

Bullying e racismo no discurso de alunos vítimas de violência no espaço escolar

Bullying and racism in the discourse of students who are victims of school violence

Soraya Maria Romano Pacífico¹
Universidade de São Paulo

Thaís Silva Marinheiro de Paula²
Universidade de São Paulo

Recebido em: maio de 2024.

Aprovado em: junho de 2024.

Como citar este trabalho:

Pacífico, S. M. R.; PAULA, T. S. M. de. *Bullying e racismo no discurso de alunos vítimas de violência no espaço escolar*. **Traços de Linguagem**, v. 8, n. 2, 57-68, 2024.

♦ **RESUMO:** O funcionamento de um discurso discriminatório ainda está presente na escola e é uma das principais causas da prática de *bullying* e racismo. O objetivo deste artigo é analisar, consoante a Análise de Discurso pecheuxtiana, o discurso do sujeito-aluno no Ensino Médio, de uma escola pública do interior de São Paulo, que sofreu *bullying* no Ensino Fundamental. As análises apontam a naturalização do racismo e da prática do *bullying*, na escola, e os sentidos movimentam-se entre o silenciamento da vítima, em alguns casos, e a resistência, em outros.

♦ **PALAVRAS-CHAVE:** *Bullying*. Ensino Médio. Racismo. Violência.

♦ **ABSTRACT:** The functioning of a discriminatory discourse is still present in schools and is one of the main causes of bullying and racism. The aim of this article is to analyze, according to Pecheuxtian Discourse Analysis, the discourse of a subject-student in High School, from a public school in the interior of São Paulo, who was bullied in elementary school. The analyses point to the naturalization of racism and the practice of bullying, at school, and the meanings move between silencing the victim, in some cases, and resistance in others.

♦ **KEYWORDS:** Bullying. High school. Racism. Violence.

¹ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). E-mail: smrpacifico@ffclrp.usp.br

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). E-mail: thaismarinheiro@usp.br

I- Introdução

A partir desse instante, eu não era mais a mesma pessoa.
Não era mais sequer uma pessoa.
(Osamu Dazai. **Pele e coração**)

Segundo Lopes Neto (2005), a violência escolar configura qualquer comportamento agressivo realizado no espaço escolar, incluindo os atos criminosos. Nesse viés, considerando os reincidentes ataques realizados dentro das instituições de ensino divulgados pelos meios multimidiáticos, é preciso pensar sobre o que move tais violências. Para essa pesquisa consideraremos o *bullying* e o racismo.

Ristum (2010, p. 96) compreende o *bullying* como “abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimentos de impotência, raiva e medo, por outro”. Dessa forma, partimos da consideração de que essa prática violenta promove não só a desigualdade, como também o silenciamento do sujeito-vítima, pois a humilhação decorre da exaltação de sua singularidade colocada como anormal e inferior, como pode ser visto também nos casos de racismo. Então, entendemos que existe um fio que entrelaça o *bullying* e o racismo, de modo que se o *bullying* é movido pela desigualdade, uma delas é o racismo.

Para nós fazermos entender, traremos um recorte da tese “O corpo (re)significado: discursos de alunos vítimas de *bullying*” (PAULA, 2023), pela qual investigamos as marcas corporais discursivizadas por sujeitos-alunos do Ensino Médio que sofreram *bullying* no Ensino Fundamental. Para este artigo, serão apresentados apenas os recortes em que os sujeitos do Ensino Médio discursivizaram ter sofrido *bullying* por questões raciais³.

Partimos, então, da consideração de que estamos tratando de uma violência de conjuntura histórica, que autoriza a violência desde o período do pelourinho, isto porque o racismo originou-se a partir de um sentimento de superioridade em que os colonizadores portugueses, bem como grande parte dos europeus, “consideravam-se superiores aos demais povos, sentiam-se eleitos para dominarem aqueles que por eles eram considerados inferiores” (ARAÚJO, BRAGA, 2019, p. 268). Entendemos que esse sentimento de superioridade ainda permanece na sociedade contemporânea e que a humilhação ganhou um disfarce.

Em nossa tese, defendemos que o *bullying* está disfarçado na escola pelo discurso da (não)brincadeira⁴, quando na verdade é uma violência (PAULA, 2023) e coloca em dúvida a denúncia do sujeito-vítima; sendo assim, podemos dizer que o chicote usado no pelourinho, hoje, está disfarçado de *bullying*, ou seja, o racismo se veste de *bullying*. Podemos compreender essa relação a partir de Dos Santos Gonçalves, Rezende-Campos e Dantas (2021), tendo em vista que consideram o racismo como base de sustentação para a prática de *bullying* na escola. E, de acordo com Passos (2019), para o *bullying* não há leis que o criminalizam, enquanto para o racismo há, logo, segundo o autor, nomear uma prática racista de brincadeira na escola é contribuir para que o racismo perca seu caráter criminal.

³ Na tese, que pode ser acessada na íntegra no site de Teses e Dissertações da USP <https://www.teses.usp.br/>, outros motivos relacionados ao *bullying* apareceram, mas devido à questão racial ser muito recorrente consideramos pertinente estabelecer essa relação entre *bullying* e racismo neste artigo.

⁴ Em nossa tese, optamos por usar (não)brincadeira porque não concordamos com a nomeação de *bullying* como brincadeira.

Consideramos que ambas são práticas violentas que funcionam sob disfarces, por isso enfatizamos que se as instituições escolares compreendem o *bullying* “enquanto um fenômeno social atual sem localizar onde ele acontece e quais sistemas de opressão estão presentes nesta dinâmica é um risco, porque ele pode ser mais um subterfúgio para a sociedade camuflar a ideia de raça e do racismo nas escolas” (PASSOS, 2019, p. 28). Além disso, é importante retomar que, no Brasil, o racismo é um mecanismo de exclusão e de negação da igualdade, que foi reproduzido histórica e estruturalmente, este mecanismo perpassa as relações sociais e inscreve no país uma forma particular de convivência entre desiguais. Gomes (2005, p. 55) explica que

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

Sendo o espaço escolar um local de direito das crianças e adolescentes em que se constituem socialmente, para este texto, trataremos sobre o discurso discriminatório sustentado por um discurso racista que se instaura na escola e se veste de *bullying*, contribuindo para o silenciamento do sujeito-aluno-negro. Então, objetivamos analisar o discurso de sujeitos-alunos vítimas de *bullying* e, a partir disso, compreender como se estabelece o discurso racista considerando que, mediante a força do discurso neoliberal, o sujeito-vítima pode se culpar pela violência sofrida, ou, por outro lado, não se filiar a essa formação ideológica dominante e resistir. Para isso, o *corpus* de análise foi constituído a partir de um questionário com dez questões discursivas com a participação de trinta e três sujeitos-alunos do Ensino Médio, de uma escola estadual do interior de São Paulo, os quais sofreram violência no Ensino Fundamental e os pressupostos teóricos utilizados sustentam-se na Análise de Discurso pecheuxtiana. No próximo item, será apresentado o referencial teórico utilizado para a fundamentação deste estudo.

II- Referencial teórico

De acordo com Pêcheux (1995), a língua não é a representação do pensamento, uma vez que ela não é transparente, não é unívoca, não é um produto que funciona do mesmo modo para todos os falantes. Segundo a teoria da Análise de Discurso pecheuxtiana, a língua traz em sua base uma contradição a qual possibilita que, ilusoriamente, falemos a mesma coisa, quando, na verdade, produzimos sentidos diferentes dependendo da posição social que o sujeito ocupa ao discursivizar.

Pêcheux (1995, p. 82) explica que a língua é indiferente às classes e a sua luta, mas não significa que estas sejam indiferentes à língua, isto porque, “o fato de que as classes não sejam “indiferentes” à língua se traduz pelo fato de que *todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes*⁵”. Portanto, é pelos processos discursivos que o sujeito, afetado sócio-histórico e ideologicamente, é capturado por uma ideologia, seja dominante, ou não, e pelas estruturas do uso da língua, e, pelo seu discurso, deixa indícios desta relação: a posição que ocupa e a formação discursiva que o atravessa deixam vestígios no dizer.

Para nossas análises, será importante a compreensão sobre as formações discursivas, tendo em vista que Pêcheux (1995) conceitua como aquilo que pode ser dito

⁵ Grifos do autor.

a partir de uma formação ideológica, ou seja, “é o indivíduo que, interpelado pela ideologia, se constitui como sujeito, identificando-se com os dizeres da formação discursiva que representa, na linguagem, um recorte da formação ideológica” (INDURSKY, 2011, p. 84).

Neste viés, a noção de sujeito é basilar, pois, para a Análise de Discurso, não se trata do indivíduo empírico, mas sim da interpelação do indivíduo em sujeito, a partir da posição que ocupa ao produzir seu discurso (IDEM, 2009), desta forma, o sujeito pode ocupar posições, sejam elas posição sujeito-aluno, posição sujeito-professor, dentre tantas outras, e, por meio delas são produzidos os seus discursos que não são neutros nem completos. A interpelação acontece pelo efeito da ideologia, que faz parecer natural que as coisas sejam de um modo e não de outro. Pêcheux (1995) considera, pois, que o sujeito é constituído por um efeito ideológico.

Isso não significa que o sujeito tem uma ideologia, mas sim, que se inscreve em dada formação ideológica, de modo que umas são mais dominantes do que outras, em determinado contexto histórico, e, é pela ideologia que o sujeito cria a ilusão da transparência da linguagem e passa a partilhar de sentidos, ilusoriamente, homogêneos, desconsiderando que os sentidos sempre podem vir a ser outros, a depender das condições de produção discursivas.

[...] foi a esse respeito que L. Althusser pôde adiantar a tese aparentemente escandalosa segundo a qual o conjunto dos aparelhos ideológicos de Estado da formação social capitalista conteria também os sindicatos e os partidos políticos (sem especificações posteriores; na verdade, o que ele estava designando dessa forma era a função atribuída aos partidos políticos e aos sindicatos no interior do complexo dos aparelhos ideológicos de Estado sob a dominação da ideologia (da classe) dominante, a saber: a função subordinada, mas inevitável e, como tal, “necessária”, pela qual a classe dominante assegura o “contato” e o “diálogo” com o adversário de classe, isto é, o proletariado e seus aliados, função com a qual uma organização do proletariado não pode, evidentemente, e como tal, coincidir). (PÉCHEUX, 1995, p.147).

Temos, pois, a contradição que pode perpassar os sujeitos e os discursos, que, pelo efeito da ideologia pode fazer parecer natural que o sujeito-aluno negro, ou gordo, ou aquele que se sinta fora dos padrões impostos pela ideologia dominante, traga para si a responsabilidade de ser vítima de racismo e de *bullying*, considerando que o problema está em seu corpo ou em sua cor de pele. Esse mesmo mecanismo torna possível a nomeação de *bullying* como (não)brincadeira, e, neste caso, quem não aceitou a (não)brincadeira que é considerado a causa do problema, apagando a responsabilidade do sujeito-agressor.

Nesse complexo processo discursivo, pode ocorrer o silenciamento, ou política do silêncio (ORLANDI, 1997, p. 30) de sujeitos e sentidos, visto que ao nomear (não)brincadeira silencia-se o significante *bullying* e toda prática violenta que ele imputa à vítima; em outros casos, quando a instituição não considera o discurso do sujeito-vítima acerca de sua dor, da violência que ele sofre, ela provoca, na maioria das vezes, o silenciamento do sujeito-vítima que tentou buscar ajuda, porém não a encontrou.

Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto como parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência). E tem todo um campo fértil para ser observado: na relação entre índios e brancos, na fala sobre a reforma agrária, nos discursos sobre a mulher, só para citar alguns terrenos já explorados por mim. (ORLANDI, 1997, p. 31).

Ao pensarmos que a interdição de sentidos promove a imposição de um sentido único e o silenciamento de outros, podemos relacioná-la ao racismo quando Gomes (2005, p. 57) conceitua que “o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais”. Ou seja, temos o funcionamento de um discurso discriminatório pelo efeito ideológico da igualdade, desconsiderando e silenciando o contexto sócio-histórico que o sujeito-negro viveu e vive no Brasil e que circula na escola.

Sobre essa circulação, é possível compreendê-la a partir de Souza (2010, p. 89), pois o autor explica que a normalização de uma identidade hegemônica recebe características de superioridade e positividade comparada às demais identidades, com isso, estas identidades serão olhadas como algo que falta, como aquilo que está fora do padrão hegemônico imposto. Portanto, compreendemos que a discriminação racial circula na escola sob uma normalização instituída por uma hegemonia social, colaborando para que sujeitos-alunos, capturados pelo discurso dominante, partilhem da formação ideológica que acredita na identidade hegemônica e na democracia racial.

Sendo assim, recorreremos à teoria da Análise de Discurso pecheuxtiana e aos estudos sobre racismo e discriminação racial para analisarmos o discurso de sujeitos-alunos vítimas dessa violência na escola.

III- Metodologia

Apoiamo-nos, teórica e analiticamente, na Análise de Discurso pecheuxtiana, pois, conforme Orlandi (2015a, 57), é considerada como um dispositivo de interpretação de modo que “procura ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras”, assim, para a autora, trata-se de um dispositivo de escuta discursiva que, pelo gesto de interpretação, possibilita identificar a relação do sujeito com sua posição discursiva bem como suas filiações de sentidos.

Desta forma, o papel do analista de discurso é trabalhar no entremeio entre a descrição e a interpretação, de modo que só é possível a descrição do objeto de estudo, o discurso, a partir da interpretação do analista, portanto, a escolha do objeto de estudo já faz parte do gesto de interpretação do analista e o *corpus* resulta desta construção (IDEM). Devido a isso, ao trabalhar com dois dispositivos, o teórico e o analítico, é possível que tenhamos o mesmo recorte, porém teremos resultados e análises diferentes, visto que cada analista produz um gesto de interpretação para um discurso, o qual faz parte de um processo discursivo mais amplo.

Orlandi (2015b) explica que o dispositivo teórico é constituído pelos conceitos da Análise do Discurso, os quais sustentam os gestos de interpretação do analista, o que coloca em relação o dizer com outros dizeres. Diretamente ligado ao teórico está o dispositivo analítico, o qual é constituído pela análise específica do analista, isto porque é considerada para análise a “questão do analista, da natureza do material analisado, do objetivo do analista e da região teórica em que se inscreve o analista (linguística, história, antropologia, literatura etc.) (IDEM, p. 30).

A coleta de dados para elaboração do *corpus* ocorreu com alunos de Ensino Médio de uma escola do interior de São Paulo, durante o período da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Para isso, como as escolas estavam trabalhando no formato remoto, foi feita a exposição do trabalho e convite aos alunos através de uma chamada de vídeo em cada uma das 12 turmas de Ensino Médio da escola, separadamente. Os sujeitos-alunos interessados em participar da pesquisa procuraram as pesquisadoras pelo chat do

Teams, ferramenta utilizada pela instituição naquele período, ou pelo Whatsapp, para que as pesquisadoras pudessem levar o questionário, composto por 10 questões discursivas, e documentos de autorização à casa deles. No total, foram entregues 41 questionários e foram devolvidos 33. Ressaltamos que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da FFCLRP-USP, e, após a aprovação a coleta de dados teve início. Com nosso *corpus* coletado, e, fundamentadas no método teórico-analítico da Análise de Discurso pecheuxiana, pudemos dar início à análise dos discursos dos sujeitos-vítimas de *bullying* quando um dos principais motivos da violência do sujeito-agressor era o racismo.

IV- Análise dos dados

Considerando que o racismo circula em diferentes espaços, entendemos ser importante analisar como essa violência circula no discurso de sujeitos-alunos vítimas de *bullying* dentro do espaço escolar, como podemos ver nos recortes a seguir quando é perguntado ao sujeito-aluno, na questão 3, “Por quais motivos houve violência com você?”:^{6 7}

Recorte (01): Sujeito-Aluno A: Cor de pele por ser negra e por ter o cabelo cacheado e também por sempre ter sido um pouco menor.

Recorte (02): Sujeito-Aluno B: Pelo fato de ser negra, gorda e fora do padrão.

Pelos recortes 01 e 02, interpretamos que a cor da pele e o tipo do cabelo, aos olhos do sujeito-agressor, não configuram a singularidade dos sujeitos, mas sim, a determinação de uma forma de hierarquia que impõe sentidos de inferioridade, trazendo a singularidade como o motivo para a prática do *bullying* na escola. Gomes (2005 p. 51) explica que “como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade”. Sendo assim, a naturalização do racismo se instaura na escola pelo efeito da ideologia, que contribui para que o sujeito-aluno negro seja capturado pela formação ideológica dessa hierarquização, o que o leva a produzir sentidos de que algo lhe falta, isto é, seu não pertencimento ao padrão imposto pelo sentido dominante.

O sujeito vai sentir-se fora do padrão, pois é esse discurso dominante que circula e é sustentado na/pela construção social. E vai circular em diferentes espaços, inclusive na escola, assim, a cor da pele e o formato do cabelo vão se tornar elementos que denunciam os sujeitos-alunos que estão dentro e que estão fora dos padrões determinados pela hierarquia social, consideramos que temos, aqui, o silenciamento histórico, cultural e ideológico de raça imposto por uma hierarquia social construída segundo o racismo e a desvalorização do outro por uma questão de poder. Vale destacar que “O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo, de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas” (ORLANDI, 1997, p. 34). Por ser assim, o funcionamento do silêncio nem sempre é compreendido, e, desse modo, ele contribui para que outras possibilidades de dizer não circulem, dando supremacia ao que deve e pode ser dito em dada conjuntura sócio-histórica.

⁶ O nome dos sujeitos-alunos foi substituído por letras alfabéticas de maneira aleatória para garantir o anonimato na pesquisa.

⁷ Nos recortes, as respostas dos sujeitos-alunos foram mantidas conforme escritas nos questionários.

Porém, em nosso *corpus*, analisamos que nem todos os sujeitos-alunos negros partilham dessa mesma formação discursiva, como pode ser visto no recorte a seguir, também ao responder à questão 3, “Por quais motivos houve violência com você?”:

Recorte (03): Sujeito-Aluno C: Questão 3. Eu fui uma criança muito acima do peso padrão para minha idade. (era (nego) sou negro, tinha dificuldade de me relacionar socialmente.

O Sujeito-Aluno C, ao discursivizar “(era (nego) sou negro”, constrói efeitos de sentido de um movimento subjetivo que deixa marcas da singularidade, ou seja, parecidos que houve uma constituição do sujeito, no Ensino Fundamental, marcada pelo verbo ser, ‘era’, no pretérito imperfeito do modo Indicativo, tempo verbal que indica uma interrupção, uma cisão do sujeito; e, outra, cuja singularidade, no Ensino Médio, é marcada pelo verbo ser, ‘sou’, no presente do Indicativo que indica o modo como o sujeito se constitui, no momento da coleta de dados. Pela primeira marca de singularidade ‘(era’, consideramos que esse sujeito-vítima de violência devido à sua cor sofria discriminação racial, pois há aí uma marca de singularidade, a marca de um sofrimento que não se encerrou, tanto que o sujeito-aluno não fechou os parênteses abertos ali, em sua formulação. Interpretamos que ‘nego’ era a nomeação usada, de forma pejorativa, para referirem-se a ele, pois, de acordo com Ramos (2015), nego ou nega podem estar relacionados a sentidos de preconceito, o que, possivelmente, remete ao que o Sujeito-Aluno C viveu no seu Ensino Fundamental.

A outra interpretação que consideramos é que, hoje, no Ensino Médio, esse sujeito-aluno consegue se relacionar melhor com sua dor, sem esquecê-la, mas ao falar de sua cor, nomeia-a de outra forma, deixando o traço da singularidade emergir, o sujeito-aluno se considera ‘negro’, assume-se negro, empodera-se, evidencia sua cor como se sentisse mais segurança ao discursivizar sobre esses sentidos hoje, tanto que o significante, desta vez, vem fechado por parênteses, isto porque “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (GOMES 2005 p. 42).

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A Podemos, de agora em diante, dar mais um passo no estudo das condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção dizendo que essas condições contraditórias são constituídas, em um momento histórico dado, e para uma formação social dada, pelo conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado que essa formação social comporta. (PÊCHEUX, 1995, p. 145).

Com Pêcheux, podemos compreender o movimento do sujeito-aluno C no que se refere à transformação da sua relação com sua cor de pele e o que ser negro implica. Talvez, quando criança, ele fora capturado por condições ideológicas que naturalizam a inferioridade e a desqualificação do povo negro. Em 2020, ano da coleta de dados, esse sujeito estava em outro contexto sócio-histórico, cujos movimentos em busca dos direitos do negro ganham força, repercussão, apoio legalizado (criminalização do racismo), os negros começam a frequentar a universidade, a ocupar espaços sociais até então permitidos somente aos brancos; logo, o sistema capitalista passa a considerá-los como consumidores e geradores de capital, ou seja, está havendo, mesmo que lentamente, mudanças nas condições ideológicas que sustentam as relações de produção no que se refere à participação social do negro. Isso pode ter gerado no sujeito o (re)conhecimento de sua singularidade e o processo identitário que o autoriza a assumir-se como negro, no presente.

Esse pertencimento também é discursivizado pelo Sujeito-Aluno D na questão 3, “Por quais motivos houve violência com você?”:

Recorte (04): Sujeito-Aluno D: Em meus anos de ensino fundamental eu era a única menina negra da sala, o que já trazia um imenso diferencial, quando eu ia para escola minha mãe sempre fazia tranças em meu cabelo (um penteado de nossos ancestrais que traz uma bela história por trás. Então por ser negra e não estar com um cabelo liso eu sempre virava motivo de chacota em sala, nos outros anos letivo eu comecei a aceitar mais minha origem e assumir meu cabelo afro, o que ocasionou muito mais agressões verbais e físicas.

Interpretamos, pelo recorte 04, o efeito ideológico da hierarquia social funcionando pelo discurso do sujeito-agressor na tentativa de silenciar uma raça que é considerada inferior, porém existe a resistência a esse silenciamento discursivizada pelo Sujeito-Aluno D, mesmo que para isso a condição seja sofrer ainda mais violência. Gusmão (1999, p. 60) explicita que, na escola, existe uma subordinação ao que é legitimado pela hierarquia social que configura “um imaginário cativo ou que precisa ser submetido para que a alteridade do outro possa ser absorvida pelo nosso mundo, por seus princípios e valores, de modo a não causar inquietação ou ameaça”, ou seja, se o sujeito-aluno negro tem sua singularidade silenciada, sofre violência; se luta, se causa incômodo no outro, se não aceita o silenciamento que lhe é imposto, também sofre violência, o que se torna um grande problema social que circula nas instituições escolares. Em termos da política do silêncio, podemos dizer que os sentidos vivem em disputa, especialmente, na instituição escolar, disputa que pode ser velada ou marcada, imposta, como ocorre na censura. “Assim concebida, a censura pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas.” (ORLANDI, 1997, p. 78).

Consideramos importante analisar a resposta do Sujeito-Aluno D quando lhe é perguntado, na questão 4, “Como você se sentiu? Qual foi sua reação?”

Recorte (05): Sujeito-Aluno D: Questão 4: Eu me sentia literalmente um lixo, achava que o problema estava em mim e que eu precisava me moldar novamente para agradar o olhar alheio. Ou seja, eu procurava remédios para poder mudar minha pele, chorava para minha mãe alisar meu cabelo mensalmente com seus devidos intervalos e tentava me encaixar na beleza imposta pelo mundo.

Interpretamos, pelo recorte 05, que antes do Sujeito-Aluno D resistir à violência, ele partilhava da formação discursiva dominante, que defende a branquitude como superior e valorizada; para o sujeito, ficava o sentido de que, se mudasse o tom da pele ele não sofreria violência, evidenciando a segregação de corpos, o silenciamento da singularidade. Entendemos que isso ocorre porque toda formação discursiva se materializa na língua segundo determinada formação ideológica, no caso, a formação ideológica racista que impõe uma hegemonia em que uns são superiores aos outros devido à pele clara. Com isso, os sentidos sobre exclusão vão circular na escola como naturais, pois, para Gusmão (1999, p. 64),

criada como mecanismo de controle social, sempre coube a ela [escola] a tarefa de reforçar estigmas, partindo de um ponto de vista que despreza qualquer manifestação que não conste do “roteiro” elaborado a partir de uma realidade ideologicamente produzida: a do aluno branco, urbano, cristão e de classe média.

Consideramos que a instituição escolar, ao naturalizar a violência e colaborar para a reprodução de sentidos de exclusão e de segregação, descumpra seu papel social de formadora de conhecimentos humanos, visto que “a escola como espaço de transformação deve questionar a validade e a legitimidade do modelo que é tomado como único no interior da cultura da qual somos herdeiros” (GUSMÃO, 1999, p. 73). Ademais, a circulação da violência não é abastecida somente pelo discurso do sujeito-aluno, mas também pelo do sujeito-professor, como pode ser observado no recorte 06, na questão 5, “A quem você contou? Quais medidas foram tomadas pela escola?”:

Recorte (06): Sujeito-Aluno C: Disse a uma professora, mais sempre ouvia: “É brincadeira, você tem que aprender a brincar!”

Pelo recorte 06, analisamos como a posição sujeito-professor afeta a constituição do sujeito-escolar, tendo em vista que o Sujeito-Aluno C é silenciado ao denunciar a violência sofrida na escola, pois, como visto no recorte 03, esse sujeito sofre violência devido ao seu peso e à sua cor de pele, e ainda é culpabilizado, como se fosse uma questão de saber ou não brincar. A nosso ver, quando o sujeito-professor chama uma violência de brincadeira, ele não só silencia sua vítima, mas também autoriza que outro sujeito reproduza a segregação de corpos. O discurso da (não)brincadeira pode ser visto como uma tentativa de conciliação, de controle do conflito, já que ele não explicita os sentidos possíveis que podem circular quando se diz A e não B, ou, no caso, (não)brincadeira e *bullying*. “Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer.” (ORLANDI, 1997, p. 76)

Em se tratando da temática deste artigo que é o *bullying* praticado devido à questão racial, interpretamos que se o sujeito-professor partilha da formação ideológica da existência de uma hierarquização social sustentada pelo racismo, ele contribui para sua naturalização e circulação na escola, diminuindo os espaços de fala daquele que sofre a violência. E, ainda, se o racismo é/está disfarçado de *bullying*, entendemos que é pela materialidade linguística, pois é por ela que ele vai circular para não ser pego e não sofrer as devidas penalidades para se (con)fundir com a (não)brincadeira. Gusmão (1999, p. 74) explica que

os processos educativos, a escola e as políticas educativas não podem se fazer indiferentes às diferenças do social e ao saber antropológico que as descortina e explica, sob pena de perderem-se em práticas autoritárias que refletem tão-somente os segmentos dominantes, negando a cidadania aos sujeitos sociais, alvo e objeto de suas práticas.

Portanto, a instituição escolar não pode autorizar que práticas autoritárias neguem a singularidade dos sujeitos-alunos, pois entendemos que esse é um dos combustíveis para a permeação do racismo na sociedade contemporânea. O que é esperado é que o espaço escolar colabore para a promoção de sentidos de respeito às singularidades, aos processos identitários, à diversidade de toda ordem, à tolerância, visto que, se antes havia o silenciamento do sujeito-negro mediante uma imposição do trabalho no período escravocrata, hoje, ainda há uma hierarquização de poder, porém “renascem os processos de afirmação das singularidades e, com eles, já não é tão simples afirmar a superioridade de uns sobre os outros, como também não é simples pensá-las em termos de igualdade” (GUSMÃO, 1999, p. 45), sendo assim, o sujeito-aluno pode aprender que não cabe mais ao sujeito-negro o silenciamento, mas sim, a resistência de toda uma sociedade contra uma violência instaurada sócio-histórica-ideologicamente há tanto tempo.

Podemos ver essa resistência no discurso do Sujeito-Aluno D, quando lhe é perguntado, na questão 10, “Quais medidas você acha que a escola poderia tomar para evitar a violência na escola?”:

Recorte (07): Sujeito-Aluno D: Eu acho que a primeira medida é ter mais representações negras dentro da instituição, não somente no papel de funcionária de limpeza ou cozinha, mas sim como educador(ora). Ademais, acho que dentro da parte elite da escola (coordenadores, vice ou diretor, secretários, inspetores), porque assim o aluno vai vê que não está tão sozinho, mas a instituição tem que abordar sobre a temática, demonstrar ter repúdio a atitudes dessas e intervir.

No recorte 07, interpretamos que há a denúncia de uma hierarquização social instaurada na escola, em que sujeitos-funcionários negros do século XXI ocupam papéis na cozinha e na limpeza, mesmo lugar que eram colocados no período escravocrata, evidenciando a necessidade de mediadas afirmativas para que a representatividade racial cresça na sociedade contemporânea. O Sujeito-Aluno D, no Ensino Médio, partilha da formação discursiva da luta pela representatividade e já não é capturado pelo discurso dominante, como quando no Ensino Fundamental pediu para sua mãe um remédio para mudar de cor, como foi discursivizado no recorte 05. Podemos afirmar, portanto, a importância dessa discussão no espaço escolar, isto porque, para Gusmão (1999, p. 59), “a reação dos sujeitos sociais, mesmo que nas brechas do sistema, mostra que a cultura nunca é inteiramente fechada e que a criança sabe o que vive e comunica o que sabe”. Sendo assim, é importante que o espaço escolar crie espaços de escuta aos alunos, possibilitando que sejam encorajados a denunciar a discriminação racial sofrida nesse ambiente.

V- Considerações finais

A partir dos discursos dos sujeitos-alunos do Ensino Médio que participaram deste estudo, ressalta-se a naturalização do *bullying* praticado e mantenedor do racismo que se instaura no contexto escolar pelo efeito da ideologia, que faz com que o sujeito-aluno negro partilhe, muitas vezes, da formação ideológica da hierarquização, discursivizando a sua falta, o seu não pertencimento ao padrão imposto pelo sentido dominante que foi construído historicamente em nossa sociedade. Por outro lado, e, ressaltando que a formação discursiva dominante não captura todos os sujeitos da mesma forma, é preciso considerar que as lutas contra o racismo já circulam no espaço escolar, de forma que o sujeito-aluno vítima de discriminação racial resiste à hierarquização imposta e partilha da formação discursiva do pertencimento a um grupo étnico, denunciando o despreparo do sujeito-professor e a ausência de representatividade negra na escola.

Ao propormos analisar o discurso de sujeitos-alunos do Ensino Médio que foram vítimas de *bullying* no Ensino Fundamental, pudemos identificar que dentre as causas está o racismo e ele vai colaborar para que marcas que ficaram destas violências determinem a relação do sujeito-vítima com seu corpo e com o espaço em que vive, pois este sujeito, pela voz de autoridade do sujeito-agressor, também silencia o direito à singularidade.

Ademais, considerando que o racismo se veste de *bullying* – para dificultar sua identificação, ou seja, disfarça-se de *bullying* – e devido ao silenciamento de práticas antirracistas na escola com pautas e espaço de fala com e para representações, é possível interpretar que a sua naturalização e o seu silenciamento decorrem de uma prática comum

da sociedade neoliberal, uma prática que, muitas vezes, não causa estranhamento, ao contrário, está instaurada pela culpabilização do sujeito-vítima, posto que, dentro da sociedade neoliberal é imposto ao sujeito que saiba gerenciar seus conflitos, os quais não circulam como violência, mas sim, sob seus disfarces: o disfarce da (não)brincadeira, entendido por nós como uma não brincadeira e o disfarce de uma sociedade igualitária. Podemos dizer que o racismo, aquele que marca e legitima a desigualdade da sociedade contemporânea está presente na escola, de maneira que faz a violência do pelourinho existir mesmo com a ampliação dos espaços de resistência, só que alimentada, movida, disfarçada, por outro mecanismo de perversão, humilhação e poder: o *bullying*.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. L. M. R.; BRAGA, A. C. C. A escola de todas as cores: o papel do gestor escolar no combate ao racismo. Revista Exitus, Santarém, v. 9, n. 2, p. 263, 1 abr. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n2/2237-9460-exitus-9-02-263.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

DOS SANTOS GONÇALVES, D; REZENDE-CAMPOS, P.; DANTAS, M. C. C. Pega a visão! Nem tudo é brincadeira: percepção do *bullying* no contexto escolar baseado no racismo e LGBTfobia. Interfaces Científicas-Educação, v.11, n. 1, p. 124-139, 2021.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639/2003. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

GUSMÃO, N. M. M. de. Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagens do Outro. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP. Revista Cadernos de Pesquisa, nº 107, pp. 41 – 78, 1999.

INDURSKY, F. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R.L. (Org.) Análise de discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos, SP: Pedro & João Editores. 2011.

LOPES NETO, A.A. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. J Pediatr (Rio J). 2005;81(5 Supl):S164-S172.

ORLANDI, E. P. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 4ª.ed.; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, E. P. Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos. 12ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a.

ORLANDI, E.P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.) Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade. 3ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b.

PASSOS, A. C. O *bullying* escolar no Brasil: reflexões gendradas e a emergência de olhares interseccionais. Rebeh - Revista Bras. de Est. da Homocultura, [S.l.], v. 2, n. 01, p. 17-38, nov. 2019. ISSN 2595-3206. Disponível em: <http://revistas.unilab.edu.br/index.php/rebeh/article/view/227>. Acesso em 27 out, 2023.

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

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. (trad. Eni Orlandi et ali) Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

RAMOS, A. Nega explica porque o meme “nego” é racista. In: Portal Geledés. Artigos e Reflexões. Publicado em 05 abr. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nega-explica-porque-o-meme-nego-e-racista/> Acesso em 07 abr., 2021.

RISTUM, M. *Bullying* escolar. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ., Orgs. Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 95-119. ISBN 978-85-7541-330-2. Available from SciELO Books.

SOUZA, S. L. de. Conceituando, Racismo, nação, identidade, memória e invisibilidade social In: SOUZA, S. L. de. Fluxos da Alteridade: Organizações negras e processos identitários no Nordeste Paulista e Triângulo Mineiro (1930 – 1990). Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010.