. p. 46.



preenchemos a lacuna de convívio e de aprendizagem, para encontrarmos maior crescimento e evolução enquanto ser humano.

Um grupo se constitui de idéias, valores, objetivos, crenças, movimentos, escolhas, afinidades, temas, aspectos políticos, religiosos, culturais e sociais e sua existência se legitima onde todos os atores deste grupo têm direito a vez e voz. Portanto, o poder dessas relações depende da sintonia, do grau de resistência e da capacidade de um grupo chegar a um consenso que satisfaça a todos ou em parte. Discutir o poder nas relações é refletir a atitude tomada frente a ele e ao que dele advém para o grupo.

Percebemos um grupo, em muitas situações, demonstrar divergências mas, acima de tudo, ele próprio abrir espaços para encontrar caminhos a fim de atingir seus objetivos, tendo a consciência de que o respeito ao ser humano está acima de qualquer técnica, ideologia ou conhecimento, permitindo-se promover a felicidade ao voltar os olhos para o primeiro e mais importante: o ser humano.

#### 4.2 Descortinar o cenário oculto

A dor que não é compreendida inevitavelmente reaparece como um espírito andante que não pode descansar até que o mistério seja esclarecido e o encanto quebrado<sup>63</sup>

Encontrar o que parecia desconhecido e incompreendido e ao mesmo tempo perceber latente este sentimento significa abrir possibilidades para compreender e tentar resolver o que, durante algum tempo, ficou escondido, adormecido, mas nunca, de forma alguma, deixou de existir e de pedir passagem...

Ter vivenciado o fenômeno *bullying* na infância, durante o período inicial escolar no Jardim de Infância foi, sem dúvida, uma experiência marcante e não compreendida até dar os primeiros passos no caminho percorrido por este trabalho. O fenômeno *bullying* de que fui vítima tomou corpo e expressão na fase adulta, pois descobrir e nomear o que tinha acontecido e passar a compreendê-lo despertou-me para o tema desta pesquisa.

Carregado de grande intensidade emocional, obrigou-me a procurar as possíveis causas latentes e inconscientes para encontrar as respostas que se

---

<sup>63</sup> FREUD, Sigmund, citação atribuída, mas não localizada para fins de referência.

tornam visíveis e conscientes quando questionadas, formuladas e aliadas a situações repetidas e não compreendidas.

Para tal, neste cenário digno de despertar atenção especial, principalmente de educadores e de famílias, o fato desencadeador narrado por mim e minha (com)vivência dolorosa na escola expressa o processo inicial de descortinar o oculto, sendo a motivação maior para esta pesquisa.

E, assim como a história, ao longo dos tempos, se repete, nossas histórias de vida se repetem também, quer com outras pessoas, quer de outras formas, um pouco mais significativas, um pouco menos, mas sempre presentes e entrelaçadas em nossas vidas, despertando-nos e levando-nos a buscar, na literatura específica, as possíveis respostas para auxiliar a descortinar o cenário, por muito tempo fechado e oculto e certamente poder contribuir, de forma significativa, para uma melhoria nas relações interpessoais existentes em diversos contextos.

#### **4.3 A compreensão do verbo ser e o sentido na e da palavra na construção das narrativas: subjetividades nos saberes das experiências**

O ser humano produz sentido e dá sentido real ou imaginário ao pensamento por meio das palavras, da comunicação com os outros. Compartilhar palavras e posteriormente ligá-las a fatos é também compartilhar emoções. Na perspectiva de as palavras expressarem e produzirem significado num espaço temporal cronológico e psicológico é fundamental dar real valor ao sentido das palavras. Sentido que pode ser percebido e produzido como mecanismo de subjetivação, de dar sentido último ao que somos, queremos e esperamos do e no outro.

De acordo com Bondía: “As palavras determinam nosso pensamento, porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.”<sup>64</sup>

Sendo assim, está posto o que sentimos; o sentido que damos ao outro e ao que nos acontece e a maneira de agirmos diante do contexto em que estamos inseridos. O silêncio ocupa o espaço da palavra não dita, mas não significa o sentido sem-sentido do pensamento.

---

<sup>64</sup> BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: 2002. p. 21

Parafraseando Bondía, a língua nos oferece a possibilidade de nos informarmos, mas não a de experimentarmos, significando a dificuldade de nos colocarmos no lugar do outro e a impossibilidade de darmos real valor ao que as palavras atribuem, aos sentimentos e às apreensões nelas contidas. Ora, ter a informação e não a experiência do que não nos tocou é como ter palavras e não dar sentido ao que fazemos, é não correlacionar teoria e prática, palavras e vida.

Para a experiência nos tocar e poder nos significar é preciso expor-nos. Por isso, conforme Bondía:

[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.<sup>65</sup>

Docentes costumam banalizar o sofrimento, por experimentá-lo de forma externa, distanciados da dor de quem sofre calado, o sentido sem-sentido do silêncio, do silêncio e da invisibilidade subjetiva da vítima. É a primeira violência do professor: a omissão.

#### **4.4 As narrativas como explicitadoras de sentimentos e provocadoras de reflexão em um contexto ontológico-pedagógico**

Não sou nada.  
Nunca serei nada.  
Não posso querer ser nada.  
À parte disso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.<sup>66</sup>

Entendemos a narrativa não como uma mera descrição da realidade, mas como um diálogo entre vivências e uma ampliação de horizontes que permitem abrir possibilidades de reflexão sobre o significado próprio de ser no mundo, conforme Cunha: “A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma.”<sup>67</sup> O ser humano tem a possibilidade de dialogar consigo mesmo e com os outros em uma imagem real e imaginária que percebe de si e percebe dos outros, aos quais ele também supõe ser percebido pois:

<sup>65</sup> BONDÍA, 2002, p. 25

<sup>66</sup> PESSOA, Fernando. **Tabacaria e outros poemas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. p. 50.

<sup>67</sup> CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998. p. 42.

Cada pessoa dialoga com diferentes imagens que tem de si, tomando elementos do passado e do futuro. É também dependente das respostas que cada um antecipa receber das pessoas que lhe são significativas.<sup>68</sup>

Tais leituras retomam elementos do passado e do futuro, em uma trama de relações na qual as apreensões são leituras da representação da sua realidade. Por meio das narrativas, os sujeitos organizam e dão sentido à sua própria história, eles passam a nomear o desconhecido e a sentir-se bem em descrever e narrar sua própria trajetória repleta de significados, interpretações e reinterpretações.

Na construção das narrativas, os sujeitos descobrem novos significados dos fatos vividos, atribuem novos sentidos e apresentam entendimento daquilo que até então não era conhecido, como considera Cunha: “discutir com os sujeitos das narrativas o perfil de sua narração pode ser um exercício intensamente interessante, capaz de explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos, esclarecedores dos fatos investigados.”<sup>69</sup>

O processo de constituir uma narrativa é um processo de nos constituir, de compreender que a situação pela qual passamos é um processo de elaboração da profundidade humana, como seres inacabados que somos. Descobrir e expressar nas narrativas as situações em que nos descobrimos protagonistas do fenômeno *bullying* nos alivia da culpa de termos sido merecedores dos rótulos e dos estigmas sofridos.

É uma auto-análise proporcionada pela organização das idéias nas narrativas e no nomear o oculto, como expressa Ferrer: “compartir a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de des-alienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo.”<sup>70</sup>

Abrir espaços para narrativas é abrir espaços para a (re)construção de seres excluídos, humilhados e rejeitados dentro de seu contexto familiar, escolar e social. São narrativas que nos constroem e ajudam a recontar nossas histórias, em uma sociedade moldada pela superfície das aparências, dos preconceitos e da violência.

---

<sup>68</sup> ASSIS, 2006, p. 25.

<sup>69</sup> CUNHA, 1998, p. 38.

<sup>70</sup> FERRER apud CUNHA.,1998, p. 39.

Escondidos de si mesmo, silenciados, os sentimentos pedem espaço para serem ouvidos, compreendidos, aceitos, o que demonstra haver algo para ser (des)coberto e revelado. Portanto, querer compartilhar sentimentos, anseios e desejos e transmiti-los é estar imbuído de esperança, ao falar de si ou a ouvir o outro.

A percepção sensível para relatar sem deixar transparecer os medos e as angústias vivenciadas, mas que, ao escrever, se legitima, se expressa, reconstitui e alenta a trajetória desde a infância até a fase da idade jovem-adulta, possibilita a visualização distanciada da maneira anterior de encarar e olhar o conflito e, desta forma, interferir e transformar a realidade. Logo, para desenvolver esse processo é necessário um tempo de elaboração do pensamento, é também por pensar o fundamento profundo do sair de si mesmo, da capacidade de se abrir para o novo, de estranhar o seu próprio eu, de rever e se rever para pensar o outro como além de um outro, no face a face, na alteridade.

A partir de cada narrativa que as pessoas vítimas de *bullying* constituíram, estiveram presentes a disposição e a autodeterminação em aceitar a análise crítica de si próprios, o convite a despojar-se de dúvidas e preconceitos, a admitir a provocação de um processo pedagógico e socioantropológico, a questionar sua condição pessoal e profissional, pois “sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão.”<sup>71</sup>

Tal afirmativa nos remete ao pensamento de Cunha:

As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver.<sup>72</sup>

Nesta perspectiva é tecida a trama das relações e dos sentimentos que, até o momento, representavam um vazio desconhecido, mas agora, por serem narrados, não significam estarem finalizados, resolvidos, pois a trajetória de cada um e de cada uma acontece em contextos e circunstâncias diferentes, permeados de descobertas inusitadas, que “permite desvendar os elementos quase misteriosos por

---

<sup>71</sup> CUNHA, 1998, p. 41.

<sup>72</sup> CUNHA, 1998, p. 40.

parte do próprio sujeito da narração que, muitas vezes, nunca havia sido estimulado e expressar organizadamente seus pensamentos.”<sup>73</sup>

Partir da prática para a teoria é dar empoderamento aos sujeitos pesquisados. A sua produção textual revela para o pesquisador não só a análise da objetivação, mas principalmente a subjetividade particular expressa nas narrativas. Concorda Bondía que reafirma tal pensamento.

Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir.<sup>74</sup>

A intenção desta pesquisa, ao oportunizar uma dinâmica entre teoria e prática presentes nas narrativas, não as caracteriza como um processo terapêutico, mas um convite a “des-construir seu processo histórico para melhor compreendê-lo.”<sup>75</sup> É, sem dúvida, um espaço de autoconhecimento, de descobertas, de desafios, de prazer e de aceitação. Percebeu-se uma sensibilidade latente e concomitante dos narradores que explicitaram, de forma oral e transparente, a importância da libertação dos sentimentos frente às experiências vividas, em um processo apontado e reconhecido como terapêutico quando concluídas as narrativas.

Neste contexto vem à tona a característica mais fascinante de descoberta: livrar-se do estigma, reconhecer que é possível uma re-construção histórica e fundamentada do sentido de ser no mundo. No mundo que se anuncia.

---

<sup>73</sup> CUNHA, 1998, p. 41.

<sup>74</sup> BONDÍA apud CUNHA, 1998, p. 46.

<sup>75</sup> CUNHA, 1998, p. 40.

## 5 CONSTRUÇÃO DE UM CENÁRIO EDUCATIVO, PRAZEROSO E SOLIDÁRIO

### 5.1 Alteridade: na plenitude do ser

- Sawabona
- Shikoba

O que isto significa?

A epígrafe apresentada nos dá algumas indicações se relacionada ao subtítulo deste capítulo. É um cumprimento usado no sul da África. *Sawabona* quer dizer: “Eu te respeito, eu te valorizo, você é importante pra mim.” Em resposta as pessoas dizem: *Shikoba*, que significa “Então eu existo pra você.”

Essa epígrafe, na sua profundidade maior, encerra um vocábulo forte: alteridade.

Emanuel Lévinas considera alteridade como a relação eu-outro partindo da fenomenologia da percepção, quando o rosto do outro sobrecarrega-me com uma responsabilidade irrecusável. Ela me impede de fazer do outro uma representação abstrata ou concreta. O outro é, está e permanece diante de mim e, portanto, o sofrimento do outro altera meus sentidos impulsionando para o cuidado.

Na plenitude da convivência, o meu eu é infinitamente responsável pelo outro, e o outro rompe com o egoísmo do eu, colocando-me a responsabilidade e impedindo-me de coisificá-lo. Esta responsabilidade impede e também coloca pontos de refreamento e de inibição para as atitudes apontarem, no trato comum, possíveis conflitos presentes nas ligações, conforme é estabelecido o grau de alteridade nelas existente.

As relações necessitam de quocientes emocionais, que nos possibilitam estabelecer relações de alteridade. A presença da alteridade se faz necessária na relação eu-outro, imprescindíveis no vínculo eu-outro.

Lévinas considerou tais relações com peso existencial ético. A dimensão ética abre espaço para o cuidado entrar, para a ética do cuidado e para a esperança de sermos cuidados e podermos cuidar do outro, nesta relação que se entrelaça.

## 5.2 Um novo e terno olhar educacional

Tu me dizes, eu esqueço...  
 Tu me ensinas, eu lembro...  
 Tu me envolves, eu aprendo.<sup>76</sup>

Há um currículo oculto de violência velada nas escolas, bem como nos processos cotidianos da sociedade, em que crianças e jovens são diariamente bombardeados para e pela cultura da violência. Então, faz-se imprescindível desenvolver e estimular a educação para a paz, a solidariedade e a tolerância para irradiarmos esperanças na escola ou em outro contexto social, e a escola poder, de fato, oferecer um outro espaço de socialização. Nele o estudante deve não só acumular uma determinada quantidade de conhecimentos, mas saber aproveitá-los e explorá-los no decorrer da vida e em todas as condições de atualizá-los, aprofundá-los e enriquecê-los como um processo permanente de educação.

São atitudes que a escola pode implementar em seu cotidiano como estímulo à prática de solidariedade, de diálogo, de se educar enquanto se educa e ajuda a educar o outro para a sociedade se tornar mais educativa. E, para alcançar este entendimento, devemos construir referências importantes para a educação que se quer para o século XXI, algumas delas citadas por Rossato:

Descobrir as violências cotidianas; estimular atitudes de solidariedade nas instituições, nas pessoas; reforçar espaços de convivência; valorizar a presença de grupos marginalizados; estimular atitudes de tolerância ao invés de indiferença, de rejeição e de hostilidade; promover a vida; valorizar a partilha entre pessoas e grupos de origens diferentes, favorecer as dinâmicas de paz.<sup>77</sup>

<sup>76</sup> BUSCAGLIA, Benjamin Franklin. **Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 1972. p. 70.

<sup>77</sup> ROSSATO, 2006, p. 130.



Se buscarmos compartilhar e valorizar o humano, é necessário, acima de tudo, o respeito às diversidades existentes e as existências. Para isto Assmann destaca que “a renovação profunda da educação é hoje uma tarefa social extremamente prioritária. Escolas atrasadas significam aumento da exclusão. Escolas que se renovam e atualizam significam salvar vidas humanas”.<sup>78</sup>

Para tal, provocamos a reflexão e salientamos o papel da família, onde a confiança deve ser estimulada, e dos espaços sociais e seus modelos de referência, tão fundamentais para o desenvolvimento saudável do ser humano, portanto:

Não estamos querendo imputar toda responsabilidade ao sistema educacional, mas não podemos negar que todos nós que fizemos parte dele, de uma maneira ou outra, temos uma parcela de responsabilidade. Estamos dizendo responsabilidade, não necessariamente culpa, que é uma outra questão. E reconhecer que temos parcela de responsabilidade é a condição para podermos tomar novas atitudes e tentar fazer algo para mudar a situação.<sup>79</sup>

Para falarmos de um novo e terno olhar educacional, panorâmica é a visão da família, considerada até então a base, o alicerce, a raiz e a estrutura que dá sustentação ao ser humano. Neste contexto, hoje sabemos dos novos formatos das famílias, da separação, do divórcio, dos relacionamentos instáveis, de pais “adultecentes”, da omissão quanto a seu papel fundamental e primordial: educar em consonância com a sociedade, sendo dos ambientes escolares a tarefa de promover e difundir a cultura, de incentivo à pesquisa e de fomentar o estímulo à curiosidade, aos aspectos lógicos formais, cognitivos e, sobretudo, humanos.

---

<sup>78</sup> ASSMANN, 2003, p. 92.

<sup>79</sup> ASSMANN, 2003, p. 92.

## CONCLUSÃO

Ao falarmos na educação do séc. XXI, é necessário que estas novas práticas e novas formas de educação estejam presentes na sociedade, nas organizações, nas instituições e, principalmente, nas relações em todas as suas instâncias, quer familiares, escolares, quer existentes no trabalho, para o modelo de partilha acontecer de uma forma coesa e mística. A educação, sob uma ótica holística, prevê o ser humano na sua totalidade: ser social, ser individual, ser cognitivo, ser afetivo e ser espiritual.

A inovação estrutural das organizações educativas, sejam elas universidades, escolas, centros educacionais ou escolas técnicas, precisa de novos tempos para se adaptar a novos modelos. Deverá implementar novas formas de ensinar, novas formas de aprender, novos programas de lidar com a realidade em diferentes prismas, contra a violência, a discriminação, a exclusão. Igualmente, implementar um olhar humanista que dê espaço à construção de sujeitos mais solidários, mais receptivos e respeitosos consigo mesmos, com os outros e com o meio.

Portanto, a condição para a mudança está em todos nós e em cada um de nós e em cada um que faz a educação do nosso país. Inerente é ao ser humano a capacidade da criação e recriação a cada momento, em cada época e em toda sua vida, enquanto existir. A mudança terá sua valoração e validação através de ações coletivas e contínuas, que podem perpassar a novas gerações.

Desafio maior e urgente é transformar estas instituições, estes espaços de educação em espaços de comunidade, espaços de alteridade. É estar aberto, atento, perceptivo e vigilante para as novas concepções e construções de seres diferenciados, para bem conviver com as desigualdades, com as diferenças, com as oportunidades que a vida apresenta.

Como fazer estas sociedades educativas buscarem o equilíbrio emocional e aprenderem a direcionar relacionamentos e relações de alteridade? É possibilitando espaços para a perspectiva de convívio, para a alteridade.

Nas redes sociais, devem prevalecer os princípios de bem conviver, ou seja, a consciência de até onde é o limite suportável do outro, quais as conseqüências morais e éticas que nos permitem e para que somos permitidos; quais condutas nos fazem evoluir para compartilhar as descobertas que fizemos de nós e do outro.

Esta pesquisa gerou inúmeras oportunidades e descobertas, não só como profissional docente, pesquisador, mas ao fato de proporcionar uma profunda vinculação com a vida e com o pedagógico, em um sentido existencial, epistemológico e pedagógico. A oportunidade de dar visibilidade ao bullying e rosto ao desconhecido é imergir em um mundo conhecido-não-descoberto.

Assim, algumas narrativas esperaram meses para nascerem. Os autores não conseguiram escrever quando desejavam, alguns preferiram falar, concordaram entusiasmadamente, mas pediram que insistisse na escrita, apresentavam muita preocupação em corresponder às expectativas da pesquisa, o que reflete a insegurança com a qual alguns convivem, o que legitima a postergação dos protagonistas na elaboração das narrativas. Tratar de tema tão complexo e variável e de forma ampla acarretou para os narradores uma forte carga emocional, afetando-os profundamente, a ponto de decidirem buscar ajuda com terapeutas.

A pesquisa e, especialmente, a análise das narrativas, onde as histórias de vida se relacionam, exigiu da pesquisadora um movimento de distanciamento e de aproximação para tornar possível a reflexão do objeto de pesquisa, o que não impediu de explicitar a complexa simbiose das tramas e exercer o seu papel de investigadora numa relação dialética entre teoria e prática, onde se buscou de forma dialógica descobrir e revelar o processo dos protagonistas na construção e transformação da própria realidade.

Desta forma, apontamos algumas pistas possíveis para o diagnóstico, a prevenção, a intervenção e a erradicação do bullying, enumerando a interferência do fenômeno no desenvolvimento do ser humano, onde a ênfase maior desta pesquisa reside em suscitar profundas reflexões sobre a educação e o cuidado com o outro, a não interpretarmos a vida fora da vida, mas em comunhão com ela.

Para que possamos vincular o pensamento em educação escolar e sociedade é preciso unir a sensibilidade, a alteridade com profissionais competentes e dispostos a sentir junto com aqueles e aquelas que sofrem ou sofreram bullying, sendo capazes de identificarem e repudiarem atitudes violentas veladas ou não, de fecundarem esperança, imbuídos de sensibilidade e ética de seres solidários, para que possam entender a importância da felicidade do outro e, assim, traduzir solidariedade em ações concretas e visíveis.

Esta pesquisa revelou a complexidade das relações e o desejo de tentar desafiar o desconhecido, de pertencer a uma realidade de todos e de todas e para todos e para todas. Nasce na tentativa de mostrar que o impossível e inaceitável é a dor infringida ao outro, em muitos mundos que se apresentam diferentes, dentro do nosso mundo, e a possibilidade de descobrir o bem conviver com a pluralidade destas realidades.

O bullying como determinante nas relações interpessoais anseia e nos interpela a buscar nas políticas públicas o desejo de uma proposta eficiente e eficaz, unindo a tolerância, a solidariedade e a alteridade à promoção dos fatores da resiliência. É preciso olhar para o horizonte onde a busca por respostas seja lançada por rostos oprimidos, mas esperançosos e confiantes. Para tanto, é imprescindível um entendimento multisetorial com profissionais de outras áreas para que, em rede, se possa apontar outros aspectos relacionados, direta ou indiretamente, ao fenômeno que, nesta pesquisa, não foram enumerados, pesquisados e elucidados.

Concluimos que, se desejamos uma educação para a paz nas relações interpessoais, se faz urgente adotarmos uma conduta que busque incessantemente discutir, multiplicar e dar possibilidade de ser conhecido o fenômeno bullying, perceber o grau de dinâmica psicossocial expansiva que acontece nos micros e macros espaços da sociedade, proporcionando, assim, às vítimas uma visão ajustada do mundo para que possam descobrir-se a si mesmos e reconhecer a força interior de lutar, a fim de que o nosso desejo seja reconhecido como uma necessidade que possa ser sonhada, realizada e compartilhada com o outro.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, Christian Hans. **O patinho feio e muitos outros contos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Globo, [s.d.].
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- ASSIS, Simone Gonçalves de. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BEAUDOIN, M.-N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Trad. de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BUSCAGLIA, Benjamin Franklin. **Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 1972.
- CONSTANTINE, Alessandro. **Bullying: como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre jovens**. São Paulo: Itália Nova, 2004.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.
- Delors, Jacques (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, MEC/Unesco, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Educação para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender: sabedorias dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DICK, Hilário. **Gritos silenciados, mas evidentes: jovens construindo juventude na história**. São Paulo: Loyola, 2003.
- FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Cultura Popular e Educação Popular**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritores.** São Paulo: UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GUATTARI, Félix et al. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.
- GRUNSPUN, Haim. **Criando filhos vitoriosos: quando e como promover a resiliência.** São Paulo: Atheneu, 2005.
- IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI: o desafio do futuro imediato.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- JARES, Xesús R. **Educar para a verdade e a esperança: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismo.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito.** Lisboa: Edições 70, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- MACHIDA, Érica Rodrigues. **O Ensino Religioso e as estratégias de prevenção e intervenção diante do fenômeno.** Monografia da Especialização em Ensino Religioso. Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 2005.
- MUSSKOPF, André Sidnei. **Uma brecha no armário: uma proposta para uma teologia gay.** São Leopoldo: Sinodal, 2006.
- ROSSATO, R. **Século XXI: saberes em construção.** 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2006.
- PESSOA, Fernando. **Fernando Pessoa: obra poética.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Tabacaria e outros poemas.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- PRADO, Adélia. **Poesia reunida.** São Paulo: Siciliano, 1991.
- QUINTANA, Mário. **Nova antologia poética.** São Paulo: Globo, 1998.
- SILVA, Dezir Garcia. **Violência e estigma: bullying na escola.** Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas. UNISINOS. São Leopoldo, 2006.
- SAINT, Exupéry Antoine de. **O pequeno príncipe: com aquarelas do autor.** Trad. de D. Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2004.
- TILLICH, Paul. **Amor, poder e justiça: análises ontológicas e aplicações éticas.** São Paulo: Novo Século, 2004.