

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.,P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J.L.; DANI, L.S.C.: **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Ed. Da UFSM. ISBN 9788573911107

Estamos em conflito: eu, comigo e com você!
Uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas.

Luciene Regina Paulino Tognetta
Telma Pileggi Vinha

“O que é verdadeiramente imoral é ter desistido de si mesmo.”
Clarice Lispector

O caso de Basini

“Os meninos atacam Basini quase toda noite, arrancando-o da cama e empurrando-o escada acima para o sótão. Nenhum professor vai ouvir seus gritos de lá. Eles o forçam a se despir, então fustigam suas costas. Nu e indefeso, o garoto se encolhe enquanto seus torturadores o fazem gritar: “Eu sou uma besta!”. Durante o dia, outros estudantes o cercam no pátio e o empurram até ele cair, sangrando e sujo” (MOSLI, 1906).¹

O caso de Lucas

Lucas é um garoto que demonstra constantemente desatenção e comportamento desastrado. Costuma falar alto e tem sido apelidado de “Maria vai com as outras”, pois frequentemente obedece ao que os outros mandam ou imita suas atitudes.

Todos os dias, Lucas irrita-se com seus colegas que o chamam de *menininha*. Isso porque, diante de qualquer situação difícil, ele chora muito como se fosse uma criança mais nova. Nesses momentos, Lucas tem explosões de fúria contra seus colegas, que riem muito de sua atitude.

O caso de Thereza

Thereza é uma garota alta, magra, cabelos bem curtos e demonstra muita timidez. Fala pouco com os colegas e está sempre quieta em um dos cantos da sala. Constantemente, ela volta do recreio chorando muito. Seus pais questionam seus gastos na cantina que cada vez mais são altos. Soubemos que Thereza é abordada por colegas da classe que a chamam de *sapatão*. Soubemos, ainda, que ela paga a conta de vários colegas na cantina da escola. Questionada sobre o porquê dessa atitude, a garota relata que tem medo de seus colegas, pois esses prometem inventar histórias sobre sua sexualidade a seus pais e a outros colegas.

¹ Perdemos a referência desse texto.

Basini, Lucas, Thereza: três vidas em jogo. O primeiro, um protagonista fictício, é um personagem de Robert Mosli, do romance sobre os anos de uma adolescência transcorrida num colégio interno austríaco, publicado em 1906. O segundo e o terceiro são relatos de mães e funcionários de escolas brasileiras no ano de 2007. Não fora ao acaso que iniciamos nossas discussões com a apresentação desses casos que, a olhos desavisados, parecem até brincadeiras cotidianas ocorridas em escolas. Em comum, esses três casos apresentam situações de violência psicológica ou física praticada por e contra crianças ou adolescentes em contextos escolares. Longe de serem simples brincadeiras, e, infelizmente, longe também de serem ficção, é sabido que nossas crianças e adolescentes, ou uma boa parte deles, está em contato com atos violentos, em todas as esferas de seus relacionamentos, sejam elas vítimas ou expectadoras dessas cenas ou mesmo as precursoras de sofrimentos a outrem.

São basinis, lucas, therezas e outros tantos nomes, não anônimos, que experimentam pressões, opressões, intimidações, gozações, perseguições; sentem-se angustiados, tristes, depressivos, rancorosos...e, precisam urgentemente de um olhar mais atento a seu sofrimento.

Os três casos relatados referem-se a condutas agressivas entre estudantes, com tipos distintos de agressão. São casos de um fenômeno tipicamente humano, conhecido como *bullying*, que se manifesta por meio do exercício de ações negativas de um sobre o outro. Essas ações negativas podem ser formas físicas, psicológicas, sociais e verbais. Frequentemente combinam várias ou todas essas formas que se repetem, o que as tornam ainda mais nocivas. Digamos que uma definição mais detalhada seja necessária para caracterizar tal agressão. Para tanto, retomemos os casos em questão, a fim de encontrar neles algumas características comuns.

Em todos os casos há uma vítima: Basini, Lucas e Thereza – meninos e menina são alvos dessa forma de intimidação. No primeiro caso, Basini sofre uma violência física humilhante e devastadora de sua imagem perante os outros. No segundo, temos o que Fante (2005) denomina de vítima provocadora, pois Lucas parece agir como se correspondendo aos prognósticos que seus algozes lhe colocam. Meninos como Lucas, alvos de *bullying*, mesmo parecendo fortes, tentando impor, muitas vezes, suas vontades, carecem de uma estima de si que os fortaleça o bastante para não se tornarem alvos de provocações. Assim

como Thereza, alvos de *bullying* se isolam; são; na maioria das vezes, tímidos, retraídos, melancólicos e como em ambos os casos têm sempre uma característica que se diferencia dos outros, aos olhos do grupo social em que fazem parte, seja a estatura física, seja a aparência, a maneira como se comportam (no caso de Lucas, seu “jeito” de criancinha)...

Falamos em “alvos de *bullying*”: a atual literatura sobre o fenômeno aconselha que utilizemos as expressões “alvos de *bullying*” e “autor de *bullying*” à vítima e agressor respectivamente, na tentativa de evitar preconceitos por parte dos agentes que trabalham com situações problemas em que haja essa forma de violência.

Os alvos de *bullying* geralmente são intimidados com ameaças a questões psicológicas (como no caso de Thereza), costumam servir de “chacota” para os outros (como no caso de Basini) e mesmo têm seus pertences destruídos ou sacados por seus rivais (Thereza tinha que pagar lanches para os colegas para não ser alvo ainda maior de maltratos). Casos de *bullying* são comuns (como pode ser ou não o caso de Thereza) à orientação sexual, chamado de *bullying* homofóbico (RIVERS, 1995, apud AVILÉS, 2007) e mesmo às necessidades educativas especiais (WHINEY, NABUZOKA e SMITH, 1992 apud AVILÉS, 2007).² Seja qual for o caso, por nós citados e tantos outros em que os alvos de *bullying* são frágeis, há um componente central: a intenção de causar um dano psicológico. Portanto, mais uma característica comum: há um autor ‘mal-intencionado’.

Um autor de *bullying* é notadamente mais forte fisicamente, mais esperto, ágil em manobras de articulação da turma para se voltarem contra um alvo e é um provocador permanente. Utiliza-se de sarcasmos e ironias e escolhe a dedo suas vítimas, pelo seu amplo poder de detectar nelas uma ‘falta’ ou uma característica que as façam diferentes e frágeis. Portanto, esses meninos e meninas, autores da intimidação de Basini, Lucas e Thereza, têm exatamente a intenção de ferir. Não se trata, portanto, de brincadeiras infantis ou explosões de raiva contra estranhos em episódios esporádicos, mas de metas a curto e longo prazo de causar um dano a outrem.

Chegamos, assim, a uma definição do fenômeno: sim, como dissemos, é uma forma de agressão, mas com três características que a distingue de outras:

² Encontramos um fato inusitado entre os estudos de Avilés (2007): o autor relata que entre as características comuns de vítimas de *bullying* encontram-se, além das citadas por nós, também o fato de meninos e meninas adolescentes, que têm seus rostos cobertos por acnes (espinhas), serem alvos de gozações e intimidações que podem ser chamadas também de *bullying*.

- deve existir uma vítima indefesa atacada por uma ou mais pessoas, que exercem seu domínio em frente a outros espectadores (mesmo ocultos como veremos em breve) com intenção de fazê-lo;
- deve existir um desequilíbrio de poder;
- a ação tem que ser repetida: acontece durante um longo período de tempo e se torna recorrente.

Voltemos aos casos relatados por nós: em todos as vítimas parecem não procurar por ajuda. Dessa afirmação decorrem ao menos quatro questões importantes que distinguem o *bullying* como um fenômeno interessante, embora, justiça seja feita, cruel.

Um fenômeno escondido

A primeira delas é que, em geral, em razão de os alvos não se manifestarem, é difícil reconhecer que exista *bullying* entre as crianças e adolescentes. Por certo, o fato de não delatarem seus agressores esconde razões importantes, mas não é explicação suficiente para que ainda haja tantos casos de *bullying* nas escolas e, convenhamos, pelo relato do escritor austríaco, o que descreveu em 1906 poderia até ser uma reportagem atual.

Freqüentemente, professores e educadores, em geral, não estão atentos a esse tipo de intimidação, já que não lhes atinge diretamente. Infelizmente, as atenções dos adultos que educam estão voltadas às formas de indisciplina, ou mesmo aos constantes desinteresses dos educandos às matérias escolares.³ Uma pesquisa encaminhada por Nogueira (2004) alerta para o fato de que o tema da violência na escola tem sido alvo de investigações crescentes. A autora aponta que se utilizando descritores do tipo “violência escolar” ou “violência na escola” encontrou apenas cinco trabalhos anteriores ao período de 1990 entre teses e dissertações defendidas nas Faculdades de Educação PUC E USP, de São Paulo. No período de 1984 e 2000, a autora destaca que foram encontrados 49 trabalhos nessa temática em diferentes universidades paulistas. Contudo, o que merece destaque, a nosso ver, é a análise desses trabalhos: interessantemente, afirma a autora que os estudos sobre

³ Não queremos dizer, com tal afirmação, que a indisciplina e a apatia dos alunos frente ao currículo escolar não sejam importantes e mesmo merecedores de atenção, até porque são também manifestações de que alguma coisa não vai bem nesse cotidiano. Como veremos, muitas vezes, a própria metodologia do professor não se adapta à necessidade de criar um ambiente cooperativo que permita que o aluno se interesse e se discipline ao conhecimento. Mas essa é outra questão...

violência na e da escola “estão mais preocupados com a violência *da escola* (grifo nosso), dando atenção à falta de disciplina em alunos” (ib, p. 28).

Por certo, as manifestações de *bullying* traduzem um acontecimento particular entre os próprios alunos, o que não quer dizer, em hipótese alguma, que não tenham de ser retomadas pelo educador. Do ponto de vista psicológico, é verdade que um caso de *bullying* diz respeito ao que é particular. Talvez essa seja a explicação maior para que a escola tenda a ‘fechar os olhos’ para a problemática, já que costuma tratar do que é público. Entretanto, tal afirmação parece revelar certa dicotomia entre o que a escola “deseja” e o que realmente “faz”.

Há dois lados em jogo nessa mesma questão: o primeiro diz respeito ao fato de que a escola objetiva e necessita ser o espaço de inserção do que é público, já que suas relações transpassam as relações de intimidade de que a família é caracterizada. No entanto, tal instituição educativa não contribui para que os alunos possam pensar no que é público e, ainda, traduz em ações a idéia de que o que é público não é bom. Infelizmente, a escola ainda não reconheceu o valor de uma assembléia ou de uma avaliação ao final do dia em que os alunos são convidados a elencar os problemas de convivência que têm e buscar soluções conjuntas.⁴ Se não o faz, a escola parece destituir a importância do que é público. Ao mesmo tempo, como é que a escola sanciona os comportamentos inadequados de um de seus alunos? Muitas vezes, com punições coletivas, fato que nos obriga a afirmar que assim o fazendo, traduz-se a condição do que é público como o que não é agradável ou bom para todos. O resultado dessas ações é congruente: nossos alunos parecem pouco se preocupar com a esfera pública. Nossas investigações, realizadas com adolescentes de 7^{as} e 8^{as} séries, no ano de 2007, atestam tais fatos (TOGNETTA e VINHA, 2008). Propusemos a 150 meninos e meninas de escolas públicas e particulares do interior paulista uma simples pergunta – “Tem alguma coisa que as pessoas fazem que deixa você com raiva ou indignado? O quê?”– e a partir das respostas dadas pudemos constatar com o que esses adolescentes se indignavam. Por certo, a indignação não fora o sentimento escolhido ao acaso; é um sentimento negativo semelhante à raiva, mas com um agravante – é desencadeada por um juízo negativo de quem o experimenta para recobrar um direito e, portanto, ao que o sujeito

⁴ Retomaremos o procedimento das assembléias ainda neste artigo como uma das possibilidades de vencer situações de *bullying* e ainda cuidando para que essa ação seja criteriosa.

considera como justo. O conteúdo moral em jogo é a justiça. As conclusões desta pesquisa: 35,33% das respostas de nossos adolescentes apresentam valores considerados individualistas, pois se indignam quando acreditam que seus direitos foram violados e, assim, temos uma espécie de “justiça auto-referenciada”. A maior parte das respostas, 40,66%, referem-se a valores estereotipados e a relações próximas, afirmando que esses adolescentes, ainda heterônomos, consideram apenas o meio social restrito em que vivem, por exemplo, indignam-se quando alguém “xinga minha mãe ou meu pai”. Finalmente, somente 24% desses adolescentes se referem à indignação contra virtudes, como a falta de dignidade, a desonestidade, a injustiça entre outras. Tais dados revelam exatamente a ausência do valor ao que é público, visto que, somadas as porcentagens daquela justiça auto-referenciada e aos que são próximos, temos 76% das respostas em que meninos e meninas adolescentes parecem não se incluir numa esfera pública que envolva a si e a outros, mesmo não-pertencentes à sua comunidade. Em resumo, a escola pretende que seus alunos se insiram no espaço público, mas suas pretensões não são suficientes para fazê-lo.

Em contrapartida, há, ainda, o outro lado dessa questão: o fato de que é a tarefa da escola ajudar que seus alunos saibam do limite entre o que é público e o que é particular. Em outras palavras, é também tarefa do educador auxiliar para que crianças e adolescentes tenham suas intimidades e limitações respeitadas para que, em instâncias maiores, possam respeitar os outros. Mas, infelizmente, a escola ainda está voltada apenas ao que fere o que é de todos, já que dificilmente considera que esse crescente olhar sobre o direito e o dever de todos – o que é público – começa pelo reconhecimento e respeito de si mesmo – do que é particular. Em outra oportunidade (TOGNETTA e VINHA, 2007) demos um exemplo de como muitos professores elegem o valor de garantir o cumprimento de uma regra institucional em detrimento a dar valor às pessoas: um professor cobra de seu aluno que tire o boné em sala de aula, validando a regra da escola, mas no mesmo dia resolve o problema de uma aluna que lhe procura dizendo que a chamaram de “piranha” com uma pergunta – Você é peixe? Então, não ligue”. O que está em jogo é exatamente esta ausência de validar o “auto-respeito” necessário ao respeito do outro. Em outras vezes, na ânsia de resolver os conflitos interpessoais e, ainda, sem compreender que esses fazem parte do conteúdo a ser trabalhado pela escola, muitos professores não compreendem a necessidade de que os problemas sejam resolvidos com “quem é de direito” e expõem crianças e

adolescentes para que a classe tome o lugar de juízes que condenam. Por isso nossa insistência de que será preciso um olhar atento de educadores em geral a casos de *bullying*, primeiro, porque não estamos acostumados a lidar com os problemas de nossos alunos que não nos afetam diretamente e, segundo, porque há um grande sofrimento de alguém em jogo.

Ditas tais considerações, passemos a nossa segunda questão.

Quem sofre e precisa de ajuda?

Falamos que ‘alguém está sofrendo’. Notadamente esta afirmação nos parece remeter especialmente a quem é alvo dessas intimidações: a vítima. É verdade que há um grande sofrimento por parte dessa personagem. Meninos e meninas que se fazem vítimas sentem-se constantemente ameaçados, não somente por um algoz, mas por uma constatação implacável no interior de si mesmas: “eu sou assim como ele diz”, “eu mereço ser chamada de ...” “eu não tenho como me libertar deles”. Essa ausência de valor talvez explique o fato de o fenômeno não ser visto aos olhos do educador: pode acontecer, como no caso de Lucas, de a vítima ter um único modo de resolver seu problema, também provocando os colegas ou, ainda, buscando uma auto-afirmação que lhe confirme a inserção naquele determinado grupo ao qual pertence e, então, que o alvo de *bullying* ‘pareça’ gostar de ser tratado assim, fazendo afirmações do tipo “eu gosto”, “deixa, eu sou assim mesmo”. Por trás dessa máscara, há um menino ou menina, construindo uma identidade abalada por uma imagem de si corrompida, diminuída. Além disso, é alguém que não consegue, por falta de um pensamento recíproco, pensar em possibilidades de se defender. Sim, alvos de *bullying* se vêem assim e tenderão a se ver como inferiores em suas tantas outras relações futuras, como esposas, maridos, companheiros de trabalho...

A essa altura de nossas reflexões nosso leitor deve estar confirmando: meninos e meninas que sofrem *bullying* são os que precisam de nossa ajuda – afirmação correta? Errada. Certamente, não negamos a necessidade de que precisamos ajudá-los a ter uma melhor imagem de si, mas há mais alguém em jogo que, costumeiramente, apenas voltamos nosso olhar acusador de juízes implacáveis: há ainda o ‘agressor’. Ele, o autor de *bullying*, também precisará de grande ajuda porque também é um sofredor. Geralmente, o

comportamento de intimidação e provocação constante esconde alguém amargo, que aprendeu a resolver seus problemas de falta de valor a si mesmo buscando rebaixar os outros. Esconde também outra dificuldade: acha que todos devem atender a seus desejos de imediato e não consegue, do ponto de vista psicológico, sair de si e colocar-se no lugar do outro. É alguém que, para se defender, ataca.

Interessantemente, Karli (1987), tentando explicar a agressividade humana, afirma que, em pesquisas com animais, as emoções como medo, cólera, dor e frustração costumam ter um efeito estimulador de condutas agressivas que poderiam explicar o comportamento também humano e, quem sabe, afirmaríamos nós, dos autores de *bullying*. Esses não aprenderam a transformar suas raivas em diálogo, em superação de problemas e na busca de um valor de si, precisam se sentir superiores aos outros. E mais: o que aprenderam a valorizar são formas de violência e de humilhação sobrepostas à justiça ou à humildade.

No entanto, é preciso que esclareçamos uma questão importante: quando afirmamos que esses meninos e meninas autores de *bullying* são também sofredores, não queremos dizer que suas ações não lhes causem um prazer e que, portanto, não pareçam ser ‘felizes’. As pesquisas de Arsênio e Lover (1996), sobre o que chamaram de ‘feliz agressor’, constatam que sujeitos heterônomos têm uma dificuldade de pensar a agressão como ação moralmente condenável em si mesma em razão da tristeza causada à vítima e, por isso, atribuem sentimentos positivos aos agressores. Isso nos permite pressupor que, em ações reais, o fato de agredirem não causa ao então autor de *bullying* um sentimento ruim.⁵ Ditas tais considerações, passemos a mais uma questão: por que agem assim? Por que meninos e meninas se comportam como alvos ou como autores desse tipo de agressão? Essa é nossa terceira questão.

Procurando as causas do problema

Diria Avilés (2007) que o *bullying* é um fenômeno ‘multicausado’. São muitos âmbitos implicados para a formação de um alvo ou autor de *bullying*.

⁵ Destitui-se, portanto, a insistente relação que muitos estabelecem entre “tristeza” e “agir mal”. Temos insistido na questão de que o trabalho com afetividade na escola não seja reduzido a considerar as tristezas e alegrias das crianças, mas, sim, inseri-las num contexto ético de resgatar os próprios sentimentos e o dos outros.

As explicações para o fenômeno do *bullying* atualmente parecem concordar com aquelas que discutem, sem dúvida, a violência em geral: não são causas sociais, culturais ou econômicas isoladas. Por certo, podem ser encontrados casos de *bullying* em diferentes ambientes, sejam entre pobres ou ricos, cultos ou incultos. Nós mesmos orientamos uma recente pesquisa sobre a incidência de *bullying* em escolas públicas e particulares (CRUZ e SOUZA, 2007). Nessa investigação, procuramos constatar possíveis diferenças entre esses dois ambientes escolares que correspondem, na maioria das vezes, a níveis socioeconômicos diferentes. O fato é que não encontramos diferenças tão significativas entre os dois ambientes, embora tenhamos constatado que uma diferença, pequena que seja, sempre foi encontrada situando a escola pública com maiores referências ao *bullying*.

Perguntando a alunos de quintas séries do ensino fundamental II se já haviam maltratado, zombado ou irritado algum colega, tivemos números que desmistificam a idéia de que a escola pública seria o único ambiente a ter problemas dessa ordem, pois responderam que sim 27% dos alunos de escolas públicas e 21% dos alunos de escolas particulares. Outros 54% dos alunos de escolas públicas e 42% da escola particular afirmaram terem essas atitudes algumas vezes. Se somados esses percentuais que denotam a existência de maltratos e agressões com as respostas “sim” e “às vezes” de nossos interlocutores, encontramos, na escola pública, um maior índice (81%) comparado à escola particular (63%), é verdade. No entanto, o índice de maltratos nesta última, convenhamos, também é alto. Perguntamos, ainda, sobre a possibilidade desses mesmos alunos já terem sido agredidos, maltratados, irritados ou zombados por algum colega da escola, e para tal questão obtivemos os seguintes percentuais de respostas afirmativas: 67% dos alunos de escolas públicas e 53% dos alunos de escolas particulares. Outros 22% dos alunos de escolas públicas e 26% dos alunos de escolas particulares confirmaram serem alvos dessas atitudes algumas vezes.

Mais do que provar ‘onde’ há a maior ocorrência de *bullying*, os dados, colhidos entre alunos da cidade de Americana e região no ano de 2007, mostraram-nos que há uma incidência de formas de violência escondidas, entre pares, bastante preocupante em ambos os ambientes educacionais.

Dessa afirmação decorre uma constatação: podemos dizer que não é, portanto, o meio, tido muitas vezes como o grande vilão da história, o único causador do fenômeno.

Em contrapartida, tampouco podemos afirmar que o fato de que nossas crianças e adolescentes assumam papéis de vítimas ou agressores em suas vidas seja explicado por “nascerem assim”. A psicologia tem abandonado, por exemplo, a hipótese de que haveria uma conduta genética (o famoso cromossomo XYX, o cromossomo assassino) formadora de futuros agressores, assim como são questionáveis as teses de que poderiam ser geneticamente explicadas as ações das vítimas. Por certo, assistimos atualmente o fomento dessas discussões, mas não temos ainda tais questões resolvidas pelas ciências.

No entanto, há algo mais nessas explicações sobre as causas do problema: ninguém negaria que o fato de um menino ou menina viver num ambiente de agressões, acostumado à violência, pode contribuir para se tornar um futuro agressor ou mesmo uma vítima conformada com sua posição. Ninguém negaria, como veremos ainda nessas reflexões, que crianças e adolescentes que têm, em seus professores, exemplos de xingamentos, de freqüentes humilhações aos alunos, fazendo-os alvos de constantes exposições de suas intimidades (e mesmo suas limitações frente ao grupo social ao qual pertencem podem, a partir de tais ações, se tornar vítimas e agressores. Mas há um dado instigante: ainda que tenham todas essas condições favoráveis a serem personagens dessa problemática, por que nem todos os que são submetidos a essas condições (tanto na escola como no seio da família) se tornam autores ou alvos de *bullying*? Como resposta a essa intrigante pergunta, podemos afirmar que há um ‘lugar’ onde são equacionadas todas essas explicações (sociais, culturais, biológicas...): na identidade. Em outras palavras, não é o contexto que determina tais condutas agressivas, assim como não é a genética a grande vilã dessa história, e sim como esses meninos e meninas se vêem diante desse meio e constroem suas personalidades integrando tudo aquilo que foram valorizando durante suas vidas, podendo, assim, tornarem-se resilientes.⁶ Como se vêem e querem ser vistos, portanto, pode nos levar a explicar o porquê de se comportarem como vítimas e agressores. Expliquemos melhor essa afirmação em que os contextos e as necessidades individuais de busca de auto-afirmação se entrelaçam.

⁶ Resiliência é um termo usado para designar a capacidade dos materiais de resistirem aos choques, na Física. Nas Ciências Humanas esse termo indica a capacidade de uma pessoa sobreviver a um trauma ou a resistir frente a alguma adversidade não somente por uma resistência física, mas, sobretudo, pela visão positiva de reconstruir sua vida mesmo num ambiente negativo, de problemas que influenciam e poderiam interromper seu retorno a uma vida íntegra.

La Taille (2004) nos lembra que, segundo Gutave Le Bom, o homem não se comporta da mesma maneira quando está em grupo ou sozinho. Na primeira condição, costuma apresentar comportamentos mais grosseiros e primitivos, entre os quais, os comportamentos violentos. Interessantemente não se trata de estar num meio agressivo, mas sim buscar uma espécie de ‘auto-afirmação’ ou valor próprio que faça esse mesmo homem ser visto aos olhos dos outros. Ora, tal explicação é boa também para os autores de *bullying*: vimos que é preciso que haja um público em seus ataques a um alvo, exatamente pela necessidade de ‘manter uma boa imagem de si’ diante dos outros. Por certo, as ameaças são escondidas, mas não tanto assim. São veladas aos olhos da autoridade, mas não aos olhos dos pares, que compõem um mesmo grupo social, como relata o autor austríaco no romance do personagem Basini.

De igual forma, essa mesma boa imagem de si recebe a influência do contexto familiar. Perron (1971), em um estudo sobre o papel da família, também encontra resultados coincidentes sobre essa boa imagem. Tal pesquisador pede às crianças para fazer uma tarefa de classificação: que tracem um quadro que demonstre o que seria uma “criança modelo” e, às suas mães, solicita ação idêntica. Os resultados de suas investigações mostram que o quadro que as crianças fazem de uma criança modelo é quase sempre o mesmo traçado por suas mães. O autor infere que, na medida em que as crianças crescerem, elas tenderão a afirmar cada vez mais o modelo de criança como o apresentado por suas mães. Finalmente, Perron pede para que as crianças tracem um quadro de como elas realmente são. Ao efetuarem tal tarefa, as crianças participantes da pesquisa se atribuem características muito próximas àquelas descritas como a criança modelo. Na verdade, esses dados confirmam que quando as crianças traçam o quadro da criança modelo, suas características parecem convergir com aquelas fortemente ligadas aos valores sugeridos pelo meio, não como uma interiorização de modelos, mas como uma busca incessante de uma boa imagem de si aprovada socialmente (TOGNETTA, 2006). Assim como já teria afirmado Piaget (1920), Perron (1971) ressalta que as características que compõem uma identidade, ou seja, as características que atribuímos a nós mesmos e ao outro são todas valores. Cada um de nós tem, portanto, um conjunto de valores pessoais que podem traduzir as experiências presentes e passadas bem como aquelas as quais aspiramos. São esses valores que estarão presentes na ‘personalidade’ de cada um.

Outros estudos tentaram verificar a hipótese de que há uma ligação entre o modo de educação familiar e suas conseqüências para a socialização e, possivelmente, à conservação de valores. Numa investigação com adolescentes, Steinberg et al. (1994) pedem para que esses caracterizem as condutas de seus pais. A partir das respostas, categoriza-as em três modelos: pais emancipadores,⁷ pais autoritários e pais indulgentes. Os resultados a que tais autores chegaram foram: aqueles que caracterizam seus pais como emancipadores dão respostas que permitem inferir certa confiança em si mesmos, contrariamente àqueles que descreveram seus pais como autoritários (são aqueles que obedecem e são confinados à conformidade). Interessantemente, os adolescentes cujos pais são considerados indulgentes parecem apresentar um sentimento de elevada confiança em si, mas são exatamente aqueles cujas respostas revelam que mais se envolvem em consumo de drogas e comportamentos considerados ruins à escola (TOGNETTA, 2006).

Portanto, as pesquisas de Perron (1971) e Steinberg et al. (1994) apontam que a progressiva construção de uma identidade e do valor de si depende sim da inter-relação que a criança e o adolescente mantêm com o meio em que vive. Da mesma forma, Bariaud e Bourcet (1998) reiteram, em suas pesquisas, que aquele modelo de educação emancipador dos pais, destacado na investigação de Steinberg et al. irá permitir um reforçamento das imagens positivas de si, visto que as experiências positivas criadas, encorajadas e sustentadas pelo meio familiar serão fontes de construção de valor ao sujeito. É, portanto, o valor de si construído em suas relações com pares e com suas autoridades (professores, pais e outros adultos) que determinará as condutas de agressores ou vítimas de *bullying*. Meninos e meninas que, equacionando suas experiências com os outros, se vêem pequenos demais, tendem a se conformar e atribuir-se menos valor. Ao mesmo tempo, podem, pelo mesmo motivo, fazer com que os outros se sintam tão mal como eles próprios se sentem, ou seja, inferiorizá-los, menosprezá-los, para que o peso que carregam consigo possa ser menor. Claro que ao agressor soma-se uma outra característica: como já o dissemos, os autores de *bullying* não conseguem uma dupla perspectiva de ver a si e ao outro. Falta-lhes um conteúdo ético, portanto, o valor de si agregado ao valor do outro.

Resta-nos, ainda, alguém cujo papel também merece destaque nessas discussões: o expectador.

⁷ Cujas relações são mais democráticas e baseadas na confiança entre pais e filhos.

Quem tudo vê e nada faz...

Finalmente, nossa quarta questão: há aqueles que contemplam como expectadores e que se distinguem, segundo Avilés (2007), por um distinto grau de ação ou omissão. Os expectadores não permanecem livres da influência dos problemas que o *bullying* pode causar. Fundamentalmente, continuaria o autor, está em jogo a educação moral e o posicionamento moral sobre o justo e o injusto, sobre a tomada de decisão em agredir ou não a um colega de maneira gratuita ou se repudiar com tal atitude. Normalmente, o espectador assume uma posição de ‘fora de jogo’, como se nada tivesse a ver com o problema pelo medo de uma punição da autoridade, mas, ao mesmo tempo, ainda que de maneira controlada, também zomba ou ri da crueldade feita a alguém, não porque concorda com ela, mas pelo temor de se tornar a próxima vítima e por perceber que para manter uma boa imagem diante do grupo é melhor “ficar do lado” dos mais fortes. Falta-lhe um senso de justiça? Nem sempre. O que está em jogo é necessariamente a ausência de um sentimento de indignação que permita a esse espectador assumir um posicionamento contrário às ações injustas. Por sua vez, essa indignação é proveniente de um ‘estar sensível’ ao sentimento do outro, de uma espécie de co-mover-se ao outro. Uma investigação realizada por nós demonstra bem o que estamos dizendo sobre a possibilidade desses expectadores saberem discernir o certo e o errado, ou seja, saberem o dever moral. Mas, por que, muitas vezes, não agem em função do que é certo? Em nossa tese de doutorado (ver TOGNETTA, 2006), entre outros objetivos, queríamos constatar se haveriam diferenças entre ‘saber fazer’ e ‘querer fazer’. Para tanto, contamos a adolescentes suíços e brasileiros um dilema que opunha a obediência à recusa de um ato de humilhação: Um menino (João) obedece ao chefe de seu grupo que o manda, sob pena de excluí-lo do grupo em caso de recusa, humilhar um colega (David). João insulta David. Perguntamos: *João agiu bem? Por quê?* (para ter dados quanto ao ‘saber fazer’ ou ao dever moral) e *Como você acha que João se sentiu agindo assim? Por quê?* E ainda: *Quem você acha que se sentiu pior: David, o garoto de quem João ‘tirou sarro’ ou o próprio João. Por quê?* (para obter os dados quanto ao ‘querer fazer’ ou o fato de estarem sensíveis aos sentimentos do outro). O que obtivemos como respostas? Uma grande porcentagem de sujeitos brasileiros (57,33%) e suíços (44%) acreditava que o dever era agir com justiça e recusar-se a cometer uma

humilhação, contra apenas 2,67% de brasileiros e 2,67% de suíços que achavam que o personagem deveria agir conforme o comando do líder. Agora vejamos, quando tratamos dos sentimentos dos envolvidos, as respostas não são tão seguras assim, quanto ao conteúdo moral. Apenas 25,33% de brasileiros e 32,39% de suíços conseguem perceber que os sentimentos do personagem que agiu mal seriam negativos e quando questionamos quem se sentiu pior – quem agiu mal ou quem recebeu a ação negativa, tentando visualizar se nossos interlocutores pensariam em sentimentos morais como a culpa, o arrependimento ou a vergonha por parte de quem age, temos apenas 36% das respostas dos brasileiros e 34,67% das respostas dos suíços, neste nível de entendimento, contra 40% e 26,67% de respostas de brasileiros e suíços, respectivamente, que não inferem tais sentimentos e, portanto, dificilmente conseguiriam se comover ao sentimento do outro, já que não incidem sobre o si mesmo os sentimentos morais supracitados. Esses dados, portanto, confirmam que o ‘saber fazer’ é muito mais fácil e comum entre nossos meninos e meninas do que o ‘querer fazer’ e, portanto, há um grande trabalho de nossa parte para que esses espectadores, e mesmo os autores de *bullying* possam se comover com o sofrimento de outrem. Em nossas implicações pedagógicas, ensaiaremos por demonstrar como fazer para tal.

Falta, portanto, a sensibilização desses tantos meninos e meninas que podem e devem assumir uma posição de grande atuação para superação do problema e ajuda a tantos basinis, lucas e therezas. Veremos, a seguir, que o trabalho para a superação do *bullying* em estratégias indiretas ao problema requer que todos os envolvidos no grupo sejam atingidos.

Essas quatro importantes questões as quais nos remeteram os casos relatados, permitem-nos pensar na complexa dinâmica desse tipo de violência. Um grave problema, exigindo uma urgente intervenção por parte de quem educa. As consequências do *bullying* não são sentidas apenas por aqueles que são vítimas, haja vista o montante de casos de violência seguida de morte em que se admite o fenômeno em questão. No Reino Unido, por exemplo, admite-se oficialmente que ao menos 16 meninos/meninas morrem anualmente por causas relacionadas direta ou indiretamente com o *bullying* (FIELD, 2002 apud AVILÉS, 2007).

Um panorama atual

Olweus (1991 apud FANTE, 2005), desenvolvendo os primeiros critérios para detectar o problema de maltratos específicos ao bullying, na Universidade de Bergen, pesquisou inicialmente cerca de 84.000 estudantes, 300 a 400 professores e 1.000 pais entre as variadas fases da educação. Ele se utilizou de um questionário que contava com um total de 25 questões, com respostas de múltipla escolha, por meio do qual seria possível verificar a frequência e os tipos de agressões/agressores e os locais de maior risco. Nessa pesquisa, o autor constatou que um em cada sete estudantes estava envolvido em casos de *bullying*: 15% do total de alunos matriculados na educação básica na Noruega seriam vítimas ou agressores.

As investigações de Avilés (2007), na Espanha, ao perguntar aos alunos através do CIMEI (Questionário sobre intimidação e maltrato entre iguais) apontam que 5,9% dos alunos reconhece que agride sistematicamente a seus companheiros (com certa frequência e quase todos os dias) – o que chamou de intimidação sistemática – e 5,7% dizem ser vítimas frequentes de seus iguais (bastante vezes e quase todos os dias, quase sempre – o que chamou de vitimização sistemática.

Fante (2005), no Brasil, encontra dados também alarmantes em três estudos: no primeiro deles, numa amostra de 430 alunos de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental e de 1^a e 2^a série do Ensino Médio de uma escola da rede particular de ensino aponta a ocorrência do fenômeno: 81% dos alunos estariam envolvidos em ações violentas e, desses, 18% foram considerados a partir dos critérios de Oweus como casos de *bullying*. Num segundo estudo, com uma amostra de 431 alunos de 7 a 16 anos de cinco escolas da rede pública e particular de ensino de dois municípios do interior de São Paulo, Fante encontra, novamente, dados mais alarmantes: 87% dos alunos se envolveram em condutas de *bullying*. Finalmente, no terceiro estudo, com aproximadamente 450 alunos da rede pública de ensino de São José do Rio Preto, a autora constata 66,92% deles afirmando sofrerem algum tipo de violência na escola, sendo 25,56% casos de *bullying*.

Como já apresentamos, também temos realizado investigações buscando encontrar indícios do fenômeno nas escolas da região de Americana, interior do estado de São Paulo (CRUZ e SOUZA, 2007). Nossas pesquisas apontam (além dos dados já apresentados) uma

constatação importante: quando questionamos sobre a frequência com que as agressões acontecem, encontramos 2% dos alunos de escolas públicas e 3% dos alunos de escolas particulares afirmando que todos os dias agredem os colegas. Em concordância com esses dados, quando questionamos sobre a frequência com que são agredidos, temos ainda um dado mais alarmante: 8% dos alunos de escolas públicas e 14% dos alunos de escolas particulares dizem sofrer maltratos regularmente, todos os dias. Convenhamos que, se o total da amostra foi de 100 alunos advindos de cada ambiente, há vários alunos sofrendo e causando sofrimento a outrem!

Os dados que mostramos são apenas alguns exemplos de como a realidade vivida em nossas escolas é triste do ponto de vista das formas de violência com que convivem nossos alunos, de tal maneira que urge repensar em intervenções que possam modificar essa realidade.

O que a escola pode fazer?

Resta-nos uma última tarefa e não menos importante: a de apontar caminhos para a solução do problema.

Muitos autores têm tratado o *bullying* como um problema de relacionamento interpessoal e de competência social. Essa é, ao nosso ver, uma afirmação imprecisa que pode comprometer nossas ações educativas para sanar o problema, pois, por um lado, pode parecer que a intervenção ao problema deva ser ‘ensinar’ essas competências ou tratá-las apenas no âmbito das instâncias jurídicas como os encaminhamentos a Conselhos Tutelares.⁸ Como vimos, o problema em questão não pode ser traduzido como fruto de um ambiente vivido. Sim, como veremos, esse ambiente pode e deve ser facilitador para a superação do problema, mas há algo além sobre a questão: por outro lado, as relações interpessoais são conquistas de um contínuo exercício de resolução de conflitos cotidianos, e, além do mais, é preciso um trabalho com as imagens que esses meninos e meninas fazem de si mesmos, e, portanto, algo anterior às relações interpessoais: um olhar às relações

⁸ Não acreditamos que a validação e o encaminhamento de casos a policiais ou mesmo a instâncias jurídicas, como o Conselho Tutelar, não sejam necessários em muitos casos. O que afirmamos é que tais ações são posteriores ao trabalho dos que educam e não podem, portanto, ser tomados como as únicas ferramentas que temos na escola para a superação do problema, já que apenas redirecionamos a outros a resolução sem que ela de fato aconteça, pois não levamos em consideração suas causas.

intrapessoais. Ora, do que estamos falando? Bem, se falamos em imagens de si, falamos de como são, ou ‘quem são’ esses meninos e meninas. Se igualmente falamos de ‘quem são’, tratamos especialmente daquilo que nos constitui: o que pensamos e o que sentimos (Tognetta, 2005). Necessariamente, os projetos de intervenção ao *bullying* precisam garantir que crianças e adolescentes – tanto protagonistas como espectadores – possam construir identidades autônomas que consigam gostar de si para gostar dos outros no seu sentido moral: é pela construção do respeito a si que podemos construir o respeito a outrem. Portanto, propostas que insistem apenas no estabelecimento de regras pautadas em deveres e obrigações pouco poderão favorecer ao desenvolvimento de relações mais éticas, principalmente quando utilizam punições e castigos que mais aumentam o problema já que incidem exatamente sobre como esses meninos e meninas podem se ver sem valor posto que esse último está exterior a eles, na autoridade que impõe as regras de boa convivência.

Diversos autores têm se esforçado para formular propostas de um programa de prevenção e tratamento do *bullying*, sugerindo estratégias que vão desde grandes assembleias para discutir os problemas até outros poucos que tratam de exercícios de sensibilização ao outro. Del Rey e Ortega (2001) organizaram esses diferentes programas, dentre os quais destacamos os seguintes:

- 1) Estratégias de círculos de qualidade – o que talvez nós chamaríamos (com ressalvas) de assembleias – consistem em promover a identificação, análise e resolução de problemas comuns;
- 2) Estratégias de Mediação de conflitos – consiste na formação de mediadores de conflitos – sejam pais, alunos ou professores que atuarão nos momentos de crise;
- 3) Ajuda entre iguais – consiste na formação de um grupo de crianças ou adolescentes que atuem como conselheiros e ajudem a outras crianças e adolescentes que sofrem *bullying*, acolhendo-os em suas dificuldades;
- 4) Estratégias de intervenção social ou o chamado método Pikas – partem da descoberta da estrutura do grupo violento e realizam um plano de intervenções sociais, que busca que sejam os próprios agressores os que acabem por ajudar a vítima antes de ser atacada. Para isso, são realizadas reuniões individuais com cada um dos membros;

- 5) Estratégias de desenvolvimento da assertividade para vítimas – são exercícios de habilidades sociais que podem reforçar a auto-estima das vítimas para que elas se defendam de seus agressores;
- 6) Estratégias de desenvolvimento da empatia para agressores – são processos educativos que tentam restabelecer a sensibilidade emocional de meninos e meninas.

É interessante notar, a partir desses programas descritos, que, felizmente, há um avanço no que se refere ao trabalho com *bullying*: há estratégias que incidem sobre os alvos, os autores e mesmo sobre os espectadores, fazendo cair por terra uma possível atuação apenas em função de ajudar aqueles que são alvos de *bullying*, as vítimas. Um grande passo, portanto, já dado. Agora, qual desses programas seria mais adequado à nossa realidade? – perguntaria nosso leitor. A resposta está em pensar no grande desafio que se impõe: todas as estratégias são importantes, mas precisam de um tamanho esforço de nossa parte para estudá-las e ajustá-las ao que acreditamos ser um princípio de uma boa educação e que permitam que nossos alunos pensem e tomem consciência dos problemas e das soluções e sintam-se, assim, importantes e valorizados.

Dessa maneira, o exercício de escolhas, de tomada de decisões, de reflexão acerca dos problemas são o início de qualquer trabalho. Da mesma forma, para cada um dos itens que iremos indicar: acreditamos que a auto-estima de nossos meninos e meninas são conquistas progressivas à medida que são ouvidos; quando podem falar o que pensam ou sobre como se sentem em conflitos entre pares; quando podem ter uma relação de confiança com suas autoridades que não punem, mas que utilizam sanções em que os próprios envolvidos se responsabilizam pelas conseqüências de seus atos. É verdade que, por exemplo, quando acostumamos nossos meninos e meninas a expressarem o que sentem em conflitos entre pares, estamos permitindo que eles exercitem aquela sensibilidade emocional apontada em uma das estratégias citadas.

Portanto, em algumas palavras, as propostas que fazemos não se diferenciam das já elucidadas, mas será preciso estar atento às ‘formas’ com que são realizadas. Como parece consenso entre os autores dessas intervenções, a primeira ação a realizar é a investigação da realidade. Oweus criou, como já dissemos, os primeiros questionários para investigar a presença de *bullying*. Esses questionários foram adaptados por outros autores, inclusive por

Fante (2005) no Brasil. O que se ganha quando se aplica um questionário? O primeiro ganho é de fato o conhecimento da realidade e, muitas vezes, uma grande surpresa ao saber o que os alunos pensam. O questionário, na verdade, abre um espaço de discussões. Segundo Lévy-Bruhl (1927, p. 81), “o mal é que se tem poucas chances de transformar sistematicamente uma natureza que não se conhece”.

Um projeto traçado com estratégias claras de intervenções a curto e longo prazo pode superar as iniciativas de projetos repetitivos e expositivos de trabalho com ética e moral, e permite que a escola esteja de fato atenta às angústias e sofrimentos de seus alunos. É verdade que a implantação de um projeto anti-*bullying* requer uma reflexão da comunidade educativa em relação às suas próprias condutas. Sim, pois o compromisso de um projeto como esse engloba orientadores, professores, diretores, alunos, pais, enfim, todos que integram o que chamamos de comunidade educativa. Por isso, o próximo passo é a formação das pessoas que farão as intervenções.

Por sua vez, as ações de combate e prevenção do *bullying* escolar podem ser pensadas de duas formas: as intervenções diretas – nos momentos de ‘crise’ e as intervenções indiretas – que se referem às ações que devem e podem ser realizadas no cotidiano escolar. Quais seriam essas ações e no que se fundamentam?

Começemos pela segunda parte dessa questão: como já dissemos, o fundamento de todas essas ações que tão rapidamente apresentamos a seguir consiste em duas vertentes: em todas elas, por um lado, é preciso que os alunos pensem,⁹ no sentido piagetiano do termo, e, assim, possam tomar consciência dos problemas; e, por outro, é preciso que esses meninos e meninas se sintam valorizados, não pelos outros, mas por si mesmos. Para isso, precisam de relações de confiança com sua autoridade e de possibilidades de se conhecerem. Ditos esses dois fundamentos, passemos às estratégias que podem ser realizadas em sala de aula e que poderão colocar em prática essas duas qualidades notadamente humanas: a capacidade de pensar e sentir.

Convém ressaltar que as estratégias que relacionamos a partir da literatura atual são pequenos exemplos de formas de atuação nos problemas de *bullying*. Não nos aprofundamos em nenhuma delas, pois, para cada uma, utilizaríamos dezenas ou centenas

⁹ Piaget esforçou-se por garantir que um pensamento é representação e, portanto, só se pensa quando se reconstitui as ações em plano mental, quando se antecipa as conseqüências ainda não vistas, quando se compara soluções. A partir de tais ações mentais é que se pode chegar à tomada de consciência.

de páginas... A fim de contribuir com o leitor, apontamos alguns autores cujas obras podem ser consultadas para a prática dessas estratégias.

Começemos, então, pelas estratégias em longo prazo – aquelas que incidem indiretamente sobre o problema e que são realizadas no cotidiano:

1) Montagem de estatuto contra *bullying* (ver FANTE, 2005)

Muitos professores têm nos questionado por ‘onde’ iniciar. Vejamos que, com base no diagnóstico inicial (questionário para saber se ocorrem agressões e de que tipo), podemos fazer uma proposta para que cada grupo de alunos (classes) elabore o seu estatuto de como solucionar os problemas que foram apontados pela investigação (ver FANTE, 2005).

O professor da sala ou um dos professores da turma (no caso do ensino fundamental II ou das classes que têm mais de um professor) convida os alunos a falarem sobre *bullying*. Após um primeiro levantamento de idéias, o professor pode contar alguns casos reais de problemas com *bullying* ocorridos no Brasil ou no mundo (FANTE, 2005 e BEAUDOIN, 2006). A partir dessas idéias, anotadas no quadro, o professor questiona sobre a importância de falar sobre tal assunto. Ele pode, com a ajuda dos alunos, tabular os dados encontrados nos questionários aplicados anteriormente quanto às condutas de agressão que mais incidiram nas investigações para aquela classe. Apresenta-se, então, um quadro com tais posturas. Como sugestão, apresentamos uma das questões que podem ser discutidas do questionário (adaptado de FANTE, 2005). Trata-se da questão: “Se você se sentiu maltratado ou agredido por algum (a) colega(a) da escola, assinale no quadro abaixo com um X o que aconteceu com você e com que frequência isso ocorreu”. Nesse quadro, descrevemos ações do tipo: “Fazem ameaças; fazem brincadeiras ou gozações que deixam você constrangido ou chateado; colocam apelidos que o(a) incomodam; pegam seus materiais sem lhe pedir autorização; escondem, quebram, chutam seus materiais; acusam você por algo que não fez; fazem gozações por usar óculos, ser pequeno, ser alto, ser magro, ser gordo, ser negro, ser ruivo, etc.; deixam você de lado ou fazem pouco caso; pedem dinheiro ou fazem você pagar lanches, sorvetes, refrigerantes...; ficam irritando você; dão chutes, cutucões, tapas,

pontapés, rasteiras, socos...; fazem chantagens; excluem-no de brincadeiras; dizem coisas maldosas sobre sua vida ou de sua família; forçam você a agredir outro(a) colega(a)”.

A seguir, os alunos se dividem em pequenos grupos para discutir, cada grupo, algumas das ações apontadas. Eles terão de pensar nas conseqüências para as pessoas que sofrem tais ações, refletindo sobre como se sentem e, enfim, o que pode ser feito para que essas condutas não aconteçam mais.

Após o trabalho em grupos, os alunos apresentam suas discussões e um relator anota no quadro as sugestões que deverão ser aprovadas pelo grupo, modificadas se for o caso, com a aceitação do grupo e orientação do professor. O relator ficará incumbido de organizar o que os alunos podem chamar de “Contrato contra a violência” e todos assinarão. O contrato deve ser afixado na sala de aula.

Ditas tais primeiras ações, é preciso que os outros professores saibam exatamente do que trata o contrato e que possam também incentivar os alunos a manter o seu cumprimento, já que um projeto anti-*bullying* deve ser iniciado após um trabalho de reflexão e organização sistemática das ações pela comunidade educativa.

A organização desse primeiro passo para a superação do problema, como vimos, parte de uma investigação da realidade de determinado grupo. Mas não será suficiente, visto que os problemas de *bullying* não são apenas de ordem cognitiva e, portanto, não bastará *saber* o que fazer (como nos mostraram os dados empíricos de nossas investigações sobre o ‘dever’ e o ‘querer’). Em outras palavras, essa primeira ação será a precursora de um movimento para se entender e se refletir sobre o problema. Mas outras, cotidianas, deverão ser realizadas, até porque dificilmente esse primeiro contrato dará conta de todas as mudanças de comportamento.

Por isso, a necessidade de um momento instituído para se pensar nos problemas da turma se faz presente no cotidiano e não apenas para vencer os problemas de *bullying* (lembramos que as ações que estamos tratando nesse momento são ainda ações indiretas, não incisivas a cada caso de *bullying*). Por isso a necessidade das assembléias.

- 2) **Proposta de assembléia para discutir os problemas da sala e propor soluções conjuntas** (ver ARAÚJO, 2004; PUIG, 1998; 2000; TOGNETTA e VINHA, 2007).

As assembléias funcionam como momentos em que crianças e adolescentes podem se sentir importantes: falam do que lhes diz respeito, tratam de seus problemas cotidianos e podem apontar suas soluções. Elas podem e precisam acontecer numa certa rotina para que sejam consideradas importantes e necessárias. Nelas, meninos e meninas, num exercício democrático, sentem-se ‘pertencentes’. Temos insistido na necessidade de que tenham um valor de si construído, e a assembléia é também uma das possibilidades para tal. Ao mesmo tempo, quando nossos alunos podem dizer o que pensam e o que sentem, quando podem apresentar alternativas, comparar soluções, reconstituir ações passadas e antecipar as futuras podem tomar consciência de seus problemas e de suas soluções.

Para Puig (2000, p. 86), as assembléias constituem “o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência”.

É, portanto, nas assembléias que as regras são constantemente elaboradas e revistas, onde os conflitos são discutidos e é possível que se pense em diferentes possibilidades de resolução, pois, se vivencia de fato a democracia e se valida um tipo de respeito recíproco entre seus membros. Essas assembléias de classe, como são chamadas (ver Araújo, 2004), discutem as temáticas que envolvem especificamente cada classe e objetivam regular as relações interpessoais vividas e mesmo legislar sobre os problemas dessa convivência por meio de um diálogo. Normalmente, a periodicidade desses momentos é semanal, em encontros de uma hora, ou, quinzenalmente, com os alunos de níveis mais avançados, com duração de 90 a 120 minutos. Vale dizer que esses momentos de discussão são introduzidos na carga horária do curso e não têm um caráter esporádico devido a grande importância que têm para o funcionamento democrático da convivência na sala de aula. Têm, portanto, um “espaço psicológico” garantido.

As assembléias são, portanto, momentos imprescindíveis para quem acredita na possibilidade de um desenvolvimento moral: os alunos são ativos, participantes. Participam e elaboram, portanto, o que é público, o que é de todos. Ainda que não nos prolonguemos na discussão desse procedimento de educação moral, é preciso que façamos três ressalvas importantes:

- a) As assembleias são instrumentos importantíssimos para vencer o *bullying*, pelos motivos já citados, mas, sobretudo, por ser uma oportunidade de construção de um conteúdo moral, o que falta exatamente ao agressor. A explicação é simples: vimos o quanto é importante para o autor de *bullying* que haja uma boa imagem a se garantir. Imaginemos que em certa classe haja uma criança ou adolescente sofrendo com uso de apelidos que a incomodam. Se a pauta é construção coletiva, essa criança ou adolescente pode e deve colocar em pauta o problema que vive. Vejamos que se ela o fizer, muito mais próximo estará de resolver o seu problema como vítima, pois se indignará por isso, e colocando o problema em pauta estará pedindo ajuda. Sozinha, sem que ofereçamos e construamos um “espaço” para tal, não há como uma criança vítima de *bullying* se fortalecer. Mas voltemos ao caso do autor de *bullying* – o problema do apelido será discutido por todos e “destituído” de uma imagem positiva. Bem, é assim que se verá também o autor de *bullying* – sua atuação com o uso de apelidos não será tão interessante aos olhos dos outros e, heterônimo como é, esses têm extrema influência sobre suas perspectivas...;
- b) As assembleias não são espaços de expiação ou exposição das pessoas: é preciso um cuidado muito especial para se conduzir uma assembleia. Temos insistido (TOGNETTA e VINHA, 2007) numa conduta bastante criteriosa do professor para que não exponha nomes e sim fatos e que não permita acusações às pessoas. De fato, são preocupações de cunho psicológico que nos fazem atentar para o fato de que a exposição e a humilhação não são as melhores formas de resolver um problema que já é grande e, ao contrário, apenas resultam numa maior perseguição e revolta por parte de quem foi colocado em “juízo”;
- c) Finalmente, o terceiro ponto a acrescentar se refere exatamente ao “juízo”. Pelas mesmas razões anteriores e somando-se ao fato de que sujeitos heterônimos não conseguem enxergar intenções e mesmo as particularidades de cada caso e, portanto, serão altamente autoritários em atribuir sanções, as assembleias têm um poder apenas *legislativo* para gerir um sistema democrático. Isso significa que caberá ao professor – o sujeito evoluído da relação – encaminhar as sanções que poderão ser atribuídas àqueles que

agem mal. Vejamos que não estamos tratando apenas de crianças pequenas, pois, não falamos em idades cronológicas e sim de tendências morais que os sujeitos revelam em suas ações. Podem ser heterônomos aos três, aos treze ou em quaisquer idades e, portanto, haverá a necessidade de que se assegure um princípio maior ao qual tendem as sanções. Isso significa, por exemplo, não permitir que haja um linchamento mesmo decidido por uma reunião de pessoas em assembléia.

3) **Elaboração de regras a partir das necessidades** (ver MENIN, 1996; DE VRIES e ZAN, 1997; VINHA, 2001; TOGNETTA e VINHA, 2006; 2007; VINHA e MANTOVANI DE ASSIS, 2007)

Muitos professores acreditam estar trabalhando de maneira construtiva quando organizam, num primeiro dia de aula, as regras de determinada sala. Costumeiramente, depois desse feito, reclamam de sua ineficácia. Isso porque nossas crianças e mesmo adolescentes ainda não conseguem pensar nos princípios que precisam ser atingidos com as regras de convivência, até porque nossas escolas insistem num ilimitado número de regras de proibição em contraposição a uma ausência de reflexão sobre os princípios que subjazem por trás das regras. Nenhum de nós há de negar a necessidade da existência de regras que permitam um convívio harmonioso entre as pessoas. Porém, mais importante que as regras em si, são as justificativas de por que seguimos tais normas. Piaget (1932/1994, p. 11), por exemplo, insistia que “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”.

Portanto, nossos alunos precisam enxergar a necessidade da existência de uma regra para que vejam a incidência de um valor, para que, assim, possam respeitá-la. É a partir desses momentos de necessidade de regular a convivência, quando acontecem os problemas, que as regras podem ser organizadas. Claro que tal organização ainda requer inúmeros conhecimentos de como devem ser os procedimentos, dos quais não trataremos aqui. Por hora, apenas queremos lembrar que a formulação de contratos na escola também é, ao nosso ver, papel de alunos e professores que se sintam pertencentes a um grupo e

responsáveis por ele. Por isso, sua sistematização é tão importante como estratégia indireta para vencer casos de *bullying* e é papel inegável do professor inserir a discussão moral a seus alunos, a partir da necessidade das regras.

4) **Aplicação de sanções por reciprocidade** (ver PIAGET, 1932/1994; KAMII, 1991; VINHA, 2001)

Quem de nós seria louco o bastante para dizer que uma ação violenta não precisa ser corrigida? Claro que as correções a essas ações são imprescindíveis, porém, a forma com que são propostas é que podem favorecer ou não o fortalecimento de imagens positivas de si e mesmo a conquista da justiça como um valor. Meninos e meninas que são punidos, castigados por suas ações, sentem-se ‘atacados’ e, por isso, constantemente se defendem, buscando mil explicações ou razões para justificar suas ações. Piaget (1920/1994) e tantos outros autores (MILGRAM, 1974; LA TAILLE, 1996; 1998) se esmeraram por demonstrar os malefícios que a punição e o autoritarismo advindo dos castigos pode trazer às personalidades de nossas crianças e adolescentes, tornando-os apáticos, estereis de novas idéias e, o que é pior, tendo ausentes um sentido para a vida. No entanto, Piaget (1932/1994) alertou da dificuldade que é saber os limites entre uma punição e o que chamou de sanção por reciprocidade. Essa última consiste em uma correção cujo conteúdo esteja intimamente ligado ao ato sancionado. Ou seja, a violência não se combate com suspensões, mas com a possibilidade de que o autor de *bullying* possa se responsabilizar pela dor causada à sua vítima. Como? Ouvindo-a, cuidando dela, protegendo-a, justificando suas ações aos próprios pais, refletindo sobre as possibilidades que têm de reparar seus erros inclusive, escrevendo-as como num contrato de intenções (ver VINHA, 2001). Novamente, por hora, tratar das sanções por reciprocidade é afirmar que um trabalho para superação do *bullying* só terá eficácia se as ações do ambiente em que vítimas e agressores estão inseridos for um ambiente que permita a tomada de consciência das ações. Há ainda uma outra explicação para inserir a necessidade das sanções serem por reciprocidade e não punições aos alunos visando à superação dos problemas com o *bullying*: quando aplicamos essas correções, além de possibilitarmos a tomada de consciência, estamos estabelecendo relações de confiança com nossos alunos. Se repararmos bem, não permitimos que a

injustiça seja maior do que seu contrário, mas, como não punimos, não utilizamos um poder que reforçaria apenas um respeito unilateral, incapaz de formar sujeitos autônomos (PIAGET, 1932/1994; LA TAILLE, 2002).

Há algum tempo fizemos uma investigação numa escola particular do interior de São Paulo, a fim de implantar um projeto anti-*bullying*. No questionário adaptado de Fante (2005), colocamos uma questão que nos revelou um dado bastante peculiar, embora não fosse diretamente ligado ao objetivo que era diagnosticar casos de *bullying* – maltratos entre iguais. Perguntamos aos alunos se eles eram vítimas de humilhação ou maltratos de seus professores e, interessantemente (ou claro, infelizmente), tivemos alguns resultados alarmantes (apenas apresentamos alguns, como exemplo): 18,70% de crianças de uma das 5^{as} séries (4,07%, às vezes, e 14,63%, sempre) diziam ser vítimas de professores; 25,93% de alunos de uma classe de ensino médio diziam ser às vezes vítimas de professores e 12,04% da mesma classe diziam sempre serem vítimas, o que comprova que, lamentavelmente, nossos alunos ainda sofrem com relações autoritárias. Não satisfeito, nosso leitor ainda pode questionar: por que precisaríamos de relações de confiança? Dirá La Taille (2006) que só se torna confiável alguém que teve, no despertar do seu senso moral, em quem confiar. Se esse é nosso grande objetivo, vale a pena mudar nossas ações, adequando-as a esse tipo de correção.

5) **Resolução de conflitos por meio de discussão de dilemas morais, histórias, filmes, dramatizações** (ver FANTE, 2005; OLIVEIRA, 1994; 1997; BOUCHARD, 2000; VINHA, 2001; TARDELLI, 2007)

Por um grande período de tempo, alguns professores, na tentativa de que fossem vistos como construtivistas, deixaram de apresentar, em suas aulas, a discussão de histórias, de dilemas, de filmes ou mesmo de músicas que tivessem um conteúdo moral. Certamente, esses professores perderam tempo e terreno para alguém que o fez com grande eficácia: a televisão. Ora, em nenhum momento os estudos embasados na proposta construtivista se colocaram contrários a essa prática, mas sim, novamente, apresentaram uma ‘forma’ com que essas estratégias poderiam ser conduzidas.

Sabemos que, como disse Comte-Sponville (1999, p. 7), “se uma virtude pode ser ensinada, é mais pelo exemplo do que pelos livros”. É verdade que um professor cujas ações são justas, solidárias, humildes têm muito mais condições de formar igualmente alunos com tais virtudes, não somente porque esses últimos os imitam, mas porque os vêem como sujeitos significativos e, portanto, buscam convergir seus próprios valores com os deles. Lukjanenko (1995), em suas pesquisas sobre a constituição de ambientes cooperativos em sala de aula, já teria atestado a necessidade de termos professores autônomos para formar sujeitos também autônomos.

Mas voltemos ao tema dos dilemas morais e histórias infantis, narrados ou dramatizados: neles, os alunos também poderão se comparar e se deparar com personagens que agem bem ou que agem mal. A partir deles, será preciso o olhar atento do professor para saber como intervir para que, quem pense sobre as ações, quem discuta sobre as melhores formas de resolução dos problemas apresentados seja, de fato, o aluno (ver OLIVEIRA, 1994; 1997; VINHA, 2001). Há uma outra proposta para falarmos sobre a moral, mas ligada às próprias situações morais vividas. É o que Bouchard (2000) chama de ‘narrativas morais’. São momentos que agregam a necessidade de repensar um dilema moral, mas vivido pelo próprio sujeito que o reconta. Para a autora, para desenvolver sua própria “voz moral”, evoluir em seus juízos, falando e agindo segundo sua própria consciência e não segundo uma autoridade que lhe é exterior, a pessoa deve ter a oportunidade de contar, de fazer a narrativa de suas experiências vividas de conflito moral (TOGNETTA, 2008b). Essas e as outras ações apontadas inserem o tema dos valores ou virtudes morais em sala de aula.

6) Propostas de atividades para falar de si ou com afetividade (ver MORENO-MARIMÓN et al., 1999; 2002; TOGNETTA, 2003; 2008 a; 2008 b)

Muitos autores têm equacionado o fenômeno do *bullying* como um problema nas relações interpessoais. Vimos que tal afirmação parece ser correta, mas insuficiente para explicar, como já o dissemos, as causas ligadas à busca de uma boa imagem de si. Portanto, acreditamos que o *bullying* seja também um problema nas relações intrapessoais, ou seja, das relações que cada um estabelece consigo mesmo.

Há autores que têm defendido a necessidade de um trabalho com educação dos sentimentos (ORTEGA et al., 1998) ou mesmo a “aprendizagem emocional” (MORENO et al., 1999; MORENO & SASTRE, 2002). Todos eles tratam do tema da afetividade ainda que discutindo as relações interpessoais.

Temos insistentemente proposto que a escola possa se abrir ao tema da afetividade, não com cuidados e carinhos, ações equivocadas por parte de quem educa muitas vezes permissivamente, mas com atividades e propostas que permitam que meninos e meninas possam construir o valor de si, falando sobre si mesmos. Notadamente, esse é um campo ainda pantanoso para nos adentrarmos porque trata de razões que nem sempre são claras para que as ações, por exemplo, sejam violentas, ou para que outros se coloquem como alvos de *bullying* e não consigam se defender.

O fato é que estamos tratando de questões internas, de uma busca constante de cada um ao valor a si mesmo. Por sua vez, só é possível dar valor àquilo que conhecemos. Por isso, as atividades que temos proposto são aquelas em que as crianças e adolescentes são convidadas a falar sobre si, sobre suas angústias, seus medos, suas raivas, ou seja, falar daquilo que é mais seu (e o que é mais ‘nosso’ do que o que pensamos ou sentimos?). Por certo, parte-se do princípio de que é possível controlar, dominar, entender aquilo que se conhece. Por isso, o autoconhecimento é tão necessário.

As propostas que fazemos são atividades em que os alunos podem falar sobre como se sentem e como sentem os personagens envolvidos em situações-problema. São atividades que podem ser feitas em pequenos grupos, mas cuja escolha é do aluno já que há um grande limite a se garantir – a intimidade. Em outras palavras, as crianças e adolescentes podem escolher falar ou não. Por isso, tais propostas não são realizadas coletivamente, mas a partir de escolhas dos participantes. Outra parte dessas atividades é realizada individualmente. Nelas, as crianças e adolescentes podem se encontrar ‘consigo mesmos’ e refletir sobre sua própria vida (TOGNETTA, 2008b). Num mundo de tanta agitação, de tantos compromissos, nossa proposta é que a escola se abra para pensar nessa necessária instância: o encontro consigo mesmo. É verdade que são atividades solitárias em que as crianças poderão pensar sobre suas tristezas, alegrias e sobre os acontecimentos que geraram tais emoções. Solitárias porque é preciso estar só, para se conhecer, para, enfim, gostar de si (CHITMAN, 1998).

Em ambas as propostas está em jogo a construção de um si mesmo que se estime para então estimar o outro. Se tomarmos por definição de ética o que Ricoeur (1990, p. 202) nos recomenda “é a busca de uma vida boa com e para o outro em instituições justas”, num ambiente cooperativo em que todas as ações anteriores acontecem, as ações são éticas quando não se vive apenas para o outro e sim ‘com’ o outro e, portanto, a importância de ter um reconhecimento de si como valor.

Passemos agora para as ações que podem ser incisivas num momento de crise. É verdade que num momento como esse não está tudo bem, e não podemos ignorar isso. É preciso ter calma e controlar primeiro a própria indignação para poder intervir, já que, costumeiramente, temos um primeiro impulso a acreditar que apenas a vítima precisa de ajuda. As intimidações e as punições de nada adiantarão, como vimos anteriormente. Por isso, algumas alternativas também podem ser sugeridas:

1) Uso de linguagens descritivas (ver GORDON, 1985; GINOT, 1965; FABER; MAZLISH, 1995; 2003; 2005; VINHA, 2001; TOGNETTA, 2003).

Acusar, intimidar, dar longos sermões não são possibilidades de tomada de consciência e nem mesmo desencadeadoras do valor de si.

Há um tipo de linguagem que consiste em não acusar, apenas descrever o que vemos e o que sabemos. Fante (2005) também indica esse tipo de linguagem para que possa se estabelecer uma relação de confiança com os envolvidos na situação: “Estou vendo que você e seu colega estão tendo alguns problemas... Estou vendo que você anda chateado com alguns colegas”. Ou em casa, com os filhos: “Eu estou vendo o quanto você está chateado!”, “Tenho percebido que você chega todo dia falando alto com seus irmãos, com sua mãe e seu pai”, “Eu estou percebendo que você anda chateado, alguma coisa está deixando você assim”.

Infelizmente, temos assistido cenas, tanto na escola como entre as famílias, cujas crianças são vítimas de qualquer violência, pais e professores que incentivam seus filhos a baterem de volta, a também utilizarem violência física ou verbal para se defenderem. Certo que nos indignemos com essa situação, mas é preciso que os adultos dessas relações tenham clareza das formas de justiça que queremos e que a força física não deve e não pode

ser a melhor alternativa para resolver os problemas. Dessa forma, é possível que ajudemos as vítimas a pensar “que outras possibilidades você tem para resolver esse problema?” E mesmo quando questionamos, por exemplo: “Por que você deixou que ele te batesse? O que você pode fazer para que isso não aconteça novamente?” Estaremos ajudando-as a tomar consciência do quanto são importantes e precisam se defender.

Numa relação de confiança com as crianças, é preciso que perguntemos: “Como é que eu posso te ajudar?”, “Diga-me, vamos pensar juntos, o que nós podemos fazer para resolver essa situação?”. Assim, auxiliamos os envolvidos na violência a encontrar caminhos para a superação do problema e os respeitamos efetivamente. Nas palavras de Wassermann (1994, p. 21): “respeitar as crianças não significa dar-lhes um tratamento diferencial, adulá-las, protegê-las, confirmar o que elas conhecem como verdadeiro, quando é falso”. Mostramos respeito pela criança, continua a autora, “através de nossas tentativas no sentido de compreender o que elas dizem e sentem, e através de nossa aceitação, destituída de qualquer juízo, desses sentimentos e pensamentos”.

2) Permitir e auxiliar que as crianças manifestem e tenham reconhecidos seus sentimentos (ver VINHA, 2003; TOGNETTA, 2003; SAMALIN & JABLOW, 2000; FABER & MAZLISH, 1985)

Num conflito entre pares, é importante que as crianças aprendam que seus sentimentos são importantes e que elas precisam transformá-los em palavras para que o outro saiba do que sentem e possam também tomar consciência do que não podem fazer.

Por isso dizemos às crianças: “diga-lhe com palavras como você está se sentindo. Diga-lhe se gostou do que aconteceu”. Quando ajudamos as crianças a manifestar o que sentem, elas tendem a tornar-se autoconfiantes. Da mesma forma, os agressores podem tomar consciência do mal que causaram as suas vítimas e se sensibilizar pelo sentimento do outro.

Tão importante quanto permitir tal manifestação é o reconhecimento dos sentimentos das crianças. Por isso, com frequência, dizemos a elas: “estou vendo o quanto você está com raiva” ou “estou percebendo que você ficou muito chateada com o que aconteceu”. Quando as crianças têm reconhecidos seus sentimentos, podem sentir-se

importantes já que reconhecer sentimentos implica a descoberta de que as ações humanas são movidas por uma espécie de energia que nos leva a agir tanto bem como mal. É possível que não sejamos sempre bons... Crianças e adultos que têm reconhecidos seus sentimentos já não precisam ‘atacar’ os outros porque, por sua vez, não se sentem atacadas, e sim acolhidas, valorizadas. Sabemos que esta não é uma tarefa fácil, já que é preciso enxergar além das ações. Não raro, como adultos, tendemos a desprezar os sentimentos das crianças, dizendo-lhe, por exemplo, quando ela é agredida verbalmente, que ela não deveria ‘ligar’ ou que não há motivos para chatear-se. Quando tomamos esse tipo de atitude, transmitimos à criança a mensagem de que ela não deve ter tal sentimento e que esse é menosprezado por nós. Não há, portanto, uma relação de confiança e segurança garantida para a criança que se sente sozinha, sentindo o que ‘não poderia sentir’ e mesmo desamparada para aprender a sair-se dessas situações difíceis. Costumeiramente, acreditamos que as crianças e mesmo os adolescentes não se sentem humilhados, envergonhados, menosprezados, ameaçados como nós, adultos. Essa não é somente falsa como uma triste constatação: quando assim pensamos, reduzimos nossas crianças a seres não-humanizados. Portanto, se queremos que nossos meninos e meninas se sintam valorizados e construam uma estima de si equilibrada, uma das possibilidades é pelo reconhecimento dos sentimentos, não temos dúvida.

3) Encorajamento às correções e ao pedido de desculpas (ver sanções por reciprocidade em KAMII, 1991; VINHA, 2001, 2003; DEVRIES e ZAN, 1997; TOGNETTA, 2003; FANTE, 2005)

Aos agressores cabe um encorajamento a pedir desculpas. Mas o que é a ‘desculpa’, senão o ato de ‘tirar a culpa’? Por isso, um pedido de desculpas não se justifica pela imposição do outro se o agressor não reconheceu sua culpa. Pode, de fato, acontecer desse agressor não se ver como culpado. Por essa mesma razão, o encorajamento a pedir desculpas não é algo que possa ser a primeira das nossas ações. Todas as anteriores, inclusive as sanções por reciprocidade aplicadas para esse momento de crise, precisam ser realizadas para que esse autor de *bullying* possa constatar o seu erro. Assim, o pedido de desculpas precisa ser motivado por quem foi o alvo do problema: é preciso perguntar à

vítima se ela se sentiria melhor se o agressor lhe pedisse desculpas... Muitas vezes, no momento da crise, seja um problema de *bullying* ou não, aquele que agride também sente raiva e não deseja se desculpar pelas ações. É preciso então lhe dar um ‘tempo’. Quem sabe sugerir: você pede desculpas agora ou quando sua raiva passar? Sim, pois, o pedido de desculpas também é um conhecimento social que precisamos ensinar a nossas crianças.

Há um fato ainda importante a ser comentado antes de finalizarmos essas discussões: todas essas intervenções diretas ao ato agressivo devem ser tratadas com quem é de direito. Muitos de nós podemos acreditar que perguntas como “pessoal, quem está certo? Ou, pessoal, o que podemos dizer para o fulano que bateu em...?” funcionem para quem agiu mal sintá-se envergonhado. Ora, a vergonha, como bem descreveu La Taille (2002, 2006) é um auto-juízo negativo e, portanto, do sujeito. O que fazemos em situações como essa é, sim, humilhar, expor sua intimidade. Meninos e meninas que não têm respeitadas suas intimidades também poderão não respeitar os outros, como nos casos de *cyberbullying* – o *bullying* pela Internet que o mundo atual vê acontecer. Por isso, os problemas de agressor e vítima, nos momentos de crise, devem ser tratados com eles e não com a turma. Esse é, para nós, um cuidado especial! Por que tantos cuidados? Quando as crianças aprendem a se conhecer, pela tomada de consciência de suas ações e de seus sentimentos, passam a se gostar e, do ponto de vista moral, a se respeitar, da mesma forma como quando são respeitadas as suas intimidades. É verdade, enfim, que o respeito à dignidade do outro só é conseguido quando se vê dignidade em si mesmo (LA TAILLE, 2006).

Juventude sem esperança?

Todas essas reflexões nos parecem introjetar em certa desilusão ao pensarmos o cenário da escola. De fato, podemos assim nos sentir, visto que há uma realidade difícil a ser encarada. Difíceis também são as intervenções necessárias para a superação do problema. As possibilidades que apresentamos, sejam elas diretas ou indiretas, como já o dissemos, precisam ter um amplo conhecimento de como aplicá-las.

No entanto, essa difícil tarefa de educar moralmente pode ser aliviada! Em nossa tese de doutorado (TOGNETTA, 2006), fizemos uma investigação tentando comprovar a

hipótese de que, para agir moralmente, seria preciso que os sujeitos que julgam uma ação tivessem, em suas representações de si, incorporados valores como seus, ou em outras palavras, precisariam *querer* bem agir. Para cumprir esse e outros objetivos, fizemos, entre outras questões, um levantamento do que admiravam meninos e meninas adolescentes de escolas particulares do interior de São Paulo. Suas respostas foram organizadas em três categorias: a primeira delas correspondia às respostas que não levam em consideração o outro e, portanto, têm um caráter individualista. A segunda, um pouco mais evoluída, contém as respostas que já podem se remeter ao outro, mas que, no fundo, guardam um estereótipo social do tipo “admiro quem é gentil”, “quem é bom porque as pessoas serão para você” ou mesmo, respostas do tipo “admiro quem vence na vida” ou “quando uma pessoa consegue uma coisa com a qual ela sempre sonhou, porque ela lutou por aquilo”. A terceira e mais importante das categorias é aquela em que o sujeito se coloca numa perspectiva ética: ele admira ações justas, generosas, quem age com humildade e outras tantas virtudes. Mas o que queremos apresentando esses dados? Desejamos fazer uma importante afirmação: 32% das respostas de nossos meninos estão ligados a estereótipos sociais. No entanto, é na terceira categoria que queremos nos fixar: 52% das respostas desses adolescentes se referiram à admiração a traços do caráter virtuoso, como a justiça, a paz e a solidariedade, enquanto 16% traduziam conteúdos individualistas para o que admiravam. Nossos meninos e meninas ainda prezam pela ética... São esses índices que nos dão a esperança de que é possível transformar nossas relações e que valerá a pena buscar caminhos para a superação do *bullying* e tantos outros problemas enfrentados por nossos jovens. E será a escola, ainda que alguns discordem, o lugar ideal para o encontro desses caminhos. Nas palavras de La Taille (1999, p. 29):

Pensemos nesses dois adolescentes americanos que, em 1999, metralharam colegas e professores. Eles queriam, por algum motivo, matar, matar e matar.

Mas, por que não escolheram um supermercado, a rua, um bar, onde há até mais gente? Eles escolheram a escola. Por quê? Talvez porque ela não esteja mais dando a seus alunos algo que eles querem, mas que não sabem formular. Ora, o papel dos adultos é ajudar as novas gerações a formularem seus desejos e projetos. E para isso não basta dizer-lhes ‘falem’, como se fosse a coisa mais simples do mundo, como se as idéias brotassem, sem maiores esforços, no íntimo de cada um. É preciso ensiná-los a pensar, a refletir, dar-lhes conhecimentos variados para, assim, poderem aprender a falar.

Referências

ARSENIO, W.; LOVER, A. Children's conception of sociomoral affect: happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In: KILLER, M.; HART, D. (Orgs.). **Morality in everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.87-128.

AVILÉS, J.M.M. **El maltrato entre escolares en el contexto de la conductas de acoso: Bullying en la escuela. Modelos de intervención.** Disponível em: <<http://www.intersindical.org/saluttaboral/stepv/vall-bullying>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

BARIAUD, F. J. ; BOURCET, C. L'estime de soi à l'adolescence. In: BOLOGNINI, M.; PRÉTEUR, Y. **Estime de soi, perspectives développementales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1998. p. 125-146.

CHITMAN, L. K. **A solidão das crianças**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998.

COMTE-SPONVILLE, A . **Pequeno Tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CRUZ, G.; SOUZA, C. **O fenômeno bullying no ambiente escolar**. Texto não publicado. 2007.

DEL REY, R. ; ORTEGA, R. Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, Zaragoza, n. 41, p.133-145, ago. 2001.

KARLI, P. **L'homme agressif**. Paris: Odile Jacob, 1987. 385 p.

LA TAILLE, Y. **Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos**. Relatório de Pesquisa FAPESP (texto não publicado). 2004.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996a. p. 09-24.

_____. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998. 151p.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 9-29.

_____. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002. 287 p.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 189p.

LÉVY-BRUHL, L. **La morale et la science des mœurs**. Paris: Félix Alcan, 1927. p. 224-254.

MILGRAM, S. **Soumission à l'autorité**. Paris: Calmann-Lévy, 1974.

ORTEGA, R. et al. **La convivencia escolar**: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1998.

PIAGET, Jean. El psicoanálisis y sus relaciones con la psicología del niño. In: DELAHANTY, G. P. (Comp.). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidade Autônoma Metropolitana, 1920/1994, p. 181-290.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994. 302 p.

PERRON, R. **Modèles d'enfants, enfants modèles**. Paris: PUF, 1971.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris: Éditions du Seuil, 1990.

STEINBERG, L. et al. Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. **Child – Development**, v. 65, p. 754-770, 1994.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: PONTES, A.; DE LIMA, V. S. **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Zouk, 2005. p.11-32.

_____. **Sentimentos e virtudes**: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si. 2006. 320f. Tese (Doutorado Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Bibliografia indicada especialmente para as intervenções destacadas:

ARAÚJO, U. **Assembléia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004. 104 p.

BEAUDOIN, M.-N. ; TAYLOR, M. **Bg e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006. 232p.

BOUCHARD, N. **L'éducation morale à l'école**. Quebec: Presses Universitaires du Québec, 2000.

DEVRIES, R.; ZAN, B. Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In: FOSNOT, C. T. (Org.). **Construtivismo**: teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1997. p.123-140.

FABER, A.; MAZLISH, E. **In:Pais liberados, filhos liberados.** São Paulo: Ibrasa, 1995. p.35-48; 184-215.

_____. **Como falar para seu filho ouvir e como ouvir para seu filho falar.** São Paulo: Summus, 2003. 305 p.

_____. **Como falar para o aluno aprender.** São Paulo: Summus, 2005. 245 p.

FANTE, C. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005. p. 91-213.

GINOT, Haim. **Pais e filhos. Novas soluções para velhos problemas.** Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1965. 139 p.

GORDON, T. **PET:** pais eficaz y tecnicamente preparados: nuevo sistema comprobado para formar hijos responsables. México: Diana, 1985.

KAMII, C. **A autonomia como finalidade da educação:** implicações da teoria de Piaget, a criança e o número. Campinas: Papyrus, 1991. p. 103-124.

LUKJANENKO, M.F.S.P. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

MORENO, M. M. et al. **Falemos de sentimentos:** a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

MORENO, M. M.; SASTRE, G. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional.** São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, Á. M. **Literatura infantil e desenvolvimento moral:** a construção da noção de justiça em crianças pré-escolares. 1994, 220 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

_____. O trabalho com textos auxilia na construção da moralidade infantil. **Revista do Professor,** Porto Alegre, n. 13, (49), p. 7-12, 1997.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Editora Ática, 1998. 253 p.

- PUIG, J.M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000. 215p.
- SAMALIN, N.; JABLOW, M. **Amar seu filho não basta**. São Paulo: Saraiva, 1987, p.37-57.
- TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2003. 263 p.
- _____. **A formação da personalidade ética na escola: um olhar aos sentimentos infantis**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2008. (no prelo)
- VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 410 p.
- _____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003, 426p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- VINHA, T. P.; TOGNETTA, L.R.P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2006.
- VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. In: TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Virtudes e educação: um desafio da modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- VINHA, T. P.; TOGNETTA, L.R.P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- WASSERMANN, S. **Brincadeiras sérias na escola primária**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994. p.13-26.