

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

KAREN DE AZEVEDO COUTINHO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DO CURSO
DE PEDAGOGIA ACERCA DO *BULLYING***

KAREN DE AZEVEDO COUTINHO

MARINGÁ

2017

2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DO CURSO
DE PEDAGOGIA ACERCA DO *BULLYING***

KAREN DE AZEVEDO COUTINHO

MARINGÁ
2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DO CURSO
DE PEDAGOGIA ACERCA DO *BULLYING***

Dissertação apresentada por KAREN DE AZEVEDO COUTINHO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. SOLANGE FRANCI
RAIMUNDO YAEGASHI

**MARINGÁ
2017**

KAREN DE AZEVEDO COUTINHO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA ACERCA DO *BULLYING***

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi (Orientadora) - UEM

Prof^a. Dr^a. Regiane da Silva Macuch - Unicesumar - Maringá

Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior - PCM - UEM

Prof^a. Dr^a. Rute Grossi Milani - UNICESUMAR - Maringá -
Suplente externo

Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa - UEM - Suplente interno

Data de Aprovação

À minha mãe, sinônimo de amor, dedicação e
coragem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora Solange, que sempre acreditou em mim, que me mostrou e mostra o caminho a trilhar na vida acadêmica. Não teria chegado até aqui se não fosse pelo seu encorajamento e suas orientações. Obrigada de coração!;

À minha família: minha mãe Marli, meu pai Luiz e minha irmã Tatiane, por nunca terem me deixado desistir. Nos momentos mais difíceis, quando eu mesma não acreditava que podia, eles me encorajaram e deram força. Amo vocês imensamente;

Aos professores e colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, que contribuíram para minha formação, em especial às professoras Geiva Carolina Calsa, Nerli Nonato Ribeiro Mori e Silvia Pereira Gonzaga de Moraes e aos colaboradores Hugo Alex da Silva e Marcia Galvão, sempre dispostos a ajudar;

Ao professor Júnior Magalhães, por se dispor tão prontamente a me ajudar quando precisei. Sua colaboração fez toda a diferença!;

Ao professor Eraldo Schunk, por toda sua colaboração com a estatística;

Aos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEM, que aceitaram participar da pesquisa, bem como aos professores que me cederam um tempo de suas aulas para a aplicação dos questionários. Vocês foram essenciais;

À Banca Examinadora, que realizou as observações necessárias para que este trabalho ficasse melhor;

Aos colegas e amigos que conquistei durante o curso de mestrado: Merly, Taís, Cléo, Diana, Neiva, Brenda, Juliana e Antonio: nossas discussões em aula me fizeram crescer muito!;

À Capes, que me proporcionou apoio financeiro e assim pude me dedicar mais à pesquisa.

COUTINHO, Karen de Azevedo. **As representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia acerca de *bullying***. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2017.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar e compreender as representações sociais sobre o *bullying* compartilhadas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá - Paraná. Justificamos este estudo pela necessidade de compreender a conceituação do *bullying* pelos acadêmicos desse curso, futuros professores, visando contribuir com a formação dos futuros profissionais da Educação na ampliação de seus conhecimentos relativos à temática, considerando que a estrutura curricular desse curso ainda não o aborda de forma direta. Como suporte teórico-metodológico, adotamos a Teoria das Representações Sociais, a qual permite investigar como se formam e o funcionamento dos sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. As Representações Sociais (RS) constituem elementos efetivos à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, uma vez que mantêm relações com a linguagem, com a ideologia e o imaginário social e por seu papel de orientação de condutas e das práticas sociais. Participaram do estudo 12 turmas do curso de Pedagogia, totalizando 261 participantes, que consideramos como uma comunidade, grupo social, que até certo ponto, ao nosso ver, compartilham as mesmas representações. A problemática investigada foi as representações sociais dos acadêmicos de Pedagogia acerca de *bullying*. Na realização do estudo, utilizamos os seguintes instrumentos: a) Questionário Sociodemográfico; b) Questionário de múltipla escolha, baseado na escala *Likert* de 5 pontos; e c) Teste de Associação Livre de Palavras, como meio de identificar as representações dos participantes sobre *bullying* escolar e buscar a identificação do núcleo central e periféricos dessas representações. A pesquisa é de natureza qualiquantitativa e descritiva. Os resultados revelam que os participantes da pesquisa conceituam *bullying* ancorando seus conhecimentos sobre o tema na mídia e no senso comum, ou seja, para eles o *bullying* é uma forma de agressão (física, verbal ou moral) que se utiliza de maldade e crueldade com o intuito de desrespeitar, humilhar e excluir outros mais fracos. Concluímos que por meio da identificação das representações sociais dos acadêmicos de Pedagogia é possível pensar maneiras de intervir junto ao curso para que alguma disciplina se dedique ao assunto e que futuramente esses professores possam contribuir de forma a prevenir e erradicar a práticas agressivas entre estudantes, mediando os conflitos nas escolas em busca de ambientes educacionais saudáveis e sem violência.

Palavras-chave: Representações Sociais; Senso Comum; *Bullying*; Formação de Professores.

COUTINHO, Karen de Azevedo. **Social representations of Pedagogy undergraduates on bullying**. 212 f. Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá PR Brazil, 2017.

ABSTRACT

Current study identifies and analyzes social representations on bullying shared by undergraduate Pedagogy students of a government-run university in the northern region of the State of Paraná, Brazil. The study analyzes the concept of bullying by undergraduates of the Pedagogy Course and future teachers, to contribute towards the formation of educational professionals with regard to their knowledge on the theme. In fact, the course's curriculum still fails to deal directly with the subject. The Theory of Social Representations foregrounds investigation on the manner and function of reference systems employed to classify people and groups, and to interpret day-to-day events. Social Representations (SR) are factors which are effective towards the analysis of mechanisms that interfere in the efficacy of the educational process due to their relationships with language, ideology and social imaginary through their role in monitoring behavior and social practices. Twelve groups from the Pedagogy Course, with 261 students, participated in the survey. They were considered a community or social group due to the fact that they share the same representations. The issue on social representations of Pedagogy students on bullying employed the following tools in current quality, quantity and descriptive research: a) Socio-demographic Questionnaire; b) Multiple-choice Questionnaire based on the 5-score Likert scale; and c) Free Word Association Test to identify the participants' representations on bullying in school and pinpoint the central and peripheral nuclei of these representations. Results reveal that participants have an idea of bullying foregrounded on their knowledge, in the social media and in common knowledge. In other words, bullying is a sort of aggression (physical, verbal or moral) used maliciously and cruelly to disrespect, inferiorize and exclude people who are weakest. The identification of Pedagogy students' social representations helps in the intervention with those responsible for the Pedagogy Course to include a discipline on the subject so that teachers would contribute towards the prevention and eradication of aggressive practices among students through the mediations of conflicts in school for a healthier educational milieu without any violence.

Keywords: Social Representations; Common Knowledge; Bullying; Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação	120
Quadro 2: Pesquisas relativas às representações sociais de <i>bullying</i>	123
Quadro 3: Dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa acerca das representações sociais de <i>bullying</i>	139
Quadro 4: Atuação profissional dos acadêmicos de Pedagogia, participantes da pesquisa acerca de <i>bullying</i>	140
Quadro 5: Tipos de família dos participantes da pesquisa acerca das representações sociais de <i>bullying</i>	141
Quadro 6: Dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa acerca de <i>bullying</i> : Religião.....	142
Quadro 7: Organização das palavras em grupos semânticos – Pergunta indutora “ <i>Bullying</i> é”	144
Quadro 8: Palavras evocadas referente à <i>Bullying</i> é	145
Quadro 9: Organização das palavras em grupos semânticos – Pergunta indutora: “ <i>Bullying</i> pode levar a vítima a”	147
Quadro 10: Palavras evocadas referente à <i>Bullying</i> pode levar a vítima a	148
Quadro 11: Organização das palavras em grupos semânticos – Pergunta indutora: “Comumente as vítimas são”	150
Quadro 12: Palavras evocadas referente à “Comumente as vítimas são”	152
Quadro 13: Organização das palavras em grupos semânticos – Pergunta indutora: “Comumente os agressores são”	153
Quadro 14: Palavras evocadas referente à “Comumente os agressores são”	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pergunta feita aos participantes da pesquisa: Onde você ouviu o termo “ <i>Bullying</i> ” pela primeira vez?.....	158
Tabela 2: Pergunta feita aos participantes da pesquisa: Para você, qual o local de maior incidência de <i>bullying</i> ?	159
Tabela 3: Pergunta feita aos participantes da pesquisa: Você já presenciou atitudes de bullying no contexto escolar? De que tipo?.....	161
Tabela 4: Pergunta feita aos participantes da pesquisa: Em algum momento da sua vida você já sofreu <i>Bullying</i> no contexto escolar?	163
Tabela 5: Pergunta feita aos participantes da pesquisa: Durante o curso de Pedagogia alguma disciplina abordou o assunto <i>Bullying</i> ?	165
Tabela 6: Formas de manifestação do <i>Bullying</i> , segundo os participantes da pesquisa	166
Tabela 7: Principais características que levam alguém a ser vítima de <i>Bullying</i> , segundo os participantes da pesquisa.....	168
Tabela 8: Caracterização do agressor, segundo os participantes da pesquisa	172
Tabela 9: Características sociais que podem contribuir para a prática do <i>Bullying</i> , segundo os participantes da pesquisa	175
Tabela 10: Caracterização das vítimas de <i>Bullying</i> , segundo os participantes da pesquisa	180
Tabela 11: O que as vítimas de <i>Bullying</i> sentem, segundo os participantes da pesquisa	183
Tabela 12: Transtornos psíquicos ou comportamentais mais frequentes entre as vítimas de <i>Bullying</i> , segundo os participantes da pesquisa	185

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Formas de manifestação do <i>bullying</i>	167
Gráfico 2: Principais características que levam alguém a ser vítima de <i>bullying</i> são.....	169
Gráfico 3: Geralmente o agressor é	174
Gráfico 4: Características sociais e <i>bullying</i>	176
Gráfico 5: Geralmente as pessoas que são vítimas de <i>bullying</i> são	181
Gráfico 6: As vítimas de <i>bullying</i> sentem-se.....	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tríade Eu-Outro-Objeto	104
Figura 2: Modelo órganon de Bühler	105
Figura 3: Representação esquemática da distribuição das cognições das representações sociais no modelo de evocação livre	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA	-	Associação Brasileira Multiprofissional de proteção à Infância e à Adolescência
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	-	Constituição Federal
DSM –V	-	Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
F	-	Frequência Média de Evocações
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NC	-	Núcleo Central
OME	-	Ordem Média de Evocações
RS	-	Representações Sociais
SMAR	-	Síndrome de Maus-Tratos Repetitivos
TALP	-	Teste de Associação Livre de Palavras
TNC	-	Teoria do Núcleo Central
TRS	-	Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	CONTEXTUALIZANDO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR.....	25
2.1	<i>BULLYING?</i> O QUE É?	27
2.2	POSSÍVEIS CAUSAS DO <i>BULLYING</i>	32
2.3	RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E <i>BULLYING</i>	32
2.4	DE QUE FORMA RECONHECER QUE OS FILHOS SÃO VÍTIMAS DE <i>BULLYING</i>	36
2.5	RELAÇÃO ENTRE BULLYING E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA.....	38
2.6	FORMAS DE ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS	40
2.6.1	ALVOS/VÍTIMAS DE BULLYING	41
2.6.2	AUTORES/AGRESSORES DE BULLYING	44
2.6.3	TESTEMUNHAS/ESPECTADORES DE BULLYING	46
2.6.4	ALVOS/AUTORES DE BULLYING	47
2.7	CYBERBULLYING.....	48
2.8	<i>BULLYING</i> HOMOFÓBICO.....	53
2.9	AS CONSEQUÊNCIAS DO BULLYING PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	57
2.9.1	CONSEQUÊNCIAS PARA AS VÍTIMAS	60
2.9.2	CONSEQUÊNCIAS PARA OS AUTORES.....	65
2.9.3	CONSEQUÊNCIAS PARA OS ESPECTADORES.....	68
2.9.4	CONSEQUÊNCIAS PARA AS VÍTIMAS AGRESSORAS	69
2.10	AUTOESTIMA E BULLYING.....	70
2.11	AS LEIS E O <i>BULLYING</i>	72
3	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	77
3.1	UM BREVE HISTÓRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	78
3.2	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TEORIA DO SENSO COMUM?.....	79
3.3	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITO	83
3.4	PROCESSOS DE FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	89
3.4.1	ANCORAGEM	90
3.4.2	OBJETIVAÇÃO.....	93

3.4.3	RELAÇÃO: OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM	96
3.5	FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	98
3.6	POLIFASIA COGNITIVA: DIVERSAS FORMAS DE PENSAMENTO ..	101
3.7	A TRÍADE: EU-OUTRO-OBJETO	103
3.8	AS FONTES INTELECTUAIS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	107
3.8.1	ÉMILE DURKHEIM E AS REPRESENTAÇÕES COLETIVAS	108
3.8.2	LÉVY-BRUHL.....	111
3.8.3	PIAGET	113
3.8.4	VYGOTSKY	114
3.8.5	FREUD	116
3.9	NÚCLEO CENTRAL E ELEMENTOS PERIFÉRICOS DAS REPRESENTAÇÕES.....	117
3.10	DETERMINANTES SOCIAIS PARA A FORMAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL	121
4	PANORAMA DO LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO BULLYING ESCOLAR.....	123
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	129
5.1	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	131
5.2	CAMPO DA PESQUISA	132
5.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	132
5.4	INTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS.....	132
5.5	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	134
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	138
6.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	138
6.2	TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	142
6.2.1	EVOCAÇÃO 1: “BULLYING É”	143
6.2.2	EVOCAÇÃO 2: “BULLYING PODE LEVAR A VÍTIMA A”	146
6.2.3	EVOCAÇÃO 3: “COMUMENTE AS VÍTIMAS SÃO”	149
6.2.4	EVOCAÇÃO 4: “COMUMENTE OS AGRESSORES SÃO”	153
6.3	QUESTIONÁRIO DE MÚLTIPLA ESCOLHA.....	156
6.3.1	BULLYING, ONDE OUVI PELA PRIMEIRA VEZ?	157

6.3.2	ONDE O <i>BULLYING</i> ACONTECE	159
6.3.3	PRESENCIEI ATITUDES <i>BULLYING</i>	160
6.3.4	<i>PEDAGOGIA X BULLYING</i>	165
6.3.5	COMO O <i>BULLYING</i> SE MANIFESTA	166
6.3.6	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS QUE LEVAM ALGUÉM A SER VÍTIMA DE <i>BULLYING</i>	168
6.3.7	CARACTERÍSTICAS DO AGRESSOR	171
6.3.8	CARACTERÍSTICAS SOCIAIS QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A PRÁTICA DE <i>BULLYING</i>	174
6.3.9	EM GERAL, COMO SÃO AS VÍTIMAS DE <i>BULLYING</i> ?	179
6.3.10	O QUE AS VÍTIMAS DE <i>BULLYING</i> SENTEM	183
6.3.11	TRANSTORNOS PSÍQUICOS E COMPORTAMENTAIS EM VÍTIMAS DE <i>BULLYING</i>	185
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
8	REFERÊNCIAS	194
9	APÊNDICES.....	205

1 INTRODUÇÃO

O *bullying* escolar tem sido objeto de estudo de diversas áreas de conhecimento, entre as quais as de saúde, como Medicina e Enfermagem, e outras como Direito, Psicologia, Educação Física e a área objeto de estudo desta pesquisa, a Educação. Essa forma de *bullying* vem se propagando de maneira considerável nos últimos anos em todo o mundo, inclusive no Brasil; esse fenômeno aflige crianças e jovens de todas as idades e causa em muitos danos irreversíveis.

Bullying é uma palavra de origem inglesa utilizada em vários países para definir “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão” (TATUM; HERBERT, 1999 *apud* FANTE; PEDRA, 2008, p. 32). É um termo empregado na literatura anglo-saxônica para designar comportamentos agressivos e antissociais entre escolares (FANTE; PEDRA, 2008).

Os estudos sobre esse tema iniciaram-se na década de 1970 na Suécia e na Dinamarca, e expandiram-se por países da Europa e Estados Unidos. Como reflexo desses estudos, o tema chegou ao Brasil no fim dos anos 1990 e início de 2000, o que o torna ainda pouco estudado em nosso país.

O *bullying* se difere de uma brincadeira inocente, que não tem intenção de ferir, pois se caracteriza por atitudes hostis, que violam o direito à integridade física e psicológica das vítimas. Ameaça o direito à educação, ao desenvolvimento, à saúde e à sobrevivência de muitas vítimas. Estas se sentem indefesas, vulneráveis, com medo e vergonha, o que favorece o rebaixamento de sua autoestima e a vitimização continuada e crônica (FANTE; PEDRA, 2008).

As consequências desse tipo de violência são negativas, imediatas e duradouras a todos os envolvidos: agressores, vítimas e observadores, e para as vítimas esses danos podem ser extremamente prejudiciais, pois elas tendem a exibir um autoconceito geralmente desfavorável: baixa autoestima, problemas de saúde física (sintomas psicossomáticos) e de saúde mental (sintomas depressivos, insegurança e ansiedade); tendem ainda a problemas acadêmicos e à evasão escolar.

Nesse sentido, o tema é de grande relevância para a Educação, uma vez que o *bullying* ocorre na maioria das vezes dentro das escolas, em locais em que não há vigilância dos agentes escolares, como banheiros, corredores, etc.

Ao pensarmos nas consequências do *bullying*, julgamos pertinente a pesquisa sobre a temática com o respaldo de um autor do campo da Educação a fim de atingir o público dessa área, sobretudo os que atuarão diretamente na escola, visando a contribuir para melhor compreensão do assunto. Iniciamos os estudos acerca desse fenômeno no ano de 2009, como Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em que percebemos que algumas ações categorizadas pelas pessoas como *bullying* nem sempre eram cabíveis. Naquele momento, não pudemos realizar uma pesquisa de campo, pois nos faltavam tempo e experiência como pesquisadora. Destarte, o desejo por entender o que os sujeitos que estão inseridos no contexto escolar pensam sobre *bullying* suscitou a nossa vontade de realizar o presente estudo, no qual apresentamos o teatro como forma de enfrentamento do *bullying* escolar. Para tanto, empreendemos um levantamento sobre o que é *bullying*, suas causas e consequências. Em 2012, escrevemos uma monografia apresentada no final do Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, também ofertado pela UEM, cujo tema abordava o *bullying* como agente causador de dificuldades de aprendizagem.

Em nossos estudos, observamos que esse fenômeno é capaz de acarretar enorme prejuízo emocional, psicológico e social ao indivíduo, e pode também comprometer o processo de aprendizagem, uma vez que, na acepção de Weiss (1997), o aprendizado envolve aspectos orgânicos, sociais, cognitivos e emocionais, o último ligado ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento. O não-aprender pode estar ligado a uma dificuldade na relação da criança com sua família, ou a uma dificuldade ou problemas com os colegas, ou a uma vitimização de *bullying*.

Dessa forma, os resultados de nossos estudos e também de outros autores, bem como as dúvidas vivenciadas em nossa formação acadêmica, considerando que não discutimos o termo *bullying* em nenhuma disciplina do curso de graduação, e nossa prática como professora do Ensino Fundamental lidando diretamente com crianças vítimas ou que cometem *bullying* despertaram o desejo de desenvolvermos esta pesquisa.

Sendo assim, neste estudo buscamos responder às seguintes perguntas: Como são formadas as representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia acerca do *bullying* escolar? Qual o núcleo central dessas representações?

Sabemos que, nas últimas décadas, a violência escolar teve um considerável aumento em todas as sociedades, manifestando-se em todos os níveis de escolaridade, o

que a torna uma questão de grande preocupação. Essa violência vem se disseminando de forma sutil entre os escolares, acarretando um número cada vez maior de alunos envolvidos nessa prática.

O *bullying* escolar se tornou um fenômeno de tamanha extensão em nosso país que no dia 06 de novembro de 2015, a Presidente da República Dilma Rousseff sancionou a Lei 13.185, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo o território nacional. Essa Lei caracteriza o *bullying* como

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015, p.1).

Alguns motivos podem causar a intolerância e agressividade entre os escolares, entre a competitividade do mundo capitalista. Essa competitividade parece unir as atividades escolares, ou seja, é utilizada como meio para motivar, para seduzir as crianças a um desempenho desejado. Muitos professores, no decorrer do dia, pronunciam vários comentários competitivos, e na maioria das vezes não têm consciência das implicações por trás desses (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006). Por isso, os futuros professores devem estar atentos à sua prática pedagógica, e às características desse fenômeno que passa na maioria das vezes despercebido.

Destacamos que há dificuldade em se encontrar um termo que expresse exatamente esse fenômeno com a mesma extensão; assim, permaneceu em vários países o termo *bullying*. Lopes Neto (2005) afirma que o vasto conceito atribuído à palavra *bullying* dificulta a identificação de um termo nativo correspondente em países como Alemanha, França, Espanha, Portugal, Brasil, entre outros.

Fante (2005) assinala que o termo *bully* (autor de *bullying*) é traduzido como valentão, tirano, e como verbo significa brutalizar, tyrannizar, amedrontar. Assim, compreende-se como *bullying* um subconjunto de comportamentos agressivos. Foram estabelecidos critérios para a identificação do comportamento *bullying* pelo pesquisador Dan Olweus, da Universidade de Bergen, na Noruega (1978 a 1993), e diferenciá-lo de outras formas de violência e das brincadeiras próprias da idade. Os critérios estabelecidos são ações repetitivas contra a mesma vítima em um período prolongado de tempo; desequilíbrio de poder, ausência de motivos que justifiquem os ataques.

Lopes Neto (2005), Middelton-Moz e Zawadski (2007), Fante e Pedra (2008) e Martani (2008), definem *bullying* como todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação clara, praticadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, realizadas dentro de uma relação desigual de poder. Fante define *bullying* “como um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, no qual os mais fortes transformam os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, por meio de 'brincadeiras' que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar” (FANTE, 2005, p. 29, grifo da autora).

Os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são características indispensáveis para a intimidação da vítima. Estão incluídos nos comportamentos as agressões verbais (xingamentos, ofensas, apelidos jocosos); as agressões físicas (bater, chutar, empurrar, derrubar, ferir); as agressões morais e psicológicas (humilhar, intimidar, excluir, isolar, ignorar, chantagear, perseguir, difamar), também o roubar ou quebrar objetos da vítima.

O desequilíbrio de poder associado ao *bullying* pode ser resultado da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes. Conforme Pereira (2002), em geral é praticado contra os mais inseguros, mais fáceis de amedrontar ou que têm maior dificuldade em se defender ou pedir ajuda.

Segundo Constantini (2004), atitudes *bullying* não são conflitos normais ou brigas que acontecem entre estudantes: são atos de intimidação pré-estabelecidos, ameaças, que se utilizam de violência física e psicológica impostas repetidamente a indivíduos mais frágeis e incapazes de se defender, o que os leva a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização.

Os comportamentos agressivos decorrentes do *bullying* ocorrem nas escolas de todo o mundo, sejam elas públicas ou privadas, porém são admitidos como naturais como coisas da idade e são geralmente ignorados ou não valorizados tanto por professores quanto pelos pais. No entanto, o *bullying* se difere de uma brincadeira inocente, natural, sem o propósito de ferir, não é um ato de violência pontual, nem uma troca de ofensas em meio a uma discussão, e sim “[...] atitudes hostis, que violam o direito à integridade física e psicológica e à dignidade humana [...]” (FANTE; PEDRA, 2008, p.9). Em síntese, o *bullying* se caracteriza como atos que ofendem e depreciam e que acontecem todos os dias e marcam o ano escolar do começo ao fim. Por ser um fenômeno de características peculiares e veladas, o presente estudo tem como objetivo geral identificar e compreender as representações sociais sobre o *bullying*

compartilhadas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá - Paraná, bem como tentar compreender quais suas ancoragens sobre o tema em questão.

Como objetivos específicos, pretendemos identificar os elementos que constituem os sistemas central e periférico das representações sociais sobre *bullying* entre os acadêmicos do curso de Pedagogia; examinar a principal matriz conceitual acerca de *bullying* escolar; investigar as ancoragens dos acadêmicos em relação ao *bullying* escolar.

Julgamos os conhecimentos dos acadêmicos de Pedagogia essenciais nas discussões relativas ao *bullying* escolar, uma vez que em pouco tempo a maioria enfrentará as salas de aula e poderá se deparar com atitudes de *bullying* e não perceber. Por isso, as representações que os acadêmicos têm, consciente ou inconsciente, sobre um determinado conceito, no caso específico desta pesquisa, do *bullying* escolar, influenciam sobremaneira a forma como conduzirão e mediarão as atitudes ligadas a esse fenômeno.

Conforme Jovchelovitch (1998), a teoria das RS trata-se da produção dos saberes sociais, que se referem a qualquer saber, porém a teoria está especialmente voltada aos saberes que se produzem no cotidiano e que pertencem ao mundo vivido.

Podemos conceber as representações sociais como sistemas de interpretação da realidade que organizam e conduzem nossa relação com o mundo e com os outros. Por essa razão, interferem em diversos processos de nossa vida, “tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (JODELET, 2001, p. 22).

Para Moscovici (2012), as representações sociais reúnem experiências, vocabulários, conceitos, e reduzem os aspectos separados do real. Representar não é reproduzir a realidade, mas transformá-la de maneira que o conceito e a percepção se fundem, criando a impressão de que o conceito é a própria realidade. As representações fornecem materialidade às abstrações, pois a partir delas realizamos nossas ações. Representar é, ao mesmo tempo, pensar e agir.

A representação social é elaborada considerando-se dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem. A primeira permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por algo “material”, e a segunda é o ato de comparar algo que não conhecemos com algo que já conhecemos, ou seja, torna familiar

o não familiar, e para isso utilizamos nosso sistema de conhecimentos, nosso senso comum.

Nesse sentido, acreditamos que o estudo das representações sociais seja um caminho promissor para atingir os propósitos desta pesquisa à medida que investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Alves-Mazzotti (2008) assevera que as representações sociais constituem elementos efetivos à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, uma vez que mantém relações com a linguagem, com a ideologia e o imaginário social e por seu papel de orientação de condutas e das práticas sociais.

Na escola, onde os participantes desta pesquisa irão adentrar em breve como profissionais da educação, a teoria das representações sociais tem sido muito útil, pois revela as relações entre conhecimentos práticos e desempenho de papéis e funções, assim como questões ideológicas, políticas, pedagógicas no campo da educação (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009).

Segundo Jovchelovitch (2011), a arquitetura da representação social se fundamenta em uma tríade intersubjetiva - Eu-Outro-Objeto - que fornece na vida social a textura e a forma para a construção de representações. A construção de conhecimentos sobre o Objeto-mundo, o Eu e o Outro só é possível por meio da representação, e esta depende da dinâmica das relações (sociais, afetivas e intelectuais) entre os indivíduos e os grupos. Por esse motivo, procuramos entender como foram construídas as representações que os acadêmicos têm do *bullying*, que aqui faz o papel do Objeto, para que assim possamos compreender como esse conhecimento científico foi ancorado pelos futuros professores.

Devemos ressaltar que, no campo de pesquisa em representações sociais, diversas metodologias são utilizadas para a coleta de dados que dependem do objeto de representação a ser investigado. Reis e Bellini (2009) fizeram um levantamento acerca dos aspectos metodológicos utilizados nas pesquisas sobre representações sociais e constataram que para a obtenção de dados, são comuns as entrevistas, questionários, questões de livre associação de palavras, grupos focais, observação, entre outros. Para a análise dos dados, são utilizados análise de conteúdo, análise de discurso e análises estruturais.

Cientes de que as representações sociais não são um espelho do que acontece e nem mesmo construções mentais de sujeitos individuais, mas sim um trabalho que

emerge das inter-relações Eu, Outro e Objeto-mundo, na presente pesquisa utilizamos, para identificar as Representações Sociais dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá - Paraná acerca do *bullying* escolar, os seguintes instrumentos: a) Questionário Sociodemográfico; b) Questionário de múltipla escolha, baseado na escala *Likert* (de 5 pontos), no qual, as opiniões podem variar de concordo totalmente a discordo totalmente.

Participaram da pesquisa 12 turmas do curso de Pedagogia, totalizando 261 participantes; a coleta de dados aconteceu no mês de fevereiro de 2016 (durante seis dias), logo após o retorno do recesso acadêmico. No entanto, ainda era final do ano letivo de 2015 devido à greve ocorrida naquele ano. Consideramos os acadêmicos como uma comunidade, grupo social, estudantes universitários do curso de Pedagogia, que até certo ponto, a nosso ver, compartilham as mesmas representações.

A presente pesquisa está estruturada em seis seções. Na primeira, apresentamos a introdução.

Na segunda seção, empreendemos uma revisão bibliográfica acerca do *bullying* escolar, suas possíveis causas e consequências. Também contemplamos a relação entre família e *bullying*, bem como as leis que regem os direitos das crianças e dos adolescentes.

Na seção três, abordamos a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici e colaboradores, assim como a Teoria do Núcleo Central de Abric. Tentamos esmiuçar as teorias para aclarar quais suas funções, quais os processos de formação das RS, as bases teóricas utilizadas por Moscovici para a TRS, o conceito de núcleo central e periférico. Escolhemos essa abordagem porque a Teoria das Representações Sociais é um instrumento teórico-metodológico apropriado para a elucidação de diversos aspectos que envolvem não só Educação, mas também outras áreas de conhecimento.

Na seção quatro, trazemos o panorama das pesquisas sobre as representações sociais de *bullying*, no entanto ressaltamos que não encontramos pesquisas relativas às representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia referido acerca do assunto.

Na seção cinco, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do estudo qualiquantitativo.

Na seção seis, discorreremos sobre os resultados e as discussões dos dados coletados durante a pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, tecemos reflexões sobre os dados encontrados, bem como sobre as limitações da pesquisa e implicações educacionais com a finalidade de sistematizar as contribuições deste estudo.

2 CONTEXTUALIZANDO *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR

A violência escolar teve um aumento significativo nas últimas décadas em todas as sociedades, manifestando-se em todos os níveis de escolaridade, o que a tornou uma questão de grande preocupação. Essa violência vem se difundindo de forma sutil entre os escolares, ocasionando um número cada vez maior de alunos envolvidos nessa prática.

A escola é, depois do ambiente familiar, o espaço de maior convívio social, e é exatamente nesse cenário que a violência tem se tornado cada vez mais comum. Existem formas diferenciadas de violência na escola, agressões de forma mais brandas, relacionadas a conflitos disseminados entre indivíduos ou pequenos grupos, brigas por motivos fúteis, até os abusos dos mais fortes em relação aos mais fracos, e o que podemos chamar de violência propriamente dita, como a intimidação física e psicológica. Para Constantini (2004), esses tipos de agressões são constatados desde a escola primária os quais se revelam por meio de comportamentos inclinados à intolerância, difundindo-se de forma gradual pelos ciclos escolares que se seguem.

Alguns motivos podem causar a intolerância e agressividade entre os escolares, entre os quais a competitividade existente no mundo capitalista. A competitividade parece unir as atividades escolares, ou seja, é utilizada como meio para motivar, para seduzir as crianças a um desempenho desejado. Muitos professores pronunciam vários comentários competitivos, e na maioria das vezes não têm consciência das implicações que estes geram (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006).

Fante (2005) acentua que, juntamente à violência explícita há outro tipo de violência que necessita de maior atenção dos profissionais de educação, pois ela se apresenta de forma velada, utilizando-se de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores, deliberados e repetitivos contra uma mesma vítima por períodos prolongados, e sua capacidade de destruição torna-se perigosa à comunidade escolar e à sociedade como um todo pelos danos ocasionados ao psiquismo dos envolvidos. Segundo Fante e Pedra (2008), são brincadeiras, que na maioria das vezes se travestem de crueldade e insensatez, excedendo em muito os limites que alguém pode suportar (esses limites variam de acordo com o grau de tolerância de cada indivíduo), transformando-se, assim, em atos de violência. Tudo isso diz respeito à “fenomenologia

bullying”, que vem gerando a violência explícita e se difundindo nos últimos anos, causando graves consequências para todos os envolvidos.

O *bullying* é um fenômeno social complexo e pode se manifestar em qualquer contexto; no entanto, apresenta especificidades quando acontece no ambiente escolar. Caracteriza-se na escola como uma prática velada, resultando em consequências muitas vezes trágicas, independentemente das condições sociais e econômicas dos agressores, vítimas e testemunhas. O *bullying* vai além de brincadeiras tumultuosas, em que se verificam sinais de prazer e diversão em todos os envolvidos: são atos de violência e domínio contra uma vítima incapaz de se defender (CACHOEIRA; *et. al.* 2015).

Em muitos casos, a prática de *bullying* resultou em nefastos massacres em escolas de todo o mundo, inclusive no Brasil. Exemplos desses massacres são o de Columbine, no Colorado, em 1999, no qual dois adolescentes, de 17 e 18 anos, utilizando explosivos e armas de fogo, assassinaram 12 companheiros, um professor e deixaram dezenas de feridos e em seguida suicidaram-se. Casos desse tipo também ocorreram no Canadá em 1999. Na Alemanha, ocorreram diversos casos, entre eles, em Erfurt, em 2002, em que um jovem de 19 anos matou 16 pessoas e em seguida se suicidou. No Brasil, em 2003, o *bullying* causou a tragédia de Taiúva, no interior paulista, em que um jovem de 18 anos, obeso, não suportando mais as humilhações sofridas durante toda sua vida escolar, entrou em sua antiga escola e atirou contra 50 estudantes que estavam no pátio, feriu seis deles, a vice-diretora da escola e um funcionário, suicidando-se em seguida. Na cidade de Remanso, no interior baiano, um jovem de 17 anos, ridicularizado por seus colegas durante anos, matou um menino de 13 anos e a secretária do curso de inglês que frequentava e feriu mais três pessoas; tinha o intuito de se suicidar, porém foi possível desarmá-lo (FANTE; PEDRA, 2008; FANTE, 2005). E o último episódio conhecido no Brasil é o massacre na escola municipal Tasso da Silveira, em Realengo, no qual um ex-aluno entrou na instituição dizendo que ia fazer uma palestra e abriu fogo contra os alunos, 11 crianças morreram e 13 ficaram feridas, e cometeu suicídio depois de ser baleado por um policial.

Pontuamos que o *bullying* é um fenômeno social de grande relevância, e por possuir características peculiares identificáveis, não pode passar despercebido pelos profissionais da educação.

2.1 BULLYING? O QUE É?

O termo *bullying* foi empregado primeiramente por Dan Olweus, professor da Universidade de Bergen, na Noruega, que na década de 1970 principiava investigações em escolas sobre problemas de agressores e suas vítimas (BANDEIRA, 2009).

Reiteramos que as pesquisas sobre esse tema se iniciaram na Escandinávia, e apenas entre os anos de 1980 e 1990 passaram a ser realizadas em outros países, como Japão, Reino Unido, Irlanda, Estados Unidos, Canadá e Austrália. Atualmente, acontecem em todo o mundo. Embora a temática já fosse bastante discutida por pais e professores na Escandinávia, somente quando casos de suicídio começaram a ser divulgados pela mídia, aparentemente consequências de agressões entre colegas, houve uma mobilização popular e as autoridades escolares passaram a se preocupar com esse “fenômeno” (ANTUNES, 2010, p. 34).

Antunes (2010) ressalta que a palavra *bullying* deixou de ser um termo com um significado cotidiano dos dicionários, em que pode ser encontrado como “maltratar/intimidar” e passou a representar um conceito utilizado pela comunidade científica para se referir a determinadas relações de violência, físicas ou psicológicas, entre colegas em diferentes ambientes e contextos, inclusive o escolar.

No Brasil, pensou-se em utilizar o termo intimidação, porém para Fante e Pedra (2008) esse termo não expressa as várias e complexas possibilidades de ações utilizadas nessa síndrome psicossocial. A intimidação é uma das diversas formas de ataque empregadas por autores de *bullying*. Foram estabelecidos critérios para a identificação do comportamento *bullying* pelo pesquisador Dan Olweus diferenciá-las de outras formas de violência e das brincadeiras próprias da idade. “Os critérios estabelecidos são: ações repetitivas contra a mesma vítima num período prolongado de tempo; desequilíbrio de poder, o que dificulta a defesa da vítima; ausência de motivos que justifiquem os ataques” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 39). O desequilíbrio de poder associado ao *bullying* pode ser resultado da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes. Pereira (2002) assevera que comumente é praticado contra os mais inseguros, mais fáceis de atemorizar ou que têm maior dificuldade em se defender ou pedir ajuda.

Constantini (2004) sustenta que as atitudes de *bullying* não são os conflitos normais ou as brigas que acontecem entre estudantes, são atos de intimidação pré-estabelecidos, ameaças que se utilizam de violência física e psicológica impostas

repetidamente a indivíduos mais frágeis e incapazes de se defender, o que os leva a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização. A natureza repetitiva do *bullying* se dá em consequência de uma mesma pessoa ser alvo de agressão diversas vezes e não conseguir se defender de maneira eficaz para conseguir interrompê-la (ANTUNES, 2010).

Autores como Fante e Pedra (2008), Lopes Neto (2005), Martani (2008) e Middleton-Moz e Zawadski (2007) definem *bullying* como todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação clara, praticadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, realizadas dentro de uma relação desigual de poder.

Podemos também definir *bullying* por meio do seguinte trecho:

Definimos por agressividade/bullying o que a literatura refere por comportamentos agressivos de intimidação e que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com carácter regular e frequente. No conceito de bullying está contida a agressão individual e em grupo (OLWEUS, 1993 *apud* PEREIRA, 2002, p. 16).

Em 2006, Dan Olweus fez uma revisão acerca do termo *bullying* e define o fenômeno da seguinte forma:

Em termos gerais, a conduta de assédio escolar pode ser definida como: um comportamento negativo (que causa danos/sofrimento) intencional e repetido realizado por um ou mais alunos dirigido contra outro que tem dificuldades para se defender. De acordo com essa definição amplamente aceita pelos pesquisadores e profissionais da área, o fenômeno assédio escolar pode ser descrito como: 1) Um comportamento agressivo ou com a intenção de ferir; 2) que ocorra repetidas vezes; 3) em uma relação interpessoal caracterizada por um desequilíbrio real ou imaginário de força ou poder (OLWEUS *apud* SERRANO, 2006, p.81).

Os episódios de *bullying* podem ser classificados em diretos e indiretos. As ações diretas podem ser físicas, que incluem agressões físicas, roubar e/ou estragar objetos dos colegas, extorsão de dinheiro; ou verbais, em que entram insultos, apelidos, comentários racistas ou que digam respeito a qualquer diferença do outro. Já as indiretas apresentam a exclusão sistemática de uma pessoa, fofocas, boatos, ou histórias

desagradáveis sobre um indivíduo (ZAINÉ; REIS; PADOVANI, 2010; ALLIPRANDINI; SODRÉ, 2014).

Os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são características indispensáveis para a intimidação da vítima. Os comportamentos incluídos no *bullying* são vários, citamos alguns como: “apelidar, ofender, ‘zoar’, ‘sacanear’, humilhar, intimidar, ‘encarnar’, constranger, discriminar, aterrorizar, amedrontar, tyrannizar, excluir, isolar, ignorar, perseguir, chantagear, assediar, ameaçar, difamar, insinuar, agredir, bater, chutar, empurrar, derrubar, ferir, esconder, quebrar, furtar e roubar pertences” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 36, grifos dos autores) e ainda “sexualizar ou fazer ofensas étnicas ou de gênero” (MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2007, p. 14, grifo das autoras). Também infligir ou incomodar o outro por meio de palavras, ações, contato físico, caretas e gestos obscenos (ANTUNES, 2010).

Há ainda dois tipos de comportamentos agressivos citados por Bandeira e Hutz (2010): o proativo e o reativo. O comportamento agressivo proativo é a tentativa de influenciar o outro através de meios aversivos; esse comportamento é voluntário e pode ser influenciado por reforços externos como, por exemplo, o incentivo dos colegas. O comportamento reativo é um ato impulsivo que as vítimas apresentam em resposta à ameaça ou provocação que sofreram.

O *bullying* é um comportamento agressivo que ocorre em todas as escolas do mundo e, são considerados como “coisa da idade”, sendo desvalorizado pelos pais e profissionais da educação. Todavia, este fenômeno se caracteriza por atitudes hostis, que violam a integridade física e psicológica de crianças e adolescentes.

Quando submetidas ao *bullying* em longo prazo, as vítimas podem encontrar como única saída atitudes agressivas contra si e contra os outros. Isso representa uma ameaça não só para a vítima, mas também para a sociedade (LYRA; BAUMER, 2011), uma vez que os massacres aqui referidos envolviam pessoas vitimizadas.

Ressaltamos que não devemos considerar as atitudes *bullying* quando a provocação é feita de forma brincalhona e amigável, tampouco quando se tratam de brigas ou disputas entre estudantes com idade aproximada e condições físicas e cognitivas parecidas (OLWEUS, 1999, *apud* CARVALHO; IZBICK; FERNANDES; MELO, 2014). Muitas pessoas, família e agentes escolares confundem brigas ocasionais com *bullying*. Em síntese, o *bullying* se caracteriza como atos que ofendem e depreciam e que acontecem todos os dias e marcam o ano escolar do começo ao fim.

2.2 POSSÍVEIS CAUSAS DO *BULLYING*

Existe uma grande diversidade de fatores que contribuem para o aumento da violência e da agressividade de crianças e jovens. Devido às mudanças sociais que ocorrem em nosso cotidiano, uma série de causas e consequências pode influenciar o modo de ser e de viver do indivíduo e do grupo. Fante e Pedra (2008) assinalam que tais mudanças podem ser constatadas na globalização, no consumismo, nos padrões de beleza ditados pela mídia, nos fenômenos ligados à imigração, no mal-estar econômico, na crescente desigualdade social, na falta de oportunidades de ascensão social por vias legais e éticas, na integração étnica, religiosa e cultural, dentre outros.

Outro fator que contribui para a agressividade é a competitividade, gerada pela sociedade em que vivemos, ou seja, a sociedade capitalista. A competição, segundo Beaudoin e Taylor (2006), produz sérias implicações, já que apenas uma pessoa é vencedora, ficando várias outras desapontadas ou frustradas.

O trecho a seguir ilustra o pensamento das autoras sobre as possíveis causas da agressividade entre escolares na cultura capitalista:

[...] vivemos em uma cultura capitalista, individualista, patriarcal, que frequentemente é intolerante em relação às diferenças (padrões restritos de normalidade, pouca aceitação das diferenças de raça, de orientação sexual, etc.), muitos não percebem a implicação desses discursos amplos em seu cotidiano. Em geral, nessas culturas, as instituições passam a estruturar-se por temas como a competição, as regras, as conquistas, a avaliação, a recompensa e a punição e as hierarquias de poder (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006, p. 29).

Não haveria nada de errado com o estímulo a uma competição saudável; o problema é que a aplicação exagerada, constante e rígida, pode levar a efeitos negativos, pois algumas pessoas lidam bem com a situação, enquanto outras se sentem pressionadas e acabam criando bloqueios que podem contribuir para o desrespeito e o *bullying* (ALLIPRANDINI; SODRÉ, 2014).

Os professores, muitas vezes, incentivam a competição, mesmo sem perceber, e assim os alunos se tornaram produtos representados pelas notas, e estas sempre podem melhorar. É exigido dos professores que trabalhem com currículos extensos, mesmo contra a sua vontade, o que influencia em muitos casos as atitudes desses profissionais, que aumentam a probabilidade de marginalizar, afastar e desunir os alunos. Assim, os

professores se tornam mais propensos a agir com desrespeito, aumentando o ressentimento dos alunos (ALLIPRANDINI; SODRÉ, 2014).

Beaudoin e Taylor (2006) sublinham que a competição é um convite para se envolver com o *bullying*, pois os alunos que apresentam problemas questionam sua autoestima enquanto pessoa e utilizam a competição para provar que eles têm autoestima; entretanto esta pode ser outra oportunidade de esses alunos confirmarem a si mesmos a ideia de que são perdedores ou inadequados. Ainda acerca da agressividade e da intolerância, deve-se levar em consideração os modelos educativos familiares, pois são eles os formadores de atitudes nos filhos estudantes.

Atualmente, o modelo familiar está passando por transformações nunca antes imaginadas. Fante e Pedra (2008) asseveram que a dificuldade de impor disciplina e limites para os filhos tem sido determinante para o aparecimento da agressividade e da violência infanto-juvenis. Entretanto, é justamente no ambiente familiar que muitas crianças e jovens aprendem o comportamento agressivo e violento, quando precisavam exatamente do contrário, ou seja, de modelos educativos positivos na família para serem imitados.

Essa ausência de limites e de modelos de identificação, associada aos outros fatores econômicos, sociais e culturais, aos aspectos congênitos de temperamento e influências de amigos, da escola e da comunidade, constituem riscos para o aparecimento do *bullying* e causam impacto na saúde e desenvolvimento de crianças e adolescentes, desencadeando comportamentos destrutivos e violentos (LOPES NETO, 2005).

Assim, podemos afirmar que as transformações sociais aqui citadas (consumismo, globalização etc.), aliadas às dificuldades disciplinares e de imposição de limites às crianças, têm grande influência no surgimento desse fenômeno, já que todo esse movimento não consegue transmitir referenciais estáveis, modelos construtivos, valores e ideais que possam ser compartilhados e sentidos como próprios (FANTE; PEDRA, 2008).

Muitos estudos estão sendo realizados na tentativa de compreender o *bullying* sob os mais diversos aspectos, como familiar, social, cultural, afetivo e emocional. Podemos ilustrar esses estudos sobre os aspectos que podem causar o *bullying* no seguinte fragmento:

As inúmeras correntes filosóficas, psicológicas, antropológicas e pedagógicas tentam explicá-lo, e a maioria aponta para os seguintes aspectos: carência afetiva, ausência de limites, afirmação dos pais sobre os filhos através de maus-tratos e explosões emocionais violentas, excessiva permissividade, exposição prolongada às inúmeras cenas de violência exibidas pela mídia e pelos games, facilidade de acesso às ferramentas oferecidas pelos modernos meios de comunicação e informação. Além desse, existe a alta competitividade, que acaba gerando o individualismo e a dificuldade de empatia, a crise ou ausência de modelos educativos baseados em valores humanos, capazes de alicerçar a vida do indivíduo (FANTE; PEDRA, 2008, p. 100).

Diversos estudos mostram que em geral os agressores são do sexo masculino, (LOPEZ, *et. al.* 2011); já entre as vítimas não há diferenças de gêneros. Mesmo os meninos se envolvendo mais em atos de *bullying*, não significa que eles sejam mais agressivos, mas sim que têm maior possibilidade de seguir esse tipo de comportamento. Entre as meninas, pode haver certa dificuldade em identificar o *bullying* por estar relacionado ao uso de formas mais sutis, como o *cyberbullying*, que abordamos mais à frente.

Constantini (2004) defende a ideia de que o *bullying* tem origem na falta de domínio do sentimento de intolerância nos primeiros anos de vida, resultando nas faixas etária seguintes, se não houver ações educativas duras, em atitudes de transgressão e de falta de respeito ao outro, as quais tendem a fortalecer-se, transformando-se em esquemas mentais e ações de intimidação sistemática contra aqueles que são mais fracos.

2.3 RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E *BULLYING*

A família é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo e está presente em todas as sociedades (POLONIA; DESSEN, 2007), atuando como mediadora dos padrões, modelos e influências culturais. Corroborando as autoras, a família é considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca garantir a continuidade e o bem-estar de seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem-estar da criança. “A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades” (KREPPNER *apud* POLONIA; DESSEN, 2007, s.p.).

A família tem um grande impacto e influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diversas formas de existir, de ver o mundo e estabelecer suas relações sociais. É também o primeiro espaço de desenvolvimento do ser humano e onde são internalizados emoções e repertórios de comportamentos que serão experimentados em outros lugares de socialização, como a escola (OLIVEIRA; *et. al.* 2015).

De acordo com Fante e Pedra (2008), os modelos educativos familiares, introjetados pela criança na primeira infância, se tornarão fontes de construções inconscientes de cadeias de pensamentos e emoções; são esses registros que orientarão o desenvolvimento da criança, “manifesto em atitudes, opiniões, crenças, valores, conceitos, preconceitos, cuidados e hábitos pessoais, comportamento social-afetivo na família, na escola e entre seus pares” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 92)

A criança aprende principalmente pela imitação do comportamento dos adultos, toda sua atenção é voltada para os seus pais e para suas reações aos seus atos. Sua memória registra expressões faciais, corporais, movimentos, posturas e atitudes. Sendo assim:

Se os pais permitem ou reforçam abertamente a agressão, é possível que as crianças se comportem agressivamente em casa e, por generalização, em outros lugares em que sintam ser a agressão permitida, esperada ou encorajada. A presença de um adulto permissivo favorece a expressão do comportamento agressivo. As respostas agressivas imitativas adquiridas de um modelo podem generalizar-se para outras situações (MUSSEN, 1974, *apud* FANTE; PEDRA, 2008, p. 93).

É na esfera familiar que a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais e a lidar com as diversidades e adversidades da vida (POLONIA; DESSEN, 2007).

Reiteramos que a família vem passando por muitas transformações, inclusive em sua estrutura. Há algum tempo atrás, as famílias eram constituídas por pai, mãe e filhos; hoje muitas são as estruturas familiares: dois pais, duas mães, mãe e filhos, pais e filhos, avós e netos, entre outras.

Alguns estudos mostram que as famílias monoparentais estão mais ligadas ao envolvimento dos alunos com o *bullying*, tanto vítimas quanto agressores. Contudo, há uma associação menor das crianças e adolescentes com o fenômeno quando houve uma

união e depois uma separação dos pais (OLIVEIRA; *et. al.* 2015). Pode-se explicar o risco de envolvimento com *bullying* em crianças e adolescentes de famílias monoparentais devido ao menor tempo de interação pais-filhos e ao aumento do estresse familiar nesse tipo de organização, ocasionado em diminuição de qualidade do clima familiar, exercendo influências adversas sobre os comportamentos de crianças e adolescentes (OLIVEIRA; *et. al.* 2015).

Diversos fatores contribuem para a ocorrência de *bullying* na escola, entre os quais características individuais, da família e da escola (PINHEIRO; WILLIAMS, 2009). Em relação ao ambiente familiar, pesquisas indicam que os alunos autores de *bullying* na escola, em sua maioria, provêm de lares onde há utilização de violência física como forma de disciplina: a família é descrita como hostil e permissiva, com poucas habilidades de resolução de conflitos e que ensina suas crianças a revidarem quando provocadas (PINHEIRO; WILLIAMS, 2009). Ainda sobre essa questão, as relações desestruturadas, que se dão por meio de comportamentos abusivos e intimidatórios, incidem na formação dos valores e do caráter que repercutirá na vida do indivíduo, no campo profissional, familiar e social (FANTE; PEDRA, 2008).

Estudos demonstram que o uso de castigos físicos ou medidas disciplinares severas, relações parentais endurecidas e punitivas são considerados ineficazes e estão associados em muitos casos ao envolvimento em situações de *bullying* por escolares. Alguns autores afirmam ainda que os agressores e, em alguns casos estudantes vítimas, tendem a ter pais autoritários que utilizam técnicas inadequadas de disciplina e castigo físico. As práticas parentais ineficazes também foram associadas a outros fatores, como a percepção que a criança e o adolescente têm de si mesmo, os cuidados com a saúde, a satisfação com a vida e com as relações familiares e o próprio *bullying* escolar (OLIVEIRA; *et. al.* 2015).

O baixo nível educacional das famílias pode refletir em recursos intelectuais, conhecimentos e habilidades sociais limitados, aspectos relacionados aos quadros de *bullying*. Dessa forma, um contexto social desfavorável, marcado pela monoparentalidade e a baixa escolaridade dos pais, resulta em dificuldades de relacionamento interpessoal no contexto familiar, culminando em problemas de comportamento dos filhos dessas famílias, como o *bullying* (OLIVEIRA; *et. al.* 2015).

Constantini (2004) assevera que muitos pais tratam seus filhos como o centro das atenções em suas casas, nas quais as regras são ignoradas, combatidas ou modificadas; esses jovens se comportam em sociedade de acordo com esse modelo,

muitos não ligam para as normas, nem pensam nelas, não têm ideia das consequências de seus atos transgressivos, nem quando os outros pagam por eles nem quando eles mesmos têm que se responsabilizar, transformando-se, assim, na maioria dos casos, em agressores, e em algumas situações em vítimas de *bullying*.

Alguns fatores de risco para o envolvimento em *bullying* são: pertencer a famílias disfuncionais e/ou violentas, falta de suporte familiar e supervisão parental. Por outro lado, parecem constituir fatores protetores viver com ambos os pais, ter irmãos, coesão e afetividade familiar, assim como pertencer a famílias democráticas e passivas (LOPEZ; *et. al.* 2011).

Portanto, podemos afirmar que as práticas parentais e os modelos de disciplina adotados pelos pais são necessários para o processo de educação e desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois elas são responsáveis pelo modo como a socialização e as condutas sociais se estabelecerão ao longo do tempo. Dessa maneira, se não são eficientes, afetam negativamente os indivíduos que adotam como estratégias de relacionamento interpessoal a violência e a agressão, seguidas por sentimentos de raiva e indisposição para resolver conflitos de forma positiva. Do mesmo modo, os modelos punitivos de disciplina são associados à insatisfação em relação à família e resistência à autoridade parental, aspectos também associados ao *bullying* (OLIVEIRA; *et. al.* 2015).

Togneta e Vinha (2008), ao realizarem um estudo sobre como os adolescentes caracterizam as condutas dos pais, encontraram, nas respostas dos sujeitos, três modelos de pais: pais emancipadores, pais autoritários e pais indulgentes. Os resultados a que os 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 *apud* TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 12).

Oliveira; *et. al.* (2015) revelam que os estilos parentais e os problemas entre pares se influenciam mútua e simultaneamente. Em geral, os indivíduos mais predispostos a se envolverem em situações de *bullying* apresentam relações menos favoráveis com seus pais, menos sentimentos de envolvimento e empatia familiar. Já as

experiências positivas com pais menos autoritários, bem como supervisão parental, maior envolvimento entre pai e filho e afeição segura com a figura materna são considerados fatores protetivos em relação ao *bullying*.

Nesse âmbito, entendemos o *bullying* como resposta a interações negativas dos pais com os filhos. A raiva, a irritação dos pais pode refletir em frustração e respostas emocionais voltadas para a adoção de comportamentos problemáticos.

Assim, os laços afetivos formados na família, especialmente entre pais e filhos, podem ser aspecto desencadeador de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que permitem a adequação do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. Por outro lado, esses laços podem inibir o desenvolvimento, provocando problemas de ajustamento social (FANTE; PEDRA, 2008).

Quando há suporte familiar às vítimas de *bullying*, estas conseguem romper com o ciclo de violência e abusos, desenvolvendo mecanismos de enfrentamento para lidar com o processo de vitimização. Crianças e adolescentes que têm pais que mantêm um vínculo com os amigos do filho e suas famílias têm menor probabilidade de se envolverem em situações de *bullying*. O mesmo ocorre quando os pais compartilham ideias, ajudam nas tarefas escolares de casa e conversam com os filhos. Quando os pais estabelecem regras positivas, aceitam as dificuldades e diferenças, seja na aparência ou no modo de agir dos filhos, as chances de envolvimento em situações agressivas diminuem (OLIVEIRA; *et. al.* 2015).

2.4 DE QUE FORMA RECONHECER QUE OS FILHOS ESTÃO SENDO VÍTIMAS DE *BULLYING*?

É importante que os pais estejam sempre atentos aos comportamentos, aos hábitos, às rotinas e às atitudes de seus filhos (FANTE; PEDRA, 2008). Toda mudança pode assinalar que algo errado está acontecendo. Assim, a observação e o diálogo são instrumentos indispensáveis no cotidiano entre pais e filhos.

É necessário que os pais ou responsáveis estejam sempre vigilantes às mudanças de comportamento que podem sinalizar a ocorrência de algo importante e perturbador, pois quando está nos primeiros anos escolares, a criança que se sente intimidada ou excluída nem sempre consegue manifestar em palavras o que se passa em seu íntimo (MALDONADO, 2011). As crianças quase nunca expõem acontecimentos que as

deixaram chateada, e quando o fazem é sempre para uma terceira pessoa, sem nada dizer aos pais. Suas inquietações são expressas nos desenhos e por meio de brincadeiras em que as bonecas ou bichinhos mostram o que a própria criança está sentindo. Dessa maneira, muitos pais se espantam quando a criança se queixa de dores e mal-estar, implorando para faltar às aulas, ou chora convulsivamente quando chega a hora de ir para a escola.

Dentre os sinais de vitimização que os pais podem detectar nos filhos, destacamos os seguintes:

- Frequentemente têm dores de cabeça, pouco apetite, dor de estômago, tonturas, principalmente de manhã ou no período que antecede o horário em que entram na escola;
- Tem mudanças de humor bruscas, apresenta explosões de irritação ou raiva;
- Parece gradualmente desmotivado quanto às tarefas escolares;
- Mostra-se irritado, ansioso, triste ou deprimido, sonolento durante o dia e com ar de infelicidade constante;
- Chega da escola com roupas rasgadas ou sujas e com material escolar avariado;
- Surge com contusões ou arranhões e diz que não sabe como aconteceu;
- Apresenta aumento ou redução acentuada de apetite;
- Sempre tem uma desculpa para faltar às aulas – inclusive sintomas de doenças físicas (que podem de fato existir), com o intuito de faltar às aulas. É importante salientar que o estresse vivenciado pelas vítimas de *bullying* acarreta baixa imunidade fisiológica, debilitando o organismo como um todo, predispondo-o a várias enfermidades (SILVA, 2010, p. 49).
- Pede dinheiro extra à família ou furta;
- Apresenta gastos altos na cantina da escola [...] ou em compras de objetos variados com o intuito de presentear os outros. Ambas as atitudes são tentativas de agradar os colegas, por meio de favores materiais para evitar as perseguições.
- Possuem poucos amigos, ou nenhum, isso é percebido pela escassez de telefonemas, mensagens de WhatsApp, MSN, Facebook entre outros (COUTINHO; YAEHASHI; BIANCHINI, 2014, p. 157).

Elencamos, ainda, os indícios de quando crianças e adolescentes são vítimas de *cyberbullying* ou *bullying* virtual, sendo as principais manifestações: inquietação ao ler uma mensagem de texto no celular; angústia ao usar o computador ou evitar usá-lo, ao contrário do habitual (MALDONADO, 2011).

Quanto ao agressor, os pais devem ficar atentos aos seguintes indícios:

- Retorna da escola com as roupas amarrotadas e com ar de superioridade;

- Apresenta atitude hostil, desafiante e agressiva com os pais e irmãos, chegando ao ponto de aterrorizá-los sem levar em conta a idade ou a diferença de força física;
- É habilidoso para sair-se bem de “situações difíceis”;
- Exterioriza ou tenta exteriorizar sua autoridade sobre alguém;
- Leva consigo dinheiro ou objetos sem justificar sua origem (COUTINHO; YAEGASHI; BIANCHINI, 2014, p.158).

Diversas crianças e adolescentes sofrem em silêncio, por vergonha de expor o que está acontecendo. Mostram-se exigentes consigo mesmos, sentem-se incapazes de resolver o problema por conta própria e temem ser criticados por não conseguirem enfrentar o agressor (MALDONADO, 2011). Os pais devem estimular o filho a contar o que lhe acontece na escola, de maneira franca e aberta. Convém evitar tomar iniciativas contra o agressor, mas informar o fato à direção escolar e exigir que procurem informações sobre os programas desenvolvidos em outras escolas e comunidades para combater o *bullying* (FANTE, 2005).

Caso a criança resista em falar, o ideal é que os pais procurem a escola e exponham suas observações, para que esta tome providências e sejam encontradas soluções conjuntas de intervenção. Os pais e a escola precisam abordar o problema com sensibilidade, falar sobre o que está sendo percebido quando as palavras ainda não estão sendo ditas, mostrar disposição para escutar e para pensar juntos algumas saídas eficazes (FANTE; PEDRA, 2008).

Se as crianças e os adolescentes não encontram alguém em quem confiar para revelar o que está acontecendo, com a segurança de que serão compreendidos, na escola ou na família, o medo e a sensação de impotência e de desamparo, tendem a aumentar. “Sentir que poderão ser ouvidos com respeito e atenção encoraja a abertura e, com isso, aumenta a esperança de encontrar uma solução para o problema” (MALDONADO, 2011, p. 90).

2.5 RELAÇÃO ENTRE *BULLYING* E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Poucos são os estudos que examinam a associação entre práticas parentais agressivas e exposição à violência doméstica com *bullying* (PINHEIRO, 2006). No entanto, alguns autores evidenciam que há uma correlação entre a experiência de violência doméstica de crianças e adolescentes e a probabilidade de envolvimento com

o *bullying* (PINHEIRO, 2006; PINHEIRO; WILLIAMS, 2009; LOURENÇO; SENRA, 2012; OLIVEIRA; *et. al.* 2015).

A violência familiar ou doméstica passou a ser estudada no meio acadêmico há aproximadamente trinta anos atrás, devido às consequências e prejuízos que acometem as vítimas. Mesmo havendo poucos dados relativos a esse tipo de problema, estudos apontam que essa forma de violência pode ser responsável pela maioria dos atos violentos que configuram os índices de morbimortalidade por agressão (LOURENÇO; SENRA, 2012).

Pinheiro e Willians (2009) destacam que as crianças e adolescentes com maior probabilidade de se envolver em situações de *bullying* na escola são os que vivenciaram a violência doméstica de forma direta ou expostos à violência interparental. As autoras acrescentam que quanto mais severa a violência física contra a criança ou o adolescente, maior a chance de estes estarem envolvidos como autores ou alvos de *bullying*. Contudo, os resultados divergem entre meninos e meninas, indicando que o impacto da violência doméstica é diferente de acordo com o sexo dos sujeitos.

A violência doméstica ou intrafamiliar pode ser classificada como direta ou indireta. As diretas dizem respeito às agressões físicas dos pais contra os filhos, entre os pais (pai que agride a mãe e/ou mãe que agride o pai), as ameaças, entre outras. Já as indiretas estão relacionadas à violência psicológica, ao abandono, ao abuso de poder, à negligência ou à imposição de condutas agressivas e violentas diante de outras pessoas.

Muitas são as reações que uma criança ou adolescente pode ter diante da violência sofrida por quem deveria ser responsável pelo seu acolhimento e proteção. Alguns adotam uma postura passiva frente a essa realidade ou uma postura ativa, procurando meios para interferir de modo a interromper essa situação. Lourenço e Senra (2012) acreditam que a forma de agir de cada um depende de como é construído seu psiquismo, dos significados e representações vivenciadas por eles. Assim, salientam que nem todas as crianças vítimas diretas ou indiretas da violência doméstica ou intrafamiliar reagirão negativamente ou se envolverão em contextos de *bullying*; o que pode transformar essa realidade é o apoio dado às crianças e adolescentes somado a fatores de proteção.

Crianças e adolescentes são sujeitos em desenvolvimento, dessa maneira se encontram mais vulneráveis, absorvem mais o que acontece ao seu redor, tanto as coisas boas quanto as ruins. Se em suas relações familiares há demonstrações de afeto, carinho e amor, sentem-se mais seguros, mais autoconfiantes, e percebem que não precisam usar

de violência para conseguir o que desejam. Já as crianças e adolescentes provenientes de lares onde se utiliza a força física, agressões verbais e psicológicas, em geral apresentam problemas sociais e, em alguns casos, problemas de saúde física e mental.

Alguns problemas apresentados por indivíduos que sofrem direta ou indiretamente violência doméstica são apresentados no trecho que se segue:

[...] traumas no aparelho músculo esquelético; sintomas depressivos; baixa estima por si mesmos; transtorno de stress pós-traumático; problemas de ajustamento e conduta; agressividade; e, problemas no desempenho académico e escolar, e até conduta aditiva (consumo precoce de álcool e drogas ilícitas e uso de tabaco). Vale ressaltar que os efeitos dos traumas físicos citados tendem a deixar marcas visíveis na pele e no sistema musculoesquelético. [...] transtornos psiquiátricos em geral, tais como o uso de drogas, depressão, transtornos de conduta, agressividade e comportamento transgressor na idade adulta (LOURENÇO; SENRA, 2012, p. 44).

Nesse contexto, podemos pontuar que crianças e adolescentes, ao serem expostos à violência, não acreditam em um mundo seguro; para eles os únicos papéis sociais a serem desempenhados é o de agressor e o de vítima. Essa concepção faz com que a violência seja perpetuada como alternativa para as relações sociais, minimizando as possibilidades de relações positivas, acarretando em riscos e vulnerabilidade do sujeito e em uma quase renúncia à emancipação, à ressignificação de processos de vida e à melhora da dignidade e das condições de vida e saúde (OLIVEIRA; *et. al.* 2015).

Pinheiro e Willians (2009) explicam que crianças expostas à violência interparental apresentam um risco maior do que as não expostas de manifestarem problemas de comportamento, como impulsividade, hiperatividade, agressão, conflitos com irmãos e com pares, entre outros. Assim, concluímos que a violência doméstica ou intraparental está relacionada à produção do *bullying* nas escolas, em um processo de naturalização e banalização do comportamento agressivo.

2.6 FORMAS DE ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

Identificamos as crianças e adolescentes envolvidos em *bullying* escolar como vítimas, agressores, ou testemunhas, de acordo com seu modo de proceder diante das diversas situações desse fenômeno.

Conforme Lopes Neto (2005), a Associação Brasileira Multiprofissional de proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) utilizou uma classificação de forma a não rotular os estudantes, evitando que estes fossem estigmatizados pela comunidade escolar. Adotaram-se, então, os termos autor de *bullying* (agressor), alvo de *bullying* (vítima), alvo/autor de *bullying* (agressor/vítima) e testemunha de *bullying*. Fante (2005), por sua vez, utiliza os termos vítima (podendo ser típica, provocadora e agressora), agressor e espectador.

2.6.1 ALVOS/VÍTIMAS DE *BULLYING*

O aluno é considerado alvo/vítima de *bullying* quando é exposto repetidamente durante algum tempo, às ações negativas praticadas por um ou mais indivíduos; essas ações negativas são entendidas como as situações em que alguém, de forma proposital e repetida, causa dano, fere ou incomoda outra pessoa.

Lopes Neto (2005) afirma que geralmente o aluno alvo não dispõe de recursos, status ou habilidade para reagir ou interromper o *bullying*, é pouco sociável, inseguro e não acredita na possibilidade de se adequar ao grupo. Tem poucos amigos, é passivo, retraído, infeliz e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade.

Por outro lado, Fante (2005) difere de Lopes Neto (2005), pois denomina esses alunos não como alvos, mas sim como vítimas típicas. Na visão da autora, as características mais comuns dessas vítimas são

[...] aspecto físico mais frágil que o de seus companheiros: medo de que lhe causem danos ou de ser fisicamente ineficaz nos esportes e nas brigas, sobretudo, no caso dos meninos; coordenação motora deficiente, especialmente entre os meninos; extrema sensibilidade, timidez, passividade, submissão, insegurança, baixa autoestima, alguma dificuldade de aprendizado, ansiedade e aspectos depressivos (FANTE, 2005, p.72).

A vítima típica, prossegue Fante (2005), tem dificuldades de impor-se ao grupo, seja física ou verbalmente, e em geral tem uma conduta não-agressiva, o que denuncia ao agressor que não irá revidar se agredida e que é “presa fácil” para os seus abusos.

Dan Olweus (1988 *apud* SERRANO, 2006) define as vítimas de *bullying* como prudentes, sensíveis, reservadas e tímidas, ansiosas, inseguras, infelizes e com baixa

autoestima. Normalmente não tem um bom amigo e se relacionam melhor com adultos. São mais frágeis fisicamente que seus pares.

Na escola, geralmente as vítimas de *bullying* são aquelas crianças ou adolescentes que apresentam dificuldade de relacionamento interpessoal com comportamento passivo ou submisso e que não são consideradas “normais”, sofrendo algum tipo de preconceito e estigmatização (LYRA; BAUMER, 2011).

Há também, segundo Fante (2005), outro tipo de vítima, que a autora denomina vítima provocadora, que age impulsivamente provocando e atraindo contra si reações agressivas contra as quais não consegue combater com eficiência, acabando, assim, vitimada. As características das vítimas provocadoras são expressas de forma clara no trecho a seguir.

Geralmente são imaturos, apresentam comportamento dispersivo e dificuldade de concentração. Alguns podem ser hiperativos, possuem “gênio ruim”, agem de maneira provocadora aos colegas e respondem de maneira ineficaz quando, em contrapartida, são atacados ou insultados. Apresentam comportamentos irritadiço, provocador, irrequieto, buliçoso, dispersivo, ofensor, intolerante, de costumes irritantes e quase sempre são responsáveis por causar tensões no ambiente em que se encontram (OLWEUS, 1998 *apud* FANTE; PEDRA, 2008, p. 59 e 60).

A rejeição às diferenças é um fato de grande relevância na ocorrência de *bullying*, por isso algumas características físicas, comportamentais e ou emocionais podem tornar um aluno mais vulnerável às ações dos autores e impedir a sua aceitação pelo grupo. Todavia, Lopes Neto (2005) atesta ser possível que os autores escolham e utilizem algumas diferenças como motivação para as agressões, porém nem sempre elas são realmente as causas do assédio.

Makaron (s/d) alega que as características das vítimas que viraram motivo de gozação e ofensa são quase sempre atributos muito comuns e naturais, como alguns centímetros a menos ou a mais, peso acima ou abaixo do considerado “ideal”, uma pele rosada ou com espinhas, inteligência a mais ou a menos e beleza fora do “padrão”, seja para mais ou para menos, timidez excessiva e, com certeza, autoestima a menos por parte da vítima. Porém, nas mãos de um agressor tudo é mudado, ele transforma uma limitação em deficiência, ou seja, o humano em aberração.

Makaron (s/d) ressalta que a vítima, na maioria das vezes ingênua, não sabe se defender, ou seu caráter não permite que utilize as mesmas armas de ataque contra o

agressor e faça o mesmo jogo, ou então não consegue ter atitudes energéticas que deem um limite aos agressores. Algumas vezes, acaba acreditando que é mesmo tudo aquilo que o agressor lhe atribui como características ou limitações.

A vítima/alvo do *bullying* sente-se isolada e desprotegida, já que a maioria das pessoas que a cerca não percebe o que está acontecendo, causando a sensação de impotência para modificar sua condição; assim, tornam-se coniventes ou agregam-se a situação como a maioria manipulada.

Conforme Martani (2008), o tempo e a regularidade das agressões contribuem intensamente para o agravamento dos efeitos. O medo, a tensão e a preocupação com sua própria imagem podem afetar o desenvolvimento escolar e aumentar a ansiedade, insegurança e o conceito negativo que a criança ou adolescente tem de si mesmo.

Outros motivos também incidem no desenvolvimento de alvos/vítimas de *bullying*, como os métodos educativos familiares. De acordo com Lopes Neto (2005), não há estudos precisos que comprovem isso, porém alguns desses métodos educativos são identificados como facilitadores do desenvolvimento de alvos/vítimas de *bullying*, entre eles a proteção excessiva, originando dificuldades para encarar os desafios e para se defender; tratamento infantilizado, acarretando o desenvolvimento psíquico e emocional inferior ao aceito pelo grupo; e o papel de “bode expiatório” da família, no qual a criança ou adolescente sofre críticas sistemáticas e é responsabilizado pelas frustrações dos pais.

Mais um motivo que pode fazer com que um indivíduo seja vítima de *bullying* é quando uma criança ou adolescente tem um dos pais encarcerados no sistema prisional, o que culmina em preconceito e estigmatização na escola, seja pelos pares, seja pelos professores e agentes educacionais. Os estudantes filhos de presidiários sofrem preconceito quando os colegas e profissionais da educação entendem que tenham herdado traços criminosos ou que os adquiriam pelo convívio social. As representações que muitos têm sobre essas crianças e adolescentes vêm de um ditado popular muito conhecido “Filho de peixe, peixinho é”; assim, acreditam que estes estão fadados ao crime, ou como afirmam Lyra e Baumer (2011), que podem contaminar os outros, sendo, portanto, necessário lembrá-los de sua condição, seja excluindo-os da convivência ou apelidando-os.

Dessa forma, frisamos que o que potencializa definitivamente uma pessoa a se tornar alvo de *bullying* é a fragilidade emocional associada à diferença de padrão. Para Martani (2008), estar fora do padrão requer um fortalecimento emocional para enfrentar

as reações dos colegas e, muitas vezes, o indivíduo acaba sucumbindo e se abatendo, causando um enfraquecimento de sua autoestima que o impede de procurar ajuda ou reagir.

2.6.2 AUTORES/AGRESSORES DE *BULLYING*

O autor/agressor se utiliza de força física ou habilidade psicoemocional para aterrorizar os mais fracos e indefesos, independente do sexo. São, segundo Fante e Pedra (2008), prepotentes, arrogantes e estão sempre metidos em confusões e desentendimentos. Empregam diversas formas de maus-tratos para tornarem-se populares, como as zoações, os apelidos jocosos, expressões depreciativas e outras formas de ataques.

Fante (2005) emprega os termos mau-caráter e impulsivo para caracterizar a personalidade do agressor; assinala também que este se irrita com facilidade e tem baixa resistência às frustrações. Além disso:

Custa a adaptar-se às normas; não aceita ser contrariado, não tolera os atrasos e pode tentar beneficiar-se de artimanhas na hora das avaliações. É considerado malvado, duro e mostra pouca simpatia para com as vítimas. Adota condutas antissociais, incluindo o roubo, o vandalismo e o uso de álcool, além de se sentir atraído por más companhias (FANTE, 2005, p. 73).

Lopes Neto (2008) e Fante (2005) concordam que os autores de *bullying* são quase sempre populares, estão propensos ao envolvimento com inúmeras formas de comportamentos antissociais, podem ser agressivos até mesmo com os adultos, são impulsivos e têm uma disposição maior para apresentarem comportamentos de risco (consumir tabaco, álcool ou outras drogas, portar armas, brigar etc.). Lopes Neto (2008) acrescenta que, para eles (autores), sua agressividade é uma qualidade; têm opiniões positivas sobre si mesmos; são comumente mais fortes que seu alvo; sentem prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos e sofrimentos a outros. Além disso, pode existir um componente benéfico em sua conduta, como ganhos sociais e materiais.

Olweus (1988 *apud* SERRANO, 2006) define os agressores como impulsivos e raivosos, com forte necessidade de dominar e submeter outros e pouca empatia com sua vítimas, costumam ser desafiadores e agressivos também com adultos. Apresentam

algumas condutas antissociais como vandalismo, delinquência e consumo de drogas, não possuem problemas especiais com sua autoestima.

Muitos agressores são também narcisistas e têm opiniões positivas sobre si mesmos. No entanto, segundo Cachoeira *et. al.* (2015), muitos autores defendem que apesar de esses indivíduos terem comportamentos agressivos, são muitas vezes inseguros, sofrem de ansiedade e baixa autoestima. Frequentemente são membros de famílias desestruturadas, em que há pouco ou nenhum relacionamento afetivo. Pode haver excesso de tolerância ou de permissividade, supervisão deficitária por parte dos pais ou responsáveis e a prática de maus-tratos físicos ou explosões emocionais como forma de afirmação de poder dos pais ou como modelo para solucionar os conflitos.

Os autores/agressores, comumente, fazem parte de famílias que se distinguem por ter pouco carinho e afeto, com dificuldades de compartilhar sentimentos; assim, sentem que há um distanciamento emocional entre os membros da família (DEHAAN, 1997 *apud* CARVALHOSA; LIMA; MATOS, 2001). Martani (2008) completa afirmando que os autores desse tipo de comportamento são geralmente “aqueles indivíduos que dispõem de poucos recursos emocionais, não se sentem queridos, se sentem abandonados e menosprezados e este modelo normalmente é aprendido com seus pais e parentes” (MARTANI, 2008, s/p).

Em consonância com Lopes Neto (2008), fatores individuais também implicam na adoção de comportamentos agressivos, entre os quais a hiperatividade, distúrbios comportamentais, déficit de atenção, baixa inteligência e desempenho escolar deficiente.

De alguma forma, a prática do *bullying* para alguns indivíduos é motivada pela necessidade de incluir alguém em sua realidade, mesmo que precariamente, já que, como aponta Martani (2008), não desfruta de meios emocionais e intelectuais, para atrair e manter as pessoas ao seu lado de uma maneira positiva e honesta.

São menos satisfeitos com a escola e a família, tendem ao não comparecimento às aulas e à evasão escolar. Na visão de Fante (2005), muitos apresentam um desenvolvimento normal nas séries iniciais ou ainda estão acima da média; nas séries seguintes, não necessariamente, obtêm notas mais baixas e desenvolvem atitudes negativas para com a escola.

Middelton-Moz e Zawadski (2002), citadas por Fante e Pedra (2008), salientam que muitos *bullies* aperfeiçoaram a intimidação desde que eram crianças. A carência de intervenção, o sentimento e as crenças dos que praticam *bullying* desde a infância se

fortalecem e se enraízam, culminando na vida adulta em violência doméstica e/ou assédio moral no trabalho (*mobbing*).

2.6.3 TESTEMUNHAS/ESPECTADORES DE *BULLYING*

A maioria dos alunos não se envolve diretamente em atos de *bullying*, eles se calam, pois temem ser a próxima vítima e também por não saber como agir e por não confiarem nas atitudes da escola. Devido ao silêncio das testemunhas/espectadores, os autores de *bullying* afirmam seu poder, e isto ajuda a encobrir o predomínio desses atos, transmitindo uma falsa tranquilidade aos adultos.

Fante (2005) argumenta que as testemunhas/espectadores, mesmo não sofrendo as agressões diretamente, sofrem suas consequências por presenciarem constantemente as situações de constrangimento vivenciadas pelas vítimas. A maioria dos espectadores sente-se insegura e incomodada, e em alguns casos reage negativamente, visto que seu direito de aprender em um ambiente seguro e solidário foi violado, o que pode influenciar sua capacidade e progresso acadêmico e social.

Salmivalli *et al.* (1998 *apud* LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009) classificam os espectadores de *bullying* em três grupos diferentes: as testemunhas (quem apenas observa o *bullying*), os defensores (quem ajuda as vítimas) e os seguidores (reforçam o *bullying* e estimulam o comportamento do agressor).

Lopes Neto (2005) também classifica as testemunhas de acordo como reagem ao *bullying*: auxiliares, participam ativamente da agressão, ou seja, dão risadas, concordam com a agressão, geralmente imitam os agressores para ganharem popularidade e poder, e com isso acabam por se tornar praticantes de *bullying*; incentivadores, incitam e estimulam o autor, são aqueles que em muitos casos fingem se divertir com o sofrimento das vítimas, porém utilizam-se disto como meio de defesa, por temerem serem as próximas vítimas; observadores, que só observam ou se afastam, ou seja, não fazem nada para intervir; e defensores, que protegem o alvo ou chamam um adulto para interromper a agressão, que em geral, têm êxito. Com esse tipo de ação, os autores de *bullying* podem sentir falta de apoio para dar continuidade a essas atitudes.

Em muitos casos, as testemunhas começam a acreditar que a utilização de atitudes agressivas contra os colegas é a melhor forma de ter popularidade e poder, e tornam-se autores de *bullying*. Outras, segundo Lopes Neto (2005), podem apresentar

prejuízo no aprendizado; têm medo que estabeleçam analogias entre elas e a figura do alvo, perdendo assim seu status, transformando-se em alvos também, ou ainda aderem ao *bullying* por pressão dos colegas.

Quando as testemunhas intervêm e tentam interromper o *bullying*, essas ações, na maioria dos casos, são efetivas. Assim, concordamos com Lopes Neto (2005) que é importante incentivar o uso do poder que vem do grupo, fazendo com que os autores se sintam sem o apoio social necessário.

2.6.4 ALVOS/AUTORES DE *BULLYING*

Lopes Neto (2005) acentua que muitos autores também sofrem *bullying* e os denomina alvos/autores, Fante (2005) os denomina vítimas agressoras e ainda são chamados de *bully-vítimas* por Lisboa, Braga e Ebert (2009).

Os alvos/autores, vítimas agressoras ou *bully-vítimas* são aqueles que reproduzem os maus-tratos sofridos, é o aluno que, por ter passado por situações de sofrimento na escola, busca indivíduos mais frágeis que ele para transformá-los em “bodes expiatórios”, tentando, assim, transferir os maus-tratos sofridos.

Algumas circunstâncias fazem com que uma criança tenha tendência a ser uma vítima agressora, uma delas está explicitada no trecho a seguir:

As vítimas agressoras (ou *bully-vítimas*), segundo um estudo específico, na sua maioria, pertencem a níveis socioeconômicos mais baixos, os quais podem estar expostos a formas mais explícitas de agressão e violência somadas a outras privações sociais (RIGBY; SLEE, 1993 *apud* LISBOA; BRAGA; EBERT 2009, p. 64).

Carvalhosa, Lima e Matos (2001) assinalam que as experiências prematuras de vitimização, de violência e tratamento rígido pelos adultos, assim como a exposição ao negativismo paterno e ao excesso de proteção materna, servem para desregular a criança emocionalmente. Assim, alegam que “o tipo de padrão desregulado emocionalmente que caracteriza as vítimas provocativas pode ser o resultado de exposição prévia dessas a formas variadas de violência” (SCHWARTZ; *et al.*, 1997 *apud* CARVALHOSA; LIMA; MATOS, 2001, p. 525), que podem ser abusos ou agressões dos pais, como forma de punição.

As vítimas agressoras, em geral, têm habilidades sociais e são capazes de dominar, persuadir e manipular outras crianças quando percebem seus pontos de vulnerabilidade, transformando-as em vítimas. São apontadas como líderes em alguns casos, mas também podem ser consideradas como as pessoas que iniciam as brigas. A agressividade é uma das formas mais utilizadas pelas crianças para se adquirir status entre os pares.

Em conformidade com Lopes Neto (2005), os alvos/autores podem ser depressivos, inseguros e inoportunos, e utilizam-se da humilhação dos colegas para acobertar suas limitações. São, em geral, impopulares, apresentam alto índice de rejeição entre seus colegas, e em alguns casos, entre a turma toda. Frequentemente apresentam sintomas depressivos, pensamentos suicidas e distúrbios psiquiátricos. Também manifestam pouca preocupação com o outro, ou seja, sua capacidade empática é ausente, e valem-se do *bullying* para manter o poder no grupo (ARSENIO; LEMERISE, 2000 *apud* LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009).

O trecho que segue demonstra como os alvos/autores ou *bully*-vítimas se comportam em cada um dos papéis que representa no *bullying*:

Quando os jovens denominados de *bully*-vítimas não estão no papel de agressores, mas no de vítimas num grupo, podem lançar mão de valores morais para se auto-proteger e evitar os ataques dos agressores. No entanto, quando estão no papel de agressores, mostram-se indiferentes aos valores morais de que se valeram em outros momentos para se defender; não se preocupam com a segurança nem com o bem-estar das vítimas (ARSENIO; LEMERISE, 2000 *apud* LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p. 64).

Conforme Fante e Pedra (2008), em casos extremos, as vítimas agressoras são aquelas que se munem de armas e explosivos e vão até a escola buscando justiça. Matam e ferem o maior número possível de pessoas e acabam dando fim à própria existência.

Essa tendência vem sendo evidenciada entre as vítimas, transformando o *bullying* em uma “dinâmica expansiva, cujos resultados incidem no aumento do número de vítimas” (FANTE, 2005, p. 72).

2.7 CYBERBULLYING

Com os adventos da modernidade e uso de diversos meios tecnológicos de informação e comunicação, surge uma nova forma de *bullying*: o *cyberbullying* ou *bullying* digital. O “*cyberbullying* envolve o uso de tecnologias da informação e da comunicação com a finalidade de legitimar comportamentos hostis, deliberados e repetidos, produzidos individualmente ou em grupos para causar danos a outros” (BELSEY *apud* LOPES NETO, 2008, p. 6).

O *cyberbullying* ocorre no “cyberspace” que, segundo Silva Júnior (2001 *apud* FAUSTINO; OLIVEIRA, 2008), foi um termo criado por William Gibson em 1982 por meio da união das palavras “cybernetic” (cibernético) e “space” (espaço). O ciberespaço é “um espaço mágico, uma rede de inteligências coletivas, [...] o conjunto de redes de telecomunicações criadas com o processo digital das informações” (LEMOS, 1996 *apud* FAUSTINO; OLIVEIRA, 2008, p. 184).

De acordo com Fante e Pedra (2008), o *cyberbullying* é uma forma virtual de *bullying* que vem preocupando pais, especialistas e educadores, pois tem um grande efeito multiplicador do sofrimento das vítimas. Suas características, conforme Lopes Neto (2008), são a ausência da presença física dos alvos; os ataques podem ser reproduzidos, tornando seus efeitos mais duradouros; as vítimas têm menos chances de escapar do *bullying* virtual, já que esses ataques ocorrem em qualquer lugar e a qualquer momento; é uma agressão que se dissemina rapidamente de forma pública, penetra lugares de privacidade e de aparente segurança, como o próprio lar dos alvos, e vai além dos limites das escolas.

O fenômeno implica em violência psicológica intencional, compreendendo comportamentos negativos como a mentira, a ameaça, o insulto, a difamação, a intimidação, o rumor, a provocação, a exclusão, entre outros. Os agressores, ao provocarem as vítimas e ao utilizarem métodos penetrantes de intimidação, têm como intenção controlar as mesmas (CAMPOS, 2009).

Esse comportamento, corroborando Fante e Pedra (2008) e Maidel (2009), envolve o uso de modernas ferramentas da internet e de outras tecnologias de informação e comunicação, móveis ou fixas, como e-mails, torpedos, blogs, YouTube, Skype, Twitter, MySpace, Facebook, photoshop, WhatsApp, dentre outros, com o intuito de maltratar, humilhar e constranger, ou “como meio de apoio deliberado para a propagação de comportamento hostil com o objetivo repetido de injuriar, caluniar e prejudicar alguém” (BELSEY, 2009 *apud* MAIDEL, 2009, p. 115).

Diferentemente do *bullying*, no *cyberbullying* geralmente a vítima não conhece seu agressor, pois este age de forma anônima, fazendo-se passar por outra pessoa ou adotando apelidos e assim insultar, espalhar boatos cruéis sobre os colegas e seus familiares e até mesmo sobre os profissionais da escola.

Destacamos que todos podem se tornar vítimas de diversas ofensas, que se multiplicam e se intensificam de forma veloz e instantânea quando disparadas via celular (torpedos, WhatsApp) e internet (SILVA, 2010).

Os *cyberbullies* agem criando blogs ou perfis falsos nas redes sociais com o intuito de denegrir a imagem de seu alvo, bem como passar-se pela vítima no ciberespaço para arruinar o relacionamento que esta tem com os amigos. Fotografias são tiradas, com ou sem o consentimento das vítimas, sendo alteradas através de montagens constrangedoras, incluindo ofensas, piadinhas, comentários sexistas ou racistas. Vídeos são postados sem o consentimento dos envolvidos e quando estes descobrem, seu nome e sua imagem já estão na rede mundial, sendo muito difícil sair ilesas da situação. Realizam votações através de sites para escolher ou eleger colegas com características estereotipadas. Os grupos criados no Facebook e no WhatsApp podem ser utilizados para excluir e expor os colegas de forma vexatória. Em alguns casos enviando às vítimas mensagens ofensivas, desagradáveis, que pretendem incutir medo ou intimidação.

O *cyberbullying* é considerado por Faustino e Oliveira (2008) mais agressivo que o *bullying*, já que não há contato entre os praticantes e suas vítimas, encorajando os agressores a serem mais cruéis em seus ataques. “A possibilidade de manter sua identidade anônima, escondida dos outros membros da comunidade também incita à criação de textos com conteúdo mais ofensivo” (FAUSTINO; OLIVEIRA, 2008, p. 191).

Na concepção de Fante e Pedra (2008), essa prática pode ser muito perigosa para as vítimas, já que, além de causar danos morais e emocionais, há o risco de que suas imagens, lançadas via internet em rede mundial, “atraiam pessoas inescrupulosas e mal-intencionadas do mundo real, que queiram se utilizar delas para fins escusos, como pedofilia e a pornografia” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 68).

Não há um perfil específico para ser uma vítima de *cyberbullying*: qualquer pessoa pode receber conteúdos indesejados, ter seu e-mail invadido ou encontrar montagens de suas fotos no mundo virtual. O *cyberbullying* não se caracteriza por uma relação desigual de poder, a diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou

emocional, e mesmo o maior apoio dos demais estudantes não são determinantes para a sua prática, como no *bullying* (YBARRA; MITCHELL, 2004 *apud* MAIDEL, 2009).

Apesar do *cyberbullying* ser encarado como a versão mais moderna do *bullying* tradicional, há algumas diferenças relevantes entre os dois. Garcez (2014) argumenta que muitos autores fazem uma distinção entre *bullying* e *cyberbullying*, entre elas a possibilidade de anonimato, que encoraja as agressões; a perenidade das agressões, pois depois de publicadas, as mensagens podem ser compartilhadas, baixadas, republicadas e viralizadas; uma mudança na relação de poder, visto que no *cyberbullying* o conhecimento tecnológico pode ser a maior fonte de poder do que a força física, considerada um fator importante no caso de *bullying*; o número de testemunhas é muito maior, já que a audiência não fica restrita a um ambiente; em ambientes virtuais, é mais difícil distinguir os papéis, as vítimas podem se sentir mais seguras para retaliar, aumentando a probabilidade de se tornarem também agressores; o *cyberbullying* não acontece em um ambiente físico, dessa forma as agressões perseguem os alvos em diferentes espaços, tornando as agressões mais duradouras e muitas vezes sem a possibilidade de um refúgio.

Os praticantes são em sua maioria adolescentes, mas também não é possível traçar um perfil deles, já que os ataques são virtuais, e assim a imagem e a identidade do agressor geralmente não são conhecidas pelas vítimas.

Fante e Pedra (2008) apontam a existência de algumas causas que colaboram para a prática do *cyberbullying*, entre elas “a ausência de orientação ética e legal na utilização de recursos tecnológicos, a ausência de limites, a insensibilidade, a insensatez, os comportamentos inconsequentes, a dificuldade de empatia, a certeza da impunidade e do anonimato” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 69). Os autores complementam que esse fenômeno tem aspecto expansivo, já que muitas vítimas, no mundo real ou virtual, tendem a se transformar em praticantes, como meio de revidar os maus-tratos sofridos, permanecendo no anonimato.

Segundo Lopes Neto (2008), poucas pesquisas foram realizadas acerca dos reais efeitos do *bullying* digital, porém nos estudos iniciais acredita-se que seus efeitos superem as consequências do *bullying* tradicional. Geralmente, as vítimas sentem medo, raiva e vergonha; também se sentem traiçoeiramente agredidas, constrangidas e humilhadas. Normalmente, sua autoestima é rebaixada e têm dúvidas quanto a si mesmas, afetando a formação de sua identidade, visto que o grupo desempenha grande influência no processo de identificação e de autoafirmação. Vivem um clima de

instabilidade emocional e desconfiança no convívio escolar, pois todos à sua volta tornam-se suspeitos. Muitas vítimas se isolam ou faltam às aulas com frequência na tentativa de acabar com os ataques, o que ocasiona queda do rendimento escolar. Outras não resistem ao constrangimento e mudam de escola, levando consigo a dor emocional e a frustração de ter sua reputação maculada (FANTE; PEDRA, 2008).

No *cyberbullying*, nem sempre as faltas frequentes ou a mudança de escola fazem com que se apaguem ou diminuam as lembranças dos ataques sofridos; o fragmento a seguir mostra como isso ocorre:

Diferente das agressões pessoais que são localizadas e com tempo podem ter sua lembrança apagada ou diminuída, o *cyberbullying* além de envolver a ampla disseminação de calúnias, injúrias ou informações degradantes à exposição pública através das tecnologias digitais, também implicam em uma gigantesca dificuldade, quiçá impossibilidade, de tirá-las novamente de circulação, o que acaba conferindo um certo aspecto perene a referidas agressões. Ou seja, qualquer criança ou adolescente vítima desses cruéis ataques ainda que mude de escola, bairro ou cidade, pode continuar alvo desse tipo de violência por um longo tempo, isso sem falar das agressões e difamações que já ficaram registradas e permanecem disponíveis a todo um universo online, podendo vir a desencadear ou motivar embargos e humilhações (talvez até novos ataques) na rede social recém ingressada e, mesmo, angústia e constrangimento ao longo de sua vida (MAIDEL, 2009, p. 117).

Silva (2010) destaca que não há possibilidade de sair ileso de situações de *ciberbullying*. As consequências psicológicas para essas vítimas são incalculáveis, e muitas vezes chegam a atingir seus familiares e amigos mais próximos. O *cyberbullying* vem ganhando força em vários países, constituindo um sério problema que as sociedades atuais precisam enfrentar. Campos (2009) informa que, no Reino Unido, aproximadamente 16 crianças, vítimas de *ciberbullying*, cometem suicídio todos os anos. Para o autor, o “*cyberbullying* traz consequências trágicas para a saúde mental dos indivíduos, danificando os seus relacionamentos e reputação social e diminuindo, portanto, a sua qualidade de vida e saúde” (CAMPOS, 2009, p. 2).

Desta forma, família, escola e sociedade devem trabalhar conjuntamente para prevenir, alertar e abrir espaços de debates para que crianças e adolescentes falem sobre como se sentem. Um bom relacionamento e diálogo podem “salvar” uma vítima de *cyberbullying*, como nos casos citados por Maldonado (2009), em que Luciana e Henry sofrem *cyberbullying*. A primeira demora para pedir ajuda, pois tem medo de não poder

mais estar no “mundo virtual”, onde ela pode ser quem e como quiser. Já Henry é alvo de chacotas por ser mais delicado que os outros. Um vídeo é postado, no qual ele está apanhando de outro menino. Henry relata a seus pais, que rapidamente entram em contato com a escola. Luciana só toma coragem quando vê a coragem de Henry ao enfrentar seus agressores, que são descobertos. Esses são os casos sofridos por muitas crianças, que sofrem caladas, por medo, insegurança e às vezes por acreditarem que são merecedoras, por não se enquadrarem nos padrões ditos “normais”.

Na visão de Lopes Neto (2008), muitas vítimas de *cyberbullying* se calam por diversas razões, entre as quais o sentimento de vergonha e humilhação, o medo de serem impedidas por seus pais de continuarem a ter acesso aos recursos tecnológicos, perdendo seus celulares e computadores. Mesmo correndo o risco de sofrerem *cyberbullying*, a necessidade de buscar amigos e de pertencerem a algum grupo é muito maior. Entretanto, com a difusão do tema e a conscientização da comunidade escolar, medidas legais vêm sendo tomadas por parte das vítimas e seus familiares, bem como das escolas (LOPES NETO, 2008).

2.8 BULLYING HOMOFÓBICO

Os homossexuais ou as pessoas que se diferem nos modos de ser “meninos” e “meninas” sofrem todo o tipo de perseguição, já que não se enquadram nos padrões ditos normais pela sociedade, são considerados pervertidos, doentes, inferiores aos heterossexuais; assim, “surge” a homofobia entre os escolares, a qual pode ser definida, segundo Borrillo (2001), como a hostilidade geral, psicológica e social àqueles ou àquelas que supostamente sentem desejo ou têm relações sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. O autor acrescenta que a homofobia renuncia todos aqueles que não se enquadram nos papéis determinados para seu sexo biológico, gerando uma hierarquização das sexualidades. Borrillo (2001) enfatiza que a homofobia está presente nas ofensas, nas piadas, nas representações caricaturais e na linguagem cotidiana, apontando gays e lésbicas como criaturas grotescas e desprezíveis.

A homofobia é a atitude de hostilidade geral, psicológica e social, àqueles ou àquelas que supostamente sentem desejo ou têm relações sexuais com indivíduos de seu próprio sexo (BORILLO, 2001). O autor aponta que o termo parece ter sido utilizado

pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1971, mas foi somente no final dos anos 1990 que começou a figurar nos dicionários europeus:

Embora seu primeiro elemento seja a rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a isso. Assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal. Devido a sua diferença, esse outro é posto fora do universo comum dos humanos (BORRILLO, 2001, p.15).

Assim, podemos definir *bullying* homofóbico, em concordância com Fante e Pedra (2008), como a ação de submeter homossexuais a gozações, humilhações, ameaças, perseguições e exclusões sociais, dentro ou fora das escolas. Os xingamentos mais comuns sofridos pelas vítimas, segundo Barduni Filho e Souza (2008), são aqueles em relação à sua sexualidade, como “bichinha”, “mulherzinha”, “mulher-macho”, são frequentemente utilizados para fragilizar a criança, o choro pode agravar ainda mais os xingamentos.

Borrillo (2001, p.17) ressalta que são muitos os vocábulos que o dicionário apresenta para designar os homossexuais: “gay, homófilo, pederasta, bicha-louca, homo, bichona, bichinha, afeminado, bicha-velha, maricon, invertido, sodomita, travesti, traveco, lésbica, sapatão, bi, gilete”. Esses vocábulos (xingamentos) são geralmente utilizados pelo *bully* (autor de *bullying*) como forma de atacar suas vítimas. Os xingamentos ocorrem em muitos casos dentro da própria casa da criança, em que os pais a maltratam e humilham como forma de domínio, dando continuidade ao que ocorre na escola. Tais atitudes acabam por estigmatizar a criança dentro do seu contexto de vida (BARDUNI FILHO; SOUZA, 2008).

Borrillo (2001) explica que a homofobia está no centro do tratamento discriminatório, já que é uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, que confere à heterossexualidade um *status* superior e natural.

Enquanto a heterossexualidade é definida pelo dicionário como a sexualidade (considerada normal) do heterossexual, e este, como aquele que experimenta uma atração sexual (considerada normal) pelos indivíduos do sexo oposto, a homossexualidade, por sua vez, encontra-se desprovida dessa normalidade (BORRILLO, 2001, p. 17).

Como o heterossexual é tido como normal, e o homossexual como pervertido, doente, ou ainda, o homossexual é, conforme Borrillo (2001, p.18), “culpado do pecado, sua condenação moral aparece como necessária, e a purificação pelo fogo inquisitorial é uma consequência lógica”. Se seus atos sexuais e afetivos são tidos quase como crimes, então seu lugar natural é, na melhor das hipóteses, o ostracismo.

Dessa maneira, quando a intolerância é voltada aos homossexuais, torna-se ainda mais agressiva, já que muitos não se defendem ou contam para alguém por medo de que seu desejo sexual seja descoberto pela família ou pelos agressores, que passarão a atormentá-los ainda mais, ou mesmo os isolando e os excluindo.

Fante e Pedra (2008) pontuam que não há como precisar os índices de *bullying* homofóbico no ambiente escolar, mas muitos alunos que assumem o seu desejo sexual, ou aqueles que parecem assumi-lo sofrem terrivelmente a repulsa e a resistência frente à diversidade afetivo-sexual.

Essa prática infelicita ainda mais o jovem, que está num momento de descoberta e de autoafirmação. Infelizmente, a maioria de nós tem internalizado a homofobia, disfarçada de moralismo, conservadorismo, preconceito ou machismo exacerbado. Devido à nossa constituição social e religiosa conservadora, o tema sexualidade ainda é um tabu, motivo pelo qual a homossexualidade é tratada de forma preconceituosa e superficial. Dessa forma, os homossexuais são desrespeitados, desvalorizados e ridicularizados nos diversos contextos, inclusive no escolar, trazendo inúmeros prejuízos ao indivíduo em formação (FANTE; PEDRA, 2008, p. 42-43).

Barduni Filho e Souza (2008) argumentam que está claro que o sexismo na escola causa sofrimento à criança, ela irá aprender a se comportar como menino e menina de acordo com seu órgão sexual. Desse modo, pode-se privar a criança de expor os seus sentimentos, vontades, e assim colocar em risco o processo pedagógico e psicológico.

A discriminação no ambiente escolar pode levar a criança para um caminho de difícil volta, visto que ela carregará para sempre na memória essa fase da vida, e assim, poderá reproduzir a discriminação sofrida em um despertar de violência. “Pois se esta situação causou tanto sofrimento na infância, esta criança pode assimilar o desejo de querer dominar através de atitudes violentas julgando o homossexual como ser inferior digno de sofrimento e até de morte” (BARDUNI FILHO; SOUZA, 2008, p.10).

Entretanto, a maioria das escolas não está preparada para discutir a questão da homossexualidade. Conforme Fante e Pedra (2008, p.42), “educar para a diversidade é

dever de todas as instituições de ensino, porém o despreparo de muitos professores e funcionários acaba por prejudicar ainda mais a questão”. Muitos reproduzem o preconceito com piadinhas, imitações, insinuações e brincadeiras dentro e fora das salas de aula.

Barduni Filho e Souza (2008) aventam que a omissão de professores e gestores se mistura à falta de formação inicial para o trabalho com temas como homossexualidade na sala de aula, o que os leva a não perceber, ou a não saber como agir em relação a discriminações que ocorrem no interior da escola. A falta de formação inicial e continuada também faz com que os professores tratem a sexualidade dentro de disciplinas como ciência/biologia, anatomicamente com os órgãos sexuais masculinos e femininos, “não fazendo menção a qualquer outro tipo de sexualidade que não seja aquela normalizada pela sociedade e disseminada como a única possível, e correta” (BARDUNI FILHO; SOUZA, 2008, p. 8).

Sobre a forma de se tratar a homossexualidade na sala de aula, Morgado e Oliveira (2007) assinalam que muitos professores tendem a defender condutas que condizem com os comportamentos considerados aceitáveis pela sociedade. Mesmo concordando com a introdução de temas modernos no currículo, como a prevenção às drogas, saúde reprodutiva, muitos professores continuam a tratar a homossexualidade como doença, perversão ou deformação moral. E ainda alguns professores, além de silenciarem-se frente à discriminação de homossexuais, colaboram ativamente na reprodução dessa violência.

Em consonância com Fante e Pedra (2008), são várias as consequências de um ensino omissivo ou homofóbico, já que a escola interfere decisivamente na formação do indivíduo. Se a criança convive com adultos, na família ou na escola, que se mostram preconceituosos e desferem contra os homossexuais as mais diversas formas de maus-tratos, certamente os jovens adotarão os mesmos procedimentos.

As consequências às vítimas de *bullying* homofóbico são nocivas tanto do lado afetivo quanto cognitivo, à medida que as expressões pejorativas, uma vez pronunciadas, não são simplesmente palavras lançadas ao vento. Segundo Borrillo (2001, p.21), as agressões verbais marcam a consciência; são traumas gravados na memória e no corpo, provocando a timidez, a insegurança e a vergonha de assumir seu desejo sexual, causando assim, “[...] o remodelamento da relação com os outros e com o mundo – é, portanto, a reconstrução da personalidade, da subjetividade e do próprio ser”.

2.9 AS CONSEQUÊNCIAS DO *BULLYING* PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O *bullying* é um fenômeno que está se disseminando, crescendo e envolvendo de forma sutil os escolares em todo o mundo. É indispensável, segundo Lisboa, Braga e Ebert (2009), estarmos atentos para as diferentes formas de manifestação desse fenômeno, e levarmos em consideração as variáveis contextuais e as particularidades envolvidas nesse processo.

Pedra (2005) sublinha que a ação nociva do *bullying* traumatiza o psiquismo de suas vítimas, dando origem a um conjunto de sinais e sintomas muito específicos, caracterizando uma nova síndrome, denominada pela educadora e pesquisadora sobre o fenômeno *bullying*, Cleo Fante, Síndrome de Maus-Tratos Repetitivos (SMAR). Sobre essa questão, Fante assinala que:

O portador dessa síndrome tem necessidade de dominar, de subjugar e de impor sua autoridade sobre outrem, mediante coação; necessidade de aceitação e de pertencimento a um grupo; de auto-afirmação, de chamar a atenção para si. Possui ainda, a inabilidade de expressar seus sentimentos mais íntimos, de se colocar no lugar do outro e de perceber suas dores e sentimentos (FANTE, s/d, s/p).

O *bullying* vitimiza as crianças desde a mais tenra idade e as torna reféns de “uma ansiedade flutuante e circulante que interfere em todos os seus processos de aprendizagem pela excessiva mobilização psíquica de medo, constrangimento, angústia e raiva reprimida” (PEDRA, 2005, p. 12). Para o autor, essas mobilizações poderão aprisionar a mente da criança e/ou adolescente “para construções inconscientes de cadeias de pensamentos que resultarão em dinâmicas psíquicas destrutivas de si mesmas e da sociedade como, por exemplo, a instalação do desejo de matar, por vingança, o maior número possível de pessoas, seguindo suicídio” (PEDRA, 2005, p. 12).

Geralmente, não tomamos consciência da dor vivenciada pela juventude, nos tornando cegos e surdos, e como resultado, muitos de nossos jovens se tornam prisioneiros de sua tristeza e depressão, enxergando poucas possibilidades de mudança e nenhuma saída. Alguns jovens que tentaram o suicídio afirmaram que o fizeram não porque queriam estar mortos, e sim porque não queriam continuar a viver como estavam vivendo (MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2007).

Inúmeras crianças que desenvolvem *bullying* tiveram o início de sua infância marcada por um vínculo ansioso, de insegurança e inconstância, o que resulta em uma incapacidade de desenvolver “confiança em si mesma e nos outros, aprender empatia, sentir-se segura, internalizar limites, aprender a fazer escolhas e saber que era responsável pelas escolhas que fizesse ou a resolver conflitos e construir habilidades que levassem ao desenvolvimento de relações duradouras e saudáveis” (MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2007, p.55).

Corroborando Middleton-Moz e Zawadski (2007), à medida que as crianças vão crescendo, o comportamento agressivo vai se desenvolvendo e se tornando cada vez mais resistente a mudanças. As crianças educadas em famílias e comunidades violentas, negligentes, inconstantes, punitivas ou demasiadamente permissivas vivenciam a desorganização de padrões normais de desenvolvimento que resultam em problemas emocionais, comportamentais e cognitivos.

Constantini (2004) alega que devido à adolescência tardia, na qual homens e mulheres ficam na casa dos pais até mais ou menos 30 anos de idade, e considerando os pensamentos ultrapermissivos de Benjamin Spock¹, que põe em primeiro lugar as necessidades da criança e do jovem, muitos adultos renunciam ao seu papel educativo, deixando de se confrontarem com os modelos que exigem maior atenção à independência e à autonomia dos filhos, desistem de adotar posições mais claras no tocante às regras e aos papéis que fazem com que os jovens estabeleçam uma relação equilibrada entre direitos e deveres, entre compromisso e descompromisso, entre o que gostariam de ter e o que é possível conseguir. Constantini (2004) enfatiza que se pais e mães não atribuírem regras e limites aos filhos, e o poder afetivo sobressair nessa relação,

[...] as consequências são filhos egocêntricos, sem noção de limites, viciados, desacostumados a enfrentar desafios reais, nos quais nascem muitas vezes sensações de insegurança e desconforto quando são obrigados a confrontar-se com uma realidade conflituosa e cheia de regras, ou quando deparam com o mercado de trabalho em que a relação com as normas de comportamento é necessariamente muito mais intensa (CONSTANTINI, 2004, p. 41).

¹ Benjamim Spock foi um pediatra norte-americano, tornou-se famoso com a sua obra *Common Sense Book of Baby and Child Care* (1946), uma vez que esta revolucionou as concepções dominantes nos EUA acerca da educação infantil. Ao defender uma postura liberal, flexível e permissiva, privilegiando a comunicação e o carinho na relação pais-filhos. Spock operou uma ruptura clara com a tradição marcadamente repressiva e rígida na educação das crianças, influenciando determinantemente a forma como se passou a encarar a educação infantil, pelo menos no mundo ocidental.

Fante e Pedra (2008) asseveram que as relações desestruturadas que se dão por meio de comportamentos abusivos e intimidatórios incidem na formação dos valores e do caráter, que repercutirá na vida do indivíduo no campo pessoal, profissional, familiar e social. “O *bullying* está diretamente relacionado à formação de gangues, ao uso de drogas e armas, à violência doméstica e sexual, aos crimes contra o patrimônio e, conseqüentemente, à necessidade de altos investimentos governamentais para atender à demanda da Justiça, dos presídios, dos programas sociais e da saúde” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 37).

Todas as crianças, alvos, vítimas e espectadores, são afetadas negativamente pelo efeito *bullying*, passando a experimentar sentimentos de medo e ansiedade. Todos também enfrentam conseqüências físicas e emocionais a curto e longo prazo, que podem causar dificuldades acadêmicas, sociais, emocionais e legais. Pereira (2002, p.21) salienta que essas conseqüências a curto, médio e a longo prazo da “agressão/vitimização não permitem que se continue a encarar o problema das crianças agressivas ou vítimas como um ‘treino para a vida’”.

O *bullying* pode dificultar o desenvolvimento social e acadêmico do escolar. Para Almeida (2001 *apud* LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009), a vitimização entre pares pode estar relacionada a problemas de rendimento escolar e a uma visão negativa acerca da escola.

As regras e normas de certa forma legitimam a existência do *bullying* (vitimização) entre os escolares, pois a maioria dos grupos tem uma dinâmica preestabelecida, que não é ditada, nem escrita, mas é um consenso no grupo como um todo e quem não se adapta a elas é excluído. Essas regras estão relacionadas a atitudes, comportamentos, aspectos físicos (vestuário, estatura, peso, cor, cor da pele, etnia), dentre outros. “Existe uma exigência de homogeneidade que é instituída, *a priori*, entre os membros de um grupo. Esses grupos são exclusivos e impermeáveis para com outros que possam descaracterizar a estrutura grupal” (BUKOWSKI; SIPPOLA, 2001 *apud* LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p. 67). Sendo assim, pequenos grupos são formados, reforçando e legitimando a violência entre os mesmos.

Na visão de Middleton-Moz e Zawadski (2007), os *bullies* sempre acharão alguma coisa que os interesse em uma pessoa, esta pode ser gorda ou magra demais, usar óculos, andar de cadeira de rodas, usar roupas que julgam inadequadas, ser passiva ou independente demais, ter a cor, a origem étnica, o sexo, a religião, a origem

socioeconômica ou a orientação sexual diferente, ser simpático, ser quieto, etc.; todos esses motivos considerados normais pela maioria são um prato cheio para seus ataques.

O *bullying* se diferencia da violência tradicional, pois causa traumas irreparáveis ao psiquismo das vítimas, comprometendo sua saúde física e mental e seu desenvolvimento socioeducacional, passando a ser considerado como um problema de saúde pública (FANTE; PEDRA, 2008).

2.9.1 CONSEQUÊNCIAS PARA AS VÍTIMAS

As consequências do comportamento *bullying* afetam todos os envolvidos e em todos os níveis, em especial a vítima, que pode continuar a sofrer seus efeitos negativos muito além do período escolar. Pode trazer danos a suas relações de trabalho, em sua futura família, na criação de filhos, além de ocasionar prejuízos para a sua saúde física e mental.

Como resultado da vitimização, muitas crianças se tornam mais introvertidas, tristes, ou irritadas. Na maioria das vezes, elas vão se fechando e se isolando das demais, perdendo o contato com seus colegas de classe e o interesse pelos estudos. Fante e Pedra (2008) destacam que a vitimização compromete a autoestima do indivíduo, e que muitos não superam essas dificuldades de relacionamento no decorrer de seu desenvolvimento e acabam se tornando adultos com probabilidade de comportamentos depressivos ou compulsivos. Os autores salientam ainda que as vítimas:

Tendem a apresentar dificuldades na vida sentimental, por não confiarem nos parceiros. No local de trabalho, podem apresentar dificuldade para se expressar, falar em público e liderar, déficit de concentração, insegurança, dificuldade de resolução de conflitos, de tomada de decisões e iniciativas. Quanto à educação dos filhos, projetam sobre eles seus medos, suas desconfianças e inseguranças, em muitos casos tornando-se pais superprotetores (FANTE; PEDRA, 2008, p. 87).

As vítimas, segundo Pereira (2002), também experimentam com maior frequência pouca aceitação, rejeição e são menos escolhidas como melhores amigos e apresentam frágeis competências sociais como cooperação, partilha e ser capaz de ajudar terceiros.

Conforme Middelton-Moz e Zawadski (2007), ser alvo de *bullying* causa intensos sentimentos de medo e vergonha, aumenta a vulnerabilidade, baixa a autoestima e leva à ansiedade, à depressão e a sensações de impotência que fazem com que a vitimização aumente. Para os autores, “Infelizmente, as vítimas se culpam pelo comportamento do *bully* e, muitas vezes outros também culpam a vítima” (MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2007, p. 20).

As vítimas de *bullying* podem ainda, de acordo com Fante e Pedra (2008), ter suas mentes aprisionadas às construções inconscientes de cadeias de pensamentos, causadoras de emoções aversivas, que incitam aflição, angústia, tensão, vergonha e medo de ser agredidas a qualquer instante. Dessa forma, perdem a concentração e se dispersam, porque ficam imaginando um novo ataque ou armando estratégias de defesa, fuga ou contra-ataque. Se tiverem alguma dúvida ou dificuldade em aula, não fazem perguntas para saná-las, pois temem ser alvo de gozações ou críticas. Inventam desculpas para não irem à aula, já que não conseguem acompanhar a turma, e a escola se torna para elas local de infelicidade e insegurança. Assim, vão perdendo o interesse acadêmico, pois sua aprendizagem está comprometida e a queda do rendimento escolar vai se acentuando, o que ocasiona mais constrangimentos. Por esses motivos, muitos alunos não resistem e mudam de escola ou optam pela evasão escolar. Outros ainda desenvolvem fobia escolar, comprometendo suas relações socioeducacionais e afetivas.

Por apresentarem uma estrutura psicológica assinalada por autoestima rebaixada e pouca habilidade para se relacionar, há um favorecimento no surgimento de um perfil emocional aparentemente frágil, que o agressor facilmente reconhecerá como alguém que não oferecerá resistência aos seus ataques. Dessa maneira, a vítima poderá apresentar comprometimentos no desenvolvimento da inteligência, da criatividade e da capacidade de liderança, assim como graves problemas no desenvolvimento afetivo, familiar e social (FANTE; PEDRA, 2008).

Constantini (2004) assinala que os que agem passivamente, com comportamentos submissos e conformados, são portadores de uma doença do eu, que se caracteriza por uma constante tensão, por uma insatisfação contínua, por um sentimento de vazio e de inutilidade que os levam a comportamentos problemáticos, causando hiperativismo e isolamento, violência verbal e dificuldade de comunicação, distúrbios alimentares e uso de fármacos ou drogas para aliviar a ansiedade, as frustrações, as carências afetivas.

Fante (2005) afirma que as situações constrangedoras e as formas de exclusão tanto sociais como educacionais a que foram sujeitos esses alunos geraram registros traumáticos em seus arquivos de memória, superdimensionados e privilegiados devido à forte carga emocional vivenciada. Essas situações constrangedoras, se repetidas diariamente, podem criar zonas doentias, que funcionam como “vírus psíquico” da mente, ou “janelas killers”, “verdadeiro ancoradouro que aprisiona as emoções humanas, impede suas vítimas de adquirirem habilidades de autodefesa e de socialização, além de prejudicar o seu desenvolvimento socioeducacional na medida em que promove seu isolamento” (FANTE, 2005, p. 24).

A forte carga emocional que a criança vivencia origina conflitos intrapsíquicos, que a cada novo estímulo aversivo, gerado pela presença ou lembrança do agressor, forma novas construções de cadeias de pensamentos, aprisionando a mente da vítima a emoções desagradáveis, que podem provocar reações bioquímicas descompensadas, sintomas psicossomáticos, mau funcionamento da mente, além de reações características de estresse (CURY, 1998 *apud* FANTE; PEDRA, 2008).

O estresse, segundo Fante e Pedra (2008), é responsável pela maioria das doenças da atualidade, pela diminuição da resistência imunológica e sintomas psicossomáticos variados, sobretudo no horário de ir à escola, e entre estes estão:

[...] dores de cabeça, tonturas, náuseas, ânsia de vômito, dor de estômago, diarreia, enurese, sudorese, febre, taquicardia, tensão dores musculares, excesso de sono ou insônia, pesadelos perda ou aumento do apetite, dores generalizadas, dentre outras. Podem surgir doenças de causas psicossomáticas, como gastrite, úlcera, colite, bulimia, anorexia, herpes, rinite, alergias, problemas respiratórios, obesidade e comprometimento de órgãos e sistemas (FANTE; PEDRA, 2008, p. 83).

Alguns traumas psicológicos também podem ser causados às vítimas se estas forem expostas por um tempo prolongado aos ataques, porém isto varia de acordo com a estrutura psicológica de cada indivíduo. O *bullying* pode mobilizar:

[...] ansiedade, tensão, medo, raiva, irritabilidade, dificuldade de concentração, déficit de atenção, angústia, tristeza, desgosto, apatia, cansaço, insegurança, retraimento, sensação de impotência e rejeição, sentimento de abandono e de inferioridade, mágoa, oscilações de humor, desejo de vingança e pensamentos suicidas, depressão, fobias e hiperatividade, entre outros (FANTE; PEDRA, 2008, p. 84).

Pereira (2002) resume as consequências para as vítimas de *bullying* da seguinte forma:

São pessoas com vidas infelizes, destruídas, sempre sob a sombra do medo; apresentam perda de autoconfiança e confiança nos outros, falta de autoestima e autoconceito negativo e depreciativo; vadiagem; falta de concentração, morte (muitas vezes suicídios ou vítimas de homicídio), dificuldades de ajustamento na adolescência e vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas (PEREIRA, 2002, p.25).

Além de todo o sofrimento causado pelos agressores, estas crianças ou jovens ainda são vítimas da incompreensão familiar, da arbitrariedade dos colegas, da incapacidade de reação diante de atos de agressividade verbal ou física. Dessa forma, podem canalizar sua agressividade, tanto a produzida em seu interior quanto a que vem do exterior e voltá-la para si mesmas, causando seu próprio mal, desenvolvendo inconscientemente, nos caso mais problemáticos, alguns sintomas de transtornos (CONSTANTINI, 2004).

O *bullying*, na infância, também pode desencadear, em consonância com Fante (2005), uma condição psiquiátrica conhecida como Borderline Personality Disorder (Transtorno de Personalidade Limítrofe ou Borderline).

Segundo Faria (2003), o termo *borderline* foi introduzido por Adolf Stern em 1938, utilizado para descrever um quadro que se caracteriza por “narcisismo, ‘sangramento psíquico’, hipersensibilidade desordenada, rigidez psíquica, reações terapêuticas negativas, sentimento de inferioridade, masoquismo, ansiedade somática, projeção e dificuldades no teste da realidade” (FARIA, 2003, p. 6). O autor ressalta ainda que o transtorno está na fronteira entre a neurose e a psicose.

Fante (2005), por sua vez, profere que o transtorno se caracteriza por explosões de cólera e episódios transitórios de paranoia ou psicose, e que esses distúrbios são irreversíveis no desenvolvimento da criança.

Faria (2003) também expõe que no Transtorno de Personalidade Borderline há uma patologia de enorme gravidade, com grandes danos nas esferas dos relacionamentos interpessoais, sociais e ocupacionais, e uma alta taxa de suicídios. Os critérios para o diagnóstico desse transtorno podem ser encontrados no DSM V²

² **DSM-V** 301. 83 – Transtorno da Personalidade Borderline - Um padrão invasivo de instabilidade dos relacionamentos interpessoais, autoimagem e afetos e acentuada impulsividade, que começa no início da idade adulta e está presente em uma variedade de contextos, como indicado por cinco (ou mais) dos seguintes critérios:(1)

(Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), um manual diagnóstico elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como é realizado o diagnóstico de transtornos mentais.

O *bullying*, porém, não está apenas relacionado a esse transtorno de personalidade, também está ligado ao desenvolvimento de transtornos psicológicos graves, dentre eles, conforme Fante e Pedra (2008), o mais enfatizado pela mídia mundial, em face das tragédias provocadas, é o caso do aluno vítima, que chegando ao limite da sanidade, depois de ser alvo de ataques por um grande período de tempo, decide dar fim à própria vida, mas antes, quer levar consigo quantos puder. “Mune-se de armamento, vai à escola, lá alveja quantos puder e depois comete suicídio” (FANTE; PEDRA, 2008, p.84).

Pereira (2002) frisa que o suicídio pode ser o resultado direto ou indireto da vitimização constante, todavia esta pode não ser a única causa, mas que pode, sim, contribuir ou precipitar o suicídio.

Lopes Neto (2005) aponta que cerca de dois terços dos jovens que invadiram as escolas e atiraram contra seus colegas e professores eram vítimas de *bullying* e fizeram uso de armas de fogo como forma de combater o poder que os sucumbia. Geralmente, os alunos não têm alvos específicos para suas agressões, dando a entender que o desejo era o de matar a escola, pois este era o local onde diariamente todos os viam sofrer e nada faziam para protegê-los.

Segundo Pedra (2005), comumente as crianças vitimizadas dentro da escola sentem-se isoladas, solitárias, incompreendidas, indefesas, desconectadas, quase que inatingíveis pelos procedimentos educacionais precursores da paz

[...] como o amor, a aceitação, o afeto, o respeito, a tolerância, amizade, a lealdade, o reconhecimento do direito de ser diferente, o senso de proteção coletiva, a cidadania, conceitos sobre o bem-comum, relações hierárquicas estimulantes da motivação de da

esforços frenéticos para evitar o abandono real ou imaginado. Nota: Não incluir comportamento suicida ou automutilante; (2) um padrão de relacionamentos interpessoais instáveis e intensos, caracterizado pela alternância entre extremos de idealização e desvalorização; (3) perturbação da identidade: instabilidade acentuada e resistente da autoimagem ou do sentimento de self; (4) impulsividade em pelo menos duas áreas potencialmente prejudiciais à própria pessoa (por exemplo: gastos financeiros, sexo, abuso de substâncias, direção imprudente, comer compulsivamente) Nota: Não incluir comportamento suicida ou automutilante, coberto no Critério 5; (5) recorrência de comportamento, gestos ou ameaças suicidas ou de comportamento automutilante; (6) instabilidade afetiva devido a uma acentuada reatividade do humor (por exemplo: episódios de intensa disforia, irritabilidade ou ansiedade geralmente durando algumas horas e apenas raramente mais de alguns dias); (7) sentimentos crônicos de vazio; (8) raiva inadequada e intensa ou dificuldade em controlar a raiva (por exemplo: demonstrações frequentes de irritação, raiva constante, lutas corporais recorrentes); (9) ideiação paranoide transitória e relacionada ao estresse ou severos sintomas dissociativos.

autossuperação – prerrogativas a que têm direito os alunos-cidadãos, usuários de nossas escolas e que, em última instância, são nossos filhos (PEDRA, 2005, p.10-11).

Frequentemente, as crianças vítimas de *bullying* não encontram condições para recuperar-se, pois não há um ambiente de proteção física e muito menos auxílio necessário de um adulto que cesse a situação de *bullying* e que também seja capaz de dar um reforço psicológico ao mais fraco. Libertar-se desse papel significa para a vítima emancipar-se de uma situação de sofrimento e de absoluta impotência psicológica. Se houver ações concretas que interrompam esses sentimentos e que evidenciem que a realidade é inteiramente modificável, as vítimas podem tomar coragem e mudar a maneira de ver a si mesmas (CONSTANTINI, 2004).

Tognetta; Vinha (2008) asseveram que crianças e adolescentes vítimas de *bullying* não se sentem ameaçados só pelos seus algozes, mas também por duvidarem de si mesmas, chegando a pensar se são como os outros falam, ou se merecem realmente os nomes a que são chamadas e se questionam se conseguiriam se libertar dos agressores e como o fariam. Muitas vítimas não encontram soluções plausíveis para se livrar das agressões, e decidem também provocar os colegas, tornando-se uma vítima-agressora. Alguns se defendem dizendo que não ligam, que gostam, que são assim mesmo, mas por trás dessa máscara há um indivíduo construindo uma identidade abalada por uma imagem de si corrompida, diminuída. Os alvos de *bullying* se veem assim, e tenderão a se ver como inferiores em todas as suas relações futuras como esposas, maridos, companheiros de trabalho, entre outros, se não houver medidas que os tirem dessa situação.

Para finalizar, é importante pontuar que os traumas causados pela vitimização podem ou não ser superados, isso dependerá das características individuais de cada um, assim como da sua habilidade de se relacionar consigo mesmo, com o meio social e, sobretudo, com a sua família (FANTE, 2005).

2.9.2 CONSEQUÊNCIAS PARA OS AUTORES

Para os autores de *bullying*, não há tantas consequências físicas ou psicológicas, quanto para as vítimas, porém é válido assinalar que o comportamento agressivo de uma criança ou adolescente, em geral, é causado por um modelo familiar inadequado. “O grupo familiar exerce profunda e decisiva importância na estruturação do psiquismo da

criança, logo, na formação da personalidade do adulto” (ZIMERMAN, 1999, p. 103, *apud* FANTE; PEDRA, 2008, p. 92).

A criança forma sua consciência de si por meio das interações, sejam elas positivas ou negativas, com a sua família; tudo o que é vivido ficará registrado em sua memória. Se essa criança ficar exposta a um ambiente no qual seu cuidador se expressa de forma autoritária, agressiva ou castradora, poderá manifestar comportamento agressivo em seu desenvolvimento socioeducacional. Em alguns casos, a criança não manifesta agressividade, mas apatia, bloqueios de aprendizagem e timidez (FANTE; PEDRA, 2008).

Nesse sentido, podemos afirmar que as crianças que aprendem um comportamento agressivo e que praticam o *bullying* desde a infância poderão levar para a vida adulta o mesmo comportamento antissocial, gerador de atitudes agressivas no meio familiar e no trabalho.

Outro motivo que leva uma criança a praticar o *bullying* é o preconceito que, segundo Makaron (s/d), contribui para discriminar alguém, que se torna depositário das imperfeições que não se admite ter, ou seja, atribuem-se defeitos, problemas, limitações e imperfeições a outro que não seja eu. Produz-se um falso efeito no psiquismo do agressor de que ele não tem imperfeições e nem problemas, que é “ótimo” e mais ainda, como efeito secundário, de que é poderoso por conseguir “bafar” uma vítima.

Fante (2005) argumenta que, ao passo que a vítima sofre de diversas formas, afetando-a durante toda a vida, o agressor experimenta a sensação de consolidação de suas condutas autoritárias, porém não imagina que esse resultado poderá ser prejudicial futuramente, tendo como resultados previstos:

[...] o distanciamento dos objetos escolares, baixo nível acadêmico e dificuldades de adaptação às regras escolares e sociais, devido às suas atitudes indisciplinadas, desafiantes, perturbadoras, resultando em déficit de aprendizagem e desinteresse pelos estudos. Podem tornar-se arrogantes, manipuladores, cruéis, “durões”, além de desenvolver liderança negativa. Podem introjetar a noção de que conseguem destaque e notoriedade social por meio de comportamentos autoritários, abusivos e violentos, o que pode conduzi-los ao caminho da delinquência e da criminalidade (FANTE; PEDRA, 2008, p. 90).

Martins (2005) pondera que a agressividade só trará popularidade ao aluno em contextos sociais que valorizam a agressão; já em contextos sociais em que a agressão não é valorizada esses alunos tendem também a ser rejeitados pelos pares.

Os autores de *bullying* apresentam maior propensão a adotar comportamentos delinquentes mais tarde, como envolvimento em gangues, agressão sem motivo aparente, abuso de álcool e drogas, tráfico, porte ilegal de armas, furtos, indiferença à realidade que o cerca, acredita que deve levar vantagem em tudo, e que é impondo-se com violência que conseguirá obter o que quer na vida, já que sempre foi assim nos anos escolares. Tendem ainda a apresentar baixa resistência à frustração (FANTE, 2005; MARTINS, 2005; FREIRE; SIMÃO; FERREIRA, 2006; FANTE; PEDRA, 2008).

Muitas crianças e adolescentes agressivos podem ainda ser diagnosticados "com quadros do foro clínico, como o distúrbio de conduta e/ou o déficit de atenção e hiperatividade (de acordo com a classificação proposta pela DSM- IV)" (MARTINS, 2005, p.402).

Pereira (2002) declara que as consequências para os agressores são:

Vidas destruídas; crença na força para solução dos seus problemas; dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advêm, compreendendo as dificuldades de inserção social; problemas de relacionamento afetivo e social; incapacidade ou dificuldade de autocontrole e comportamentos antissociais (PEREIRA, 2002, p. 25).

Ao pesquisar a relação entre *bullying* e menores infratores que cumpriam medidas socioeducativas em regime de semiliberdade e liberdade assistida, Zaine, Reis e Padovani (2010) constataram que os indivíduos que apresentaram comportamentos de *bullying* na infância e adolescência tiveram maior probabilidade de serem condenados mais tarde na vida por crimes graves e de apresentarem reincidência criminal. Acrescentam que autores de *bullying* e jovens em conflito com a lei possuem muitos padrões de comportamentos em comum, ambos violam normas e regras sociais, comportando-se de maneira inadequada socialmente. E ainda:

Eles possuem dificuldades de socialização; apresentam uso precoce de tabaco, drogas e bebidas alcoólicas; envolvem-se em brigas e se associam com pares desviantes, constituindo gangues; não costumam demonstrar sentimento de culpa; são hostis; revelam precário controle das frustrações; agem sob controle das consequências imediatas; apresentam baixa empatia, promiscuidade sexual e crueldade contra animais; têm baixo rendimento acadêmico e tendência ao abandono escolar (ZAINÉ; REIS; PADOVANI, 2010, p.376).

Geralmente, os agressores não encontram a contenção necessária contra a impulsividade e a agressividade em um contexto no qual se sentem totalmente à vontade

e que aparentemente não tem regras e sanções significativas. Esses jovens não encontram adultos que saibam escutá-los e que os ajudem, “inclusive em ações de enfrentamento, a tomar consciência e sair desse papel que construiu para si mesmo (às vezes a única maneira que conhece para socializar-se), sensibilizando-o para relações sociais mais construtivas” (CONSTANTINI, 2004, p.75).

No entanto, não devemos pensar que o autor de *bullying* também não sofra. Grosso modo, o comportamento de intimidação e provocação esconde alguém amargo, que aprendeu a resolver seus problemas de falta de valor a si mesmo buscando rebaixar os outros. Acredita que todos devem atender a seus desejos prontamente e não consegue, do ponto de vista psicológico, sair de si e colocar-se no lugar do outro. Para se defender, ataca. Autores de *bullying* muitas vezes não aprenderam a transformar sua raiva em diálogo, em superação de problemas e na valorização de si próprios, têm necessidade de 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” (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 8).

2.9.3 CONSEQUÊNCIAS PARA OS ESPECTADORES

A maioria dos alunos não se envolve diretamente com o *bullying*, mesmo assim, acabam sofrendo suas consequências, podem se sentir incomodados e inseguros e mesmo traumatizados pelo sofrimento do outro. Alguns reagem negativamente diante da violação de seu direito a aprender em um ambiente seguro, solidário e sem temores, o que pode influenciar negativamente sua capacidade de progredir acadêmica e socialmente, além de prejudicar sua saúde física e emocional (FANTE, 2005; FANTE; PEDRA, 2008; LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003 *apud* BOTELHO; SOUZA, 2007).

Muitos espectadores se inibem, por medo de serem os próximos alvos, o que pode prejudicar seu desempenho acadêmico; participam pouco ou quase nada das aulas, têm medo de fazer perguntas para sanar suas dúvidas e serem alvos de “zoações” ou rótulos. Fante e Pedra (2008) asseveram que estes alunos, ao longo do tempo, acumulam dúvidas, e na maioria dos casos, os familiares não conseguem ajudá-los. Faltam às aulas para não participar de determinadas atividades em grupo. Devido às excessivas faltas, ao acúmulo de dúvidas, à falta de cooperação, à insegurança e à

tensão, ocorre um déficit na aprendizagem e prejuízos no desempenho escolar. Outros espectadores, ainda,

[...] se retraem, se isolam e se tornam quase imperceptíveis, para não serem notados em sala de aula. Como defesa, adotam posturas reativas como agressividade, passividade ou apatia, o que repercute no desenvolvimento de suas habilidades relacionais de fazer amigos e se integrar aos grupos. Quando adultos, podem apresentar extremo retraimento, timidez exacerbada, dificuldade de falar em público e de ampliar sua rede de relacionamentos (FANTE; PEDRA, 2008, p. 94).

Middelton-Moz e Zawadski (2007) propalam que crianças que vivenciam ou testemunham *bullying* e violência sofrem traumas e podem reagir com choque, medo, culpa, confusão e raiva. Elas também aprendem a guardar segredos, seja por medo ou constrangimento. Algumas podem parecer fortes como forma de proteção contra o constrangimento e a vergonha. Outros podem se apresentar como sendo felizes e sempre pela lutar pela perfeição. Outras, ainda, se escondem atrás de um muro de raiva, amargura e desafio. Ao testemunhar atos de *bullying*, alguns alunos percebem que as consequências a quem os pratica são mínimas, e dessa forma, acham melhor adotá-las como meio de defesa.

2.9.4 CONSEQUÊNCIAS PARA AS VÍTIMAS AGRESSORAS

Esse grupo não será muito aprofundado, pois as consequências são as mesmas que das vítimas e autores de *bullying*. Lisboa, Braga e Ebert (2009) afirmam que mesmo não sendo um dado confirmado, é importante pontuar que o grupo de vítimas agressoras mostra um envolvimento deficitário com os pares e pais em relação aos outros grupos de crianças (no tocante aos papéis no *bullying*); também apresenta mais sintomas depressivos, queixas de sintomas físicos e psicológicos do que qualquer outro grupo, e ainda apresenta um nível de consumo de drogas e tabaco maior do que os grupos de vítimas, de agressores, de seguidores e de testemunhas.

Segundo Martins (2005), as vítimas agressoras encontram-se em uma situação de maior risco psicossocial por apresentarem conjuntamente e de forma mais acentuada as características das vítimas e dos agressores.

2.10 AUTOESTIMA E BULLYING

Há, conforme Brito e Oliveira (2013), alguns relatos de que a violência nas escolas esteja ligada aos níveis de autoestima dos alunos. A autoestima é uma avaliação que o indivíduo efetua sobre si mesmo. Expressa um sentimento ou atitude de aprovação ou reprovação por si mesmo e refere-se ao quanto um sujeito se considera capaz, significativo, bem sucedido e valioso (BANDEIRA, 2009).

Estudos mostram que há controvérsias quanto à conceitualização da autoestima: se ela é traço estável da personalidade ou se é um estado especificamente ligado ao contexto. Há teorias que acreditam que a autoestima seja um traço relativamente estável da personalidade do indivíduo, pois nessa concepção ela é construída vagarosamente ao longo do tempo, por meio de experiências pessoais bem sucedidas, sendo valorizada continuamente por pessoas significantes. Outras teorias creem que a autoestima seja variável, que pode ser momentaneamente manipulada ou afetada. No entanto, Bandeira e Hutz (2010) sugerem que o julgamento pessoal é formado desde a infância e a autoestima tende à estabilidade ao longo do ciclo da vida.

A autoestima pode ser entendida como um juízo pessoal de valor, exteriorizado nas atitudes que o indivíduo tem para consigo mesmo e nas crenças pessoais sobre suas habilidades, capacidades, relacionamentos sociais e acontecimentos futuros. Para Coopersmith (1989 *apud* BANDEIRA, 2009), a autoestima é a forma como o indivíduo escolhe suas metas, aceita a si mesmo, valoriza o outro e estabelece suas expectativas e projetos; para o autor, o fundamental da autoestima é seu aspecto valorativo.

Assim, a forma como o indivíduo se vê e se valoriza em termos de competência são os pilares de uma autoestima elevada e um grau benéfico de autoestima é decisivo para o bom relacionamento da criança e do adolescente, uma vez que ela os auxilia a crer e confiar em si próprios.

Brito e Oliveira (2013) enfatizam que as crianças e adolescentes que apresentam autoestima rebaixada, em geral, estão em meio a relações constituídas de violência, ou seja, não encontram palavras ou gestos de apoio nos indivíduos responsáveis pelo desenvolvimento de seu caráter e dos conceitos que têm sobre si mesmas, estes responsáveis podem ser pais, irmãos, pares e até mesmo professores.

Alguns autores (BANDEIRA, 2009; BANDEIRA; HUTZ, 2010; BRITO; OLIVEIRA, 2013) corroboram que existe uma relação entre autoestima, rendimento

escolar e aprovação social, e essa correlação pode ser generalizada a todos os grupos étnicos e culturais.

Por ser mutável, a autoestima afeta o êxito dos indivíduos em alguns projetos. Os sujeitos com baixa autoestima desenvolvem mecanismos que distorcem a comunicação de seus pensamentos e dificultam sua integração no grupo; já um bom grau de autoestima ajuda o sujeito a acreditar e a confiar em si mesmo. Crianças e adolescentes com boa autoestima persistem mais e fazem mais progressos diante de tarefas difíceis do que aqueles com uma baixa autoestima (BANDEIRA; HUTZ, 2010).

É muito importante para as crianças e adolescentes estarem integrados com seus pares e a autoestima ajuda para um bom relacionamento entre eles. Os sujeitos por seus pares apresentam menos oportunidades de desenvolver suas habilidades sociais, como é o caso das crianças vítimas de *bullying*.

Bandeira (2009) explica que a autoestima está relacionada à saúde mental e ao bem estar psicológico do sujeito e a sua carência está relacionada a certos fenômenos mentais negativos, como depressão e suicídio. A autora destaca que pessoas que apresentam autoestima rebaixada empregam comportamentos delinquentes como uma forma de retaliação contra a sociedade que desdém deles e também como uma maneira de obter autoestima. A baixa autoestima em crianças e adolescentes tem sido associada ao abuso de substâncias ilícitas e ao uso excessivo de álcool.

Algumas pesquisas apontam uma diferença entre papéis de *bullying* e autoestima em relação ao sexo (BANDEIRA, 2009; BANDEIRA; HUTZ, 2010; BRITO; OLIVEIRA; 2013). Os autores encontraram resultados estatisticamente significantes que indicam que no grupo vítimas/agressores o sexo masculino apresentou média superior de autoestima em relação ao sexo feminino. Entre as meninas, baixos níveis de autoestima estão relacionados com o papel de vítima/agressor, o que não ocorre entre os meninos.

Segundo os autores, essa diferença está relacionada aos fatores que influenciam a autoestima de meninos e meninas. A autoestima das meninas se dá pelos relacionamentos, enquanto que a autoestima dos meninos é influenciada pelo sucesso de seus objetivos. Para as meninas, a dimensão social, que inclui o cuidado e a integração interpessoal, parece ser uma condição de grande influência na autoestima. Elas valorizam mais as emoções e os eventos sociais, trocam muitas informações e segredos com as amigas, criando assim intimidade. Na adolescência, as meninas ficam mais vulneráveis à opinião e aceitação dos pares. Valorizam as amizades mais que os

meninos. É provável que o impacto emocional da rejeição seja maior para as meninas que são rejeitadas quando no papel de vítimas ou agressoras, são desprezadas por seus pares. Com isso, passam a se ver com desaprovação, acreditam que são incapazes, incompetentes e sem muito valor. As mudanças hormonais decorrentes da puberdade também são agravantes para as situações de *bullying* contra as meninas (BANDEIRA; HUTZ, 2010).

Já os meninos, na acepção dos autores, procuram maior desempenho em atividades como esporte e outros desafios pessoais. Para eles, o desempenho pessoal, como, por exemplo, a competição ou o pensamento individual, exerce grande influência em sua autoestima. Ao contrário das meninas, a autoestima dos meninos vítimas ou agressores não sofrer grande impacto com a rejeição de seus colegas. Os meninos são menos suscetíveis à aprovação ou desaprovação externa. Para eles, o sucesso de seus objetivos pessoais parece representar um fator de maior influência em sua autoestima (BANDEIRA, 2009).

Assinalamos que foram poucos os estudos por nós encontrados sobre *bullying* e autoestima; dessa forma, pensamos que se fazem necessários mais estudos que enfoquem esse tema e assim como a temática o *bullying* e as meninas, uma vez que durante esta pesquisa descobrimos que o *bullying* afeta diretamente a autoestima delas, causando talvez maior sofrimento do que entre os meninos.

2.11 AS LEIS E O BULLYING

Muitas são as leis que preveem os direitos das crianças e dos adolescentes, como a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), bem como a nova Lei 13.185, sancionada em novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*). Não temos como objetivo elencar cada um desses direitos, mas sim ressaltar que a prática agressiva do *bullying* fere direta e indiretamente esses direitos, principalmente a dignidade e o respeito, mas também a liberdade, a saúde, a vida e a educação.

Antes de analisarmos a Lei 13.185, específica para o combate ao *bullying*, faz-se necessário sabermos que o *bullying* viola diversos direitos fundamentais, inclusive o Artigo 5º da Constituição Federal:

Art. 5º [...] II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; III - ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante; [...] X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação [...] XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais; XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; [...] (BRASIL, 2012, p. 13).

Podemos assinalar que mesmo não enfocando objetivamente o fenômeno do *bullying*, a Constituição Federal (CF) prevê a proteção individual nesses casos, especialmente em seu Artigo 5º (GOMES, 2011).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também estabelece diversas garantias e medidas de proteção à criança e ao adolescente visando a um desenvolvimento saudável. Dessa forma, considerando as vítimas de *bullying* e os prejuízos psicológicos por elas sofridos, podemos pensar que o Artigo 53º do ECA tenha se espelhado no Artigo 205 da CF, que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa:

CF. Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012, p. 121).

ECA. Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, [...] (BRASIL, 2015, p. 20).

As vítimas de *bullying* têm esses direitos negados quando sentem medo de ir à escola, quando não se concentram, pois não sabem quando será o próximo ataque, quando desenvolvem fobia escolar, ou em última instância, quando se evadem da escola por não aguentarem mais sofrer.

Ainda sobre a CF e o ECA, podemos citar o Artigo 227 da CF e os Artigos 4º e 5º do ECA, que trazem os direitos fundamentais da criança e do adolescente:

CF. Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência,

discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (EC no 65/2010) (BRASIL, 2012, p. 127-128).

ECA. Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...] Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 2015, p.11).

Nesse sentido, podemos afirmar que segundo as leis brasileiras, é dever de todos garantir prioritariamente às crianças e aos adolescentes o direito à dignidade e ao respeito, bem como mantê-los a salvo de qualquer situação degradante.

Os direitos do respeito e da dignidade humana previstos no Estatuto são descumpridos pelos autores de *bullying*, uma vez que estes denigrem a imagem de outros, prejudicam sua autoestima e violam sua integridade física e psicológica.

ECA. Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

ECA. Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

ECA. Art. 18. É dever de todos velares pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (BRASIL, 2015, p. 12).

Destacamos que a infração desses artigos referidos prejudica a dignidade do sujeito, configurando em dano moral (SILVA; SANTOS, s/d).

As práticas de *bullying* vêm acontecendo em nosso país há muito tempo; no entanto, essas práticas discriminatórias e violentas eram vistas como brincadeiras de criança e que passariam com o tempo. Todavia, alguns casos trágicos ocorreram em escolas brasileiras, o que fez com que o governo federal tomasse atitudes para prevenir o *bullying* escolar no país. No dia 6 de novembro de 2015 foi sancionada a Lei 13.185 que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*). O Artigo 1 dessa Lei considera intimidação sistemática (*bullying*) como

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015, p. 1).

Segundo a Lei, o Programa já instituído poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos aos quais o *bullying* diz respeito.

O Artigo 2 da Lei caracteriza o *bullying* quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e ainda: “I - ataques físicos; II -insultos pessoais; III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV - ameaças por quaisquer meios; V - grafites depreciativos; VI - expressões preconceituosas; VII - isolamento social consciente e premeditado; VIII - pilhérias” (BRASIL, 2015, p.1).

O *cyberbullying* também está contemplado na Lei e é caracterizado como intimidação sistemática na rede mundial de computadores e esses instrumentos são utilizados para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Segundo o jornal Estadão de São Paulo, há escolas que têm utilizado a punição alternativa para alunos praticantes de *cyberbullying*. Em dado colégio citado pelo jornal, o aluno autor de *cyberbullying* é levado para uma mediação com os coordenadores, que depois fazem uma ação coletiva com a turma. Em outro colégio, o aluno que pratica *cyberbullying* precisa fazer um trabalho de acompanhamento na sala de informática. “A ideia é que o estudante pesquise as consequências do que fez, reflita sobre o que sentiu e como pode ter afetado a vítima”, disse Muriel Rubens, coordenador de Tecnologia (ESTADÃO, 18/04/2016).

Essas medidas tomadas por alguns colégios de São Paulo vão ao encontro do Artigo 4 da Lei 13.185, que prevê os objetivos do Programa, entre os quais:

- I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade;
- II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
- IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

- V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;
- VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;
- VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;
- VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;
- IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (BRASIL, 2015, p. 2).

Essa Lei, que entrou em vigor em fevereiro de 2016, pontua que é dever dos estabelecimentos de ensino, dos clubes, entre outros, assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying*. Dessa forma, acreditamos que a partir dessa Lei e de um olhar mais cuidadoso dos responsáveis pela saúde física e mental das crianças e adolescentes o *bullying* escolar seja minimizado. Esperamos ainda que nossos jovens tenham o direito à dignidade, à integridade física e moral e a uma educação de qualidade.

Outra Lei (13.277) recente, que entrou em vigor no dia 7 de abril de 2016, institui esse mesmo dia (7 de abril) como Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola. A revista Gestão Universitária expõe que o texto, sancionado pela presidente Dilma Rousseff sem nenhum veto, teve origem no Projeto de Lei 3015/11, do ex-deputado Artur Bruno.

A data foi escolhida por causa do conhecido massacre de Realengo. No dia 7 de abril de 2011, Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, entrou na Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo da cidade do Rio de Janeiro, e disparou uma arma contra os estudantes. O ataque terminou com a morte de 12 alunos com idades entre 13 e 16 anos. O atirador acabou cometendo suicídio na própria escola.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Santos (2005) destaca que quando uma teoria é adotada por um pesquisador, ele escolhe também um guia de conduta como meio de abordar o problema estudado. Muitos são os guias para orientar tipos diversos de pesquisas. A utilização de determinada teoria busca explicar um fenômeno ou um conjunto de fenômenos; para isso, é necessário delimitar o problema a ser investigado.

Na área de Educação, muitas pesquisas acerca das representações sociais estão sendo realizadas, e os objetos de estudos se diversificam cada vez mais. Alguns pesquisadores como Jodelet (1984; 1989), Sá (1993; 1998), Spink (1993; 2013), Alves-Mazzotti (1994), Abric (1998; 2001a, 2001b), Jovchelovitch (1998; 2004; 2011; 2013), Arruda (2002), Santos (2005), Moscovici (2012; 2015), dentre outros, tratam da Teoria das Representações Sociais e sua utilização no contexto escolar.

A fim de traçarmos um panorama das pesquisas que utilizam a Teoria das Representações Sociais (TRS), realizamos um levantamento bibliográfico com o intuito de explorar os recursos teóricos e metodológicos e suas implicações. Encontramos muitos trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil e em outros países. Na leitura desses estudos, concluímos que a TRS é, atualmente, uma ferramenta adequada para a explanação de diversos aspectos que envolvem não só a Educação, como também outras áreas.

É acerca dessa Teoria, do campo da Psicologia Social, que discorreremos nesta seção. Tratamos de maneira clara dos principais conceitos da TRS, como Senso comum, Ancoragem, Objetivação, Polifasia Cognitiva, Núcleo Central e Periférico, além de explanar acerca dos fundamentos teóricos e dos autores que embasaram a Teoria, suas funções e como se dão as pesquisas nessa área de representações sociais.

Nesse sentido, com o propósito de identificar o pensamento social referente ao *bullying* escolar, como ele é produzido e mantido pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, consideramos que a Teoria das Representações Sociais nos dará o suporte necessário para investigar a nossa problemática.

3.1 UM BREVE HISTÓRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A noção da Teoria das Representações Sociais (TRS), tal como é entendida no presente estudo, foi introduzida por Serge Moscovici, em 1961, na obra “La Psychanalyse, son image, son public”, na qual o autor estuda a representação social da psicanálise na França. Sua obra causou impacto nos meios intelectuais inicialmente; no entanto, foi um rápido momento de impacto que não produziu desdobramentos visíveis.

Arruda (2002) assevera que a perspectiva moscovicianiana ficou limitada ao Laboratório de Psicologia Social da École de Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, e em alguns laboratórios ao sul da França, e em outros lugares da Europa. Todavia, a teoria que ficou meio esquecida por quase duas décadas reaparece com força no início dos anos 1980.

O conceito de Representação Social (RS) foi introduzido na Psicologia Social devido às insuficiências dos modelos clássicos e, em particular, do modelo behaviorista, a fim de explicar as interações significativas com o mundo. Em sua crítica às noções de imagem, opinião e atitude, Moscovici (1961 *apud* JODELET, 1984) explica que o fracasso do behaviorismo se deu em virtude de os pesquisadores dessa abordagem acreditarem que a mudança de comportamento que se dava na relação entre o sujeito e o objeto se reduzia a uma relação entre um estímulo (S) e uma resposta (R). Entretanto, segundo o autor, o sujeito e o objeto não são inerentemente distintos, uma vez que representar algo é dar-se, conjunta e indiferenciadamente, o estímulo e a resposta.

Guareschi (2013), na introdução do livro “Textos em Representações Sociais”, propala que a TRS apresenta novas possibilidades. Primeiramente, porque se coloca contra uma epistemologia do sujeito “puro”, ou uma epistemologia do objeto “puro”, e centra seu olhar sobre a relação entre os dois. Ao fazer isso, ela recupera um sujeito que, por meio de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio. E, segundo, porque estabelece uma síntese teórica entre fenômenos que, em nível da realidade, estão profundamente ligados.

Ao sistematizar a teoria das representações sociais, Moscovici reabilita o senso comum, não mais como um conhecimento confuso, inconsistente, equivocado, mas como um conhecimento válido que nasce das relações sociais (JODELET, 1984).

Dessa forma, a Psicologia Social da representação considera a significação e o contexto social como dimensões fundamentais de todos os fenômenos representacionais. Ambos – significação e contexto social – oferecem as lentes teóricas

com as quais esse campo tenta responder questões relacionadas à produção e transformação do saber, sua relação com contextos sociais e culturais e a diversidade de formas que assume em esferas públicas contemporâneas (JOVCHELOVITCH, 2011).

3.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TEORIA DO SENSO COMUM?

Não há como abordar a Teoria das Representações Sociais sem tratar de conhecimentos do senso comum, uma vez que ambos estão interligados. O senso comum faz parte do cotidiano de todas as sociedades. Quando damos nossa opinião sobre determinado assunto, quando “prescrevemos” um remédio ou um chá para curar gripe ou dor de cabeça, quando sugerimos uma determinada marca de produto, estamos colocando em prática conhecimentos que nos foram passados por outros ou que vimos na televisão ou até mesmo porque nos foi útil e acreditamos que serve para todos (no caso de remédios, produtos de limpeza, etc.). Dessa forma, estamos utilizando nosso conhecimento de senso comum, e esse conhecimento nem sempre está pautado na ciência, e sim no conhecimento empírico de cada um.

Jovchelovitch (2011) explica que os humanos nascem em meio a um fenômeno simbólico e cultural, e nada é inventado por eles mesmos em suas experiências individuais. A cultura em que fomos inseridos quando nascemos, independentemente do lugar, apresenta pensamentos, cerimônias coletivas, práticas sociais e determinada linguagem, os quais são transmitidos de geração a geração através de experiências diárias de comunicação, da memória coletiva e das instituições, às vezes sem muito esforço individual e sem muita mudança perceptível. Esses fenômenos formam a nossa visão de realidade social e ficam impressos em nosso conhecimento de senso comum.

É por meio do senso comum que sabemos de forma intuitiva o que podemos ou não comer, se vai chover ou não apenas olhando para o céu; também adotamos critérios culturais de beleza e feiura (estereótipos), de moralidade e imoralidade (religiosidade). Somos, de modo geral, socializados por meio do senso comum. Isso tudo nos é passado mediante a comunicação, as atividades diárias e as nossas próprias atividades.

O conhecimento do senso comum está ligado a diversas formas de pensamento, de sabedoria e de comunicação. É quem nos orienta nas conversações, na rotina diária, nos encontros sociais. Podemos afirmar que até certo ponto é o senso comum que nos permite a socialização com outros, uma vez que sempre iniciamos uma conversa com

um desconhecido falando sobre o tempo ou sobre alguma coisa que ouvimos ou vimos na televisão, na internet ou no rádio.

Devemos pontuar que a sociedade na qual vivemos passa por transformações muito rápidas e diariamente somos confrontados com uma grande massa de informações. As novidades que surgem no campo social exigem, por nos afetarem de alguma forma, que tentemos entendê-las, aproximando-as daquilo que já conhecemos por meio de nosso repertório, ou seja, aproximando-as do nosso senso comum. Por exemplo, se nos falam de um novo aparelho de celular que surgiu no mercado, aproximamos esse novo aparelho ao que já conhecemos de celular, mesmo que quando nos seja apresentado o novo celular e este não se enquadre com o que imaginamos, pois temos a necessidade de tornar familiar aquilo que desconhecemos.

Conforme Guareschi (2013), para compreendermos melhor essa situação de não familiaridade, é importante pontuar que a sociedade, além de ser um sistema econômico e político, é também um sistema de pensamento. E há dois tipos de pensamento: o pertencente ao universo reificado e o pertencente ao universo consensual. No primeiro, circulam as ciências, que procuram trabalhar com a maior objetividade possível, utilizando teorias abstratas, criando até mesmo certa hierarquia. No segundo, encontram-se as práticas interativas do dia a dia, que produzem as representações sociais, os conhecimentos produzidos espontaneamente dentro de um grupo, fundados na tradição e no consenso, dentro de uma lógica, metodologia e comprovação diferentes.

Alves-Mazzotti (1994) alega que durante as conversas diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos convidados a nos manifestar sobre determinados assuntos, procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Por meio dessas interações criamos os universos consensuais e dessa forma, novas representações são produzidas e comunicadas, deixando de ser simples opiniões e passando a ser verdadeiras teorias do senso comum, “construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas ‘teorias’ ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo” (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Jodelet (1984, p. 473) trata o senso comum afirmando que ele é:

[...] o conhecimento “espontâneo”, “ingênuo”, [...], esse que habitualmente se denomina *conhecimento de senso comum*, ou melhor

pensamento natural, como oposição ao pensamento científico. Esse conhecimento se constitui a partir de nossas experiências, mas também das informações, conhecimentos, e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos através da tradição, da educação e da comunicação social. Deste modo, esse conhecimento é, em muitos aspectos, um *conhecimento socialmente elaborado e compartilhado*.

O senso comum, na visão do autor, trata-se de um conhecimento prático, pois dá sentido a um movimento social incessante, tornando habituais os acontecimentos e atos; esse conhecimento engendra evidências de nossa realidade consensual, participa da construção social da nossa realidade (JODELET, 1984).

Marková (2006) salienta que durante a história da sociedade, o conhecimento do senso comum tem colaborado de forma ativa para o desenvolvimento do conhecimento científico. No entanto, esse tipo de conhecimento foi e ainda é tratado como inferior ao conhecimento científico. Para a autora, o poder da racionalidade e da razão está ligado às ciências; já o conhecimento popular, as crenças e os mitos estão associados ao senso comum e à falta de racionalidade ou até mesmo à irracionalidade. Moscovici e Marková (2000 *apud* MARKOVÁ, 2006), pontuam que o conhecimento do senso comum vem acompanhado por uma multiplicidade de objetivos cognitivos, desde a busca pela verdade, a persuasão e exercício de poder, até a sedução e o prazer da vida. Dessa maneira, surge a pergunta: por que o senso comum é considerado um conhecimento inferior?

Jodelet (1989) ressalta que o saber do senso comum distingue-se do conhecimento científico, no entanto, é tido como um objeto de estudo tão legítimo quanto aquele, devido a sua importância na vida social, aos esclarecimentos que traz acerca dos processos cognitivos e às interações sociais.

Marková (2006) assinala que quando nascemos em dada sociedade e cultura, nascemos também no conhecimento de senso comum, que nos rodeia e que adotamos para o bem ou para o mal. Na visão da autora, a capacidade cognitiva de pensar racionalmente é a capacidade de se comunicar e ambas constituem o potencial para o pensamento do senso comum.

Moscovici (2015), precursor da Teoria das Representações Sociais, argumenta que o senso comum é algo compartilhado por todos de uma maneira mais igualitária do que qualquer outra coisa no mundo. Respeitar o senso comum, corrobora o autor, é respeitar teorias que implicitamente aceitamos; porém devemos desconfiar da “sabedoria popular”, pois, mesmo estando de acordo com nossas intuições, o senso

comum não prova nada mais que a existência de um consenso. Consenso este que faz parte do dia a dia de todas as sociedades ou grupos sociais. O autor assevera que por ser um senso social, o conhecimento do senso comum compõe um recurso fundamental para a TRS como uma teoria do conhecimento social.

Definimos as representações sociais na próxima subsessão, todavia é importante frisar que não há como teorizar sobre o senso comum, sem adentrar, um pouco que seja, na conceituação de representações sociais, uma vez que esta é considerada como formas de conhecimento prático, e se insere entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum.

Jodelet (1984) atesta que o conceito de representação social assinala uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, no qual se manifestam as operações de generalização socialmente caracterizadas, isto é, designa uma forma de pensamento social. As representações sociais, continua a autora,

[...] constituem modalidades de pensamento prático orientados em direção à comunicação, à compreensão e ao domínio do ambiente social, material e ideal. Como tal, apresentam características específicas a nível de organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica (JODELET, 1984, p. 474).

Jovchelovitch (2011) alega que a Teoria das Representações Sociais é uma teoria sobre os saberes sociais, ligada à construção e à transformação dos saberes sociais em relação a diferentes contextos sociais. O termo saber social pode se referir a qualquer conhecimento, mas a TRS está principalmente interessada no fenômeno das representações sociais, que abrange os saberes produzidos na e pela vida cotidiana. A autora complementa que essa Teoria pertence a uma tradição chamada por ela “de fenomenologia da vida cotidiana, preocupada em compreender como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87). Dessa forma, podemos enunciar que as representações sociais estudam os saberes socialmente construídos.

A observação das representações sociais, conforme Jodelet (1989), é algo natural em diversas ocasiões. Elas estão nos discursos e palavras proferidos, são conduzidas nas mensagens e imagens midiáticas e encontram-se cristalizadas nas condutas e em organizações espaciais e materiais, ou seja, estão imbricadas no cotidiano e as pessoas delas se apropriam por meio da interação com os outros.

Moscovici (2012) propala que as representações sociais são entidades quase palpáveis; por meio da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano elas circulam, se cruzam e se cristalizam. Por esse motivo, Moscovici (2012) afirma que as representações sociais - conjuntos de conceitos, afirmações e explicações - devem ser consideradas como verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas, únicas em seu gênero, pelas quais se procede à interpretação e à construção das realidades sociais.

Jovchelovitch (2011) e Moscovici (2012) partilham a mesma ideia acerca do conhecimento cotidiano, afirmam que ele não é um erro, ou uma distorção ou algo que deva ser banido, é sim uma lógica diferente, que tenta recuperar o status epistemológico dos saberes ligados à vida cotidiana e ao senso comum. O conhecimento cotidiano deve ser valorizado pelo o que ele é, seu uso e função.

A TRS surge para lutar contra essa ideia de que o senso comum é um erro e assim rompe com as vertentes clássicas das teorias do conhecimento e anuncia mudanças importantes no posicionamento quanto ao estatuto da objetividade e à busca da verdade. Spink (2013) destaca que ocorreu uma mudança de perspectiva quanto ao papel disciplinador das teorias do conhecimento, assegurando a validade do saber do senso comum e questionando o selo de garantia epistemológica. Dessa maneira, o poder de criação do conhecimento prático, aprisionados nos clichês de reprodução ou re-apresentação, foram libertados. Na acepção da autora, não se trata apenas de reabilitar o senso comum como forma válida de conhecimento; “trata-se, sobretudo, de situá-lo enquanto teia de significados capaz de criar efetivamente a realidade social” (SPINK, 2013, p. 97).

Ao apresentar a Teoria das Representações Sociais como uma teoria do senso comum, procuramos demonstrar que todo o conhecimento é válido, e que foi dentro das relações cotidianas que buscamos nosso objeto de pesquisa.

3.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITO

O conceito de Representação Social (RS) chegou à Moscovici vindo de Durkheim e suas Representações Coletivas; entretanto Moscovici (2015) salienta que ambos os autores têm visões diferentes, pois o primeiro é da área de Psicologia e o outro da Sociologia. A sociologia concebia as representações sociais como artifícios explanatórios, irreduzíveis a qualquer análise posterior. Sabia-se que as representações

sociais existiam nas sociedades da época de Durkheim, mas ninguém se importava com sua estrutura ou com sua dinâmica interna. Já a Psicologia Social estava preocupada somente com a estrutura e a dinâmica das representações. Por isso, afirma Moscovici (2015) que havia uma dificuldade de se penetrar o interior para descobrir detalhadamente os mecanismos internos e a vitalidade das representações sociais: isto é, em “cindir as representações, exatamente como os átomos e os genes foram divididos” (MOSCOVICI, 2015, p. 45). Quem deu o primeiro passo nessa direção foi Piaget quando estudou a representação do mundo da criança; foi a partir da leitura das obras deste autor que Moscovici começou a traçar sua teoria. A contribuição dos autores referidos, Durkheim e Piaget, para o pensamento de Moscovici será melhor trabalhada em subseção subsequente.

Jovchelovitch (2013) assinala que as RS são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que mesmo pertencendo a todos, sobrepuja cada um individualmente. Elas são, segundo a autora, um espaço de fabricação comum, em que cada sujeito ultrapassa sua individualidade para entrar em um domínio diferente, porém relacionado, isto é, para entrar no domínio da vida em comum, o espaço público. As RS surgem por meio de mediações sociais e tornam-se elas próprias mediações sociais e expressam o espaço do sujeito na relação com sua singularidade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo.

As representações, corroborando Moscovici (2015), transformam o mundo naquilo que pensamos que ele é ou que deve ser. São elas que nos mostram que algo ausente se acrescenta e algo presente se modifica, contudo esse jogo dialético tem uma significação maior, pois o que está ausente nos atinge e desencadeia um trabalho do pensamento e do grupo para tentar tornar o estranho familiar, ou seja, as representações possuem uma função constitutiva da realidade, são a cada vez o signo e o duplo do objeto valorizado socialmente, “uma representação é sempre representação de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

Por outro lado, Jodelet (1984) defende que representar é “re-presentar”, fazer presente na mente, na consciência, é substituir algo, estar no lugar de. Nesse sentido, a representação é a reprodução mental de outra coisa: pessoa, objeto, acontecimento material ou psíquico, ideia, etc. Para autora, na representação temos o conteúdo mental concreto de um ato de pensamento que restaura algo ausente, que aproxima algo que está distante, isto é, está relacionada com o símbolo e com o signo, nos remete a outra

coisa. Essa é uma característica importante que garante à representação sua capacidade para fundir percepção e conceito e seu caráter de imagem.

Jodelet (1984, p. 478) apresenta cinco características fundamentais do ato de representar:

- sempre é uma representação de um objeto;
- tem um caráter de imagem e a propriedade de mudar o sensível e a ideia, a percepção e o conceito;
- tem um caráter simbólico;
- tem um caráter construtivo;
- tem um caráter autônomo e criativo (Tradução da autora)³.

Para explicar melhor essas características destacadas por Jodelet, podemos pontuar que a representação social é sempre representação de alguma coisa e de alguém, e as características de ambos nela se manifestam. As RS também apresentam uma relação de simbolização e interpretação do objeto, substituindo-o e conferindo-lhe significados.

Assim, construímos mentalmente a representação de determinado objeto, como uma cadeira; por exemplo, ao nos falarem desse objeto, rapidamente imaginamos algo com quatro pés e que sirva para sentar, mesmo que existam diversos modelos e materiais utilizados para sua fabricação, dificilmente um sujeito imaginará a mesma cadeira que o outro.

Sobre a forma de compartilhamento de uma representação, Marková (2006) assinala que um grupo específico não partilha os conteúdos e significados de uma representação em sua íntegra e nem os concebe de maneira idêntica. Humboldt (1971/1836 *apud* MARKOVÁ, 2006) já havia discutido esse assunto quando argumentou que ninguém idealiza uma palavra e seu significado exatamente da mesma maneira que o outro. “Em outras palavras, “compartilhar” o fenômeno mental envolve o ato de compartilhar, e, portanto “compartilhar” deve significar, não somente compreensão, mas também a má compreensão e a não compreensão de tais significados” (MARKOVÁ, 2006, p.244).

Ainda sobre o ato de representar, Moscovici (2015) alega que este constitui o nível elementar para abordar as representações sociais. Ao se relacionar o sujeito com o

³ - siempre es la representación de um objeto; - tiene carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto; - tiene um carácter simbólico y significativo, - tiene um carácter constructivo; - tiene um carácter autónomo y creativo (JODELET, 1984, p. 478).

objeto, deve-se levar em consideração o aspecto simbólico dos relacionamentos e universos consensuais⁴ que eles habitam, porque toda “cognição”, toda “motivação” e todo “comportamento” somente existem e causam impactos uma vez que signifiquem algo, e significar implica que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem comum, valores e memórias comuns. É isso que distingue o social do individual, o cultural do físico e o histórico do estático. O autor pontua ainda que ao afirmar que as representações são sociais está se afirmando que elas são simbólicas e possuem muitos elementos perceptuais e cognitivos.

Ao escrever o prefácio do livro de Jovchelovitch e Guareschi (2013), Moscovici destaca que há instituições e normas em todas as culturas, e estas conduzem tanto à individualização quanto à socialização. As representações elaboradas a partir delas carregam a marca dessa tensão, imprimindo-lhes um sentido e buscando mantê-las no limite do tolerável. Não existe sujeito sem sistema, nem sistema sem sujeito. O papel das representações partilhadas é o de assegurar que sua coexistência é possível. “Quero dizer que é justamente este estado de coisas que torna a noção de conflito tão essencial em nossa teoria, quer se trate de transformações cognitivas, quer se trate de comunicações públicas” (MOSCOVICI, 2013, p. 11).

Assim, as representações sociais estão entrelaçadas entre o sujeito e o social, isto é, são as estruturas mediadoras que ligam o mundo dos sujeitos ao mundo dos objetos e definem a estrutura dos saberes (JOVCHELOVITCH, 2011).

Passamos agora a definir de forma mais clara o que são as representações sociais, no entanto devemos assinalar que quem assumiu a tarefa de sistematização do campo foi Jodelet, principal colaboradora de Moscovici, e para a autora,

[...] a representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objeto prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de saber é diferenciada, entres outras, do conhecimento científico (JODELET, 1989, p. 22).

Dessa maneira, podemos enunciar que ao estudar as representações sociais, estamos estudando a forma como um grupo constrói seus saberes socialmente partilhados. Esses saberes, frisa Jovchelovitch (1998), conseguem expressar de uma só vez a identidade de um grupo social, as representações que detém sobre diversos objetos

⁴ Abordamos o conceito de universo consensual em outra subseção.

tanto próximos como longínquos e, sobretudo, o conjunto dos códigos culturais que definem em cada momento histórico o modo de vida de uma comunidade.

Por outro lado, Moscovici defende a definição das representações sociais como

[...] conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns aos outros, e não a reprodução de comportamentos ou relações, como reação a um dado estímulo externo. [...] sistemas que possuem uma lógica e linguagem particular, uma estrutura de implicações que influenciam tanto os valores quanto os conceitos. [...] “ciência coletiva” *sui generis*, destinadas à interpretação e à formação do real [...] (MOSCOVICI, 2012, p. 47).

Assim, podemos acentuar que as representações sociais são resultado das interações sociais e do ambiente simbólico em que estão imersas, como as crenças, os valores, os conhecimentos científicos e o senso comum. Não são cópias do mundo exterior, mas sim construções dos atores sociais e expressam a complexidade das interações entre os mundos interno e externo, entre os sujeitos e as coletividades (JOVCHELOVITCH, 2011).

Na visão de Moscovici (2012), as representações sociais reúnem experiências, vocabulários, conceitos, e reduzem os aspectos separados do real. Representar não é reproduzir a realidade, mas transformá-la de forma que o conceito e a percepção se unam, criando a impressão de que o conceito é a própria realidade. As representações fornecem materialidade às abstrações, uma vez que a partir delas realizamos nossas ações. Representar é, ao mesmo tempo, pensar e agir. Assim,

[...] representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando o outro, transformam a substância concreta comum, criando a impressão de “realismo” e de materialidade das abstrações, uma vez que podemos agir com elas [...] (MOSCOVICI, 2012, p. 54).

Abric (1998) pontua que toda representação é uma forma de visão global de um objeto, mas também de um sujeito, elas reorganizam a realidade e, assim, permitem a associação das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e normas. Isso permite, de acordo com o autor, definir a representação como

[...] uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao seu grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências, permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nessa realidade (ABRIC, 1998, p. 28).

É por meio das representações que nos sentimos pertencentes ou não a determinado grupo, que pensamos e agimos de certa maneira e não de outra. Spink (1993) propala que a representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social, uma vez que este não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente. As representações são, portanto, construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam.

Podemos reconhecer as representações sociais como sistemas de interpretação da realidade que organizam e conduzem nossa relação com o mundo e com os outros. Por essa razão, interferem em diversos processos de nossa vida, “tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (JODELET, 1989, p. 22).

Dito de outra maneira, o grupo produz uma representação do que deve ser feito, define os objetivos e procedimentos específicos para seus membros, e esta reflete diretamente sobre o comportamento social e a organização do grupo e chega a modificar o próprio funcionamento cognitivo (JODELET, 1984).

Finalizando, podemos afirmar que as representações sociais se referem tanto a uma teoria quanto a um fenômeno. Elas são uma teoria que proporciona um conjunto de conceitos articulados que procuram explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas e abrangem as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre processos sociais e comunicativos que produzem e reproduzem (JOVCHELOVITCH, 2011).

Jodelet (1984), por sua vez, assinala que, enquanto fenômeno, as representações sociais são apresentadas sob vários tipos, entre eles:

Imagens que condensam um conjunto de significados; sistemas de referência que nos permitem interpretar o que nos acontece, e até mesmo dar um sentido ao inesperado; categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenômenos e os indivíduos com quem

temos algo que fazer; teorias que estabelecem fatos sobre eles. E, muitas vezes, quando eles são entendidos dentro da realidade concreta de nossa vida social, as representações sociais são todos eles juntos (JODELET, 1984, p. 472).

Assim, podemos asseverar que as representações sociais estão intrínsecas na vida de todos os sujeitos, bem como em todos os grupos e sociedades. É válido ressaltar ainda que qualquer objeto, independente de ser físico, imaginário, interpessoal ou sociopolítico, pode ser transformado em um objeto de uma representação social; no entanto, isso não significa que a teoria das representações sociais estuda todas as coisas. “Ela estuda e constrói teorias a respeito daqueles fenômenos sociais que se tornaram, sem uma razão específica, o alvo da preocupação pública” (MARKOVÁ, 2006, p.202).

É por meio do estudo das representações sociais que podemos esclarecer a natureza dependente da racionalidade e revelar as bases teóricas que ligam todos os sistemas de saber a pessoas, comunidades, culturas e histórias (JOVCHELOVITCH, 2011).

3.4 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais devem ser vistas como uma forma específica de compreender e comunicar o que já sabemos. Elas ocupam uma posição, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções que reproduzam o mundo de uma forma significativa (MOSCOVICI, 2015).

Moscovici (2012) enfatiza que a representação tem, em sua estrutura, duas faces tão pouco dissociáveis como as de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. “Nós escrevemos que: Representação $\frac{\text{figura}}{\text{significação}}$, entendendo por isso que ela faz compreender em toda figura um sentido e um todo sentido uma figura” (MOSCOVICI, 2012, p. 60). Os processos envolvidos na atividade representativa têm a função, segundo o autor, de recortar a figura e atribuir-lhe um sentido, inscrevendo-o em nosso universo, isto é, naturalizá-lo e tornar-lhe inteligível, ou seja, interpretá-lo. Mas tem, sobretudo, a função de dividir um sentido por uma figura e assim objetivar, por outro lado, uma figura por um sentido e assim ancorar os materiais que entram na composição de dada representação. Moscovici (2012) introduz aí, de passagem, os dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem.

Os processos constitutivos, a objetivação e a ancoragem, se referem à formação e ao funcionamento da representação social, pois mostram a interdependência entre a atividade psicológica e suas condições de circulação, que são as interações e as comunicações sociais (JODELET, 1984, 2005).

Ancoragem e objetivação desenvolvem-se conjuntamente e em contexto; no entanto sua separação se faz necessária metodologicamente. É sobre esses dois processos que discorreremos no decorrer desta subseção.

3.4.1 ANCORAGEM

Moscovici (2015) define o processo de ancoragem como um processo que transforma algo estranho e perturbador, o que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara a algo que já conhecemos e nos parece apropriado. Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas nos são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras (MOSCOVICI, 2015).

Jodelet (2005, p. 48), por sua vez, define a ancoragem como:

[...] enraizamento no sistema de pensamento, atribuição de sentido, instrumentalização do saber, explica a maneira pela qual informações novas são integradas e transformadas no conjunto dos conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar o real, e depois são nela reincorporados, na qualidade de categorias que servem de guia de compreensão e de ação.

Podemos assinalar que a ancoragem se reporta à inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído. Ou seja, ancoramos o desconhecido em representações já existentes. Em suma, a ancoragem é feita na realidade social vivida, não sendo, portanto, concebida como processo cognitivo intra-individual (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Para tentar explicar de forma mais clara a ancoragem, tomamos como exemplo o termo *bullying* e como ele é entendido pela maioria das pessoas. A palavra em si foi assimilada de modo geral na sociedade, todavia as pessoas a ancoram na ideia de violência pontual, ou seja, qualquer tipo de agressão hoje em dia é considerada *bullying*, assim como todo massacre em escolas, cinemas, parques cometidos por jovens que em seguida cometem suicídio também é visto como uma consequência do *bullying*, já que

a mídia mostrou isso diversas vezes. Isso significa que buscamos em nosso repertório de conhecimentos algo que se assemelhe de alguma forma ao novo conhecimento para assim torná-lo mais familiar ou menos desconhecido.

Alves-Mazzotti (1994) assevera que a atividade representativa constitui um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto - sejam ideias, acontecimentos, pessoas, relações etc - que está distante e, de certo modo, ausente. Nesse processo, o objeto entra em uma série de relacionamentos e de articulações com outros objetos que já se encontram nesse universo dos quais toma propriedades, ao mesmo tempo em que lhes acrescenta as suas. Resumindo, podemos pontuar que a ancoragem torna familiar o que não é familiar, ou seja, o sujeito se vale do repertório conceitual e experiencial já existente para interpretar, dar sentido ao novo.

Sá (1993) destaca que as representações que o sujeito já tem disponível podem funcionar como um sistema de acolhimento de novas representações. Para o autor, o processo é responsável pelo enraizamento social da representação e de seu objeto.

Os objetos não são representados de uma forma qualquer, eles pressupõem que haja estoques prévios de representação, porque em geral, objetos no mundo social já foram representados antes. Utilizamos para isso nossas formas cotidianas de saber, ligando o objeto com o passado e suas significações. A ancoragem expressa a tendência de recuperar e de mater sentido, pois é um retorno a uma significação familiar (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Segundo Jodelet (1989), quando a psicanálise apareceu, foi sentida como uma ameaça porque infringia os valores e modelos de pensamento em vigor nos diferentes grupos religiosos e políticos; dessa maneira, muitos sujeitos participantes da pesquisa de Moscovici (1961) ancoraram-na na ideia de confessionário, ou seja, voltando-na para a religiosidade, assim a tornaram familiar dentro da sua lógica de pensamento.

Assim, Jodelet (1989, p. 35) declara que a

Quando a novidade é incontornável, em lugar do evitar, fez-se um trabalho de ancoragem visando familiarizá-la, transformá-la para a integrar no universo do pensamento pré-existente, trabalho que corresponde a uma função cognitiva essencial da representação e pode, assim, incluir todo elemento estranho ou desconhecido no ambiente social e ideacional (JODELET, 1989, p. 35).

Moscovici (2015) assinala que ancorando é possível reduzir as distâncias. Uma característica qualquer pode ser eleita e utilizada como uma categoria: judeu, doente

mental, novela, nação agressiva, etc. A característica se torna, como se realmente fosse, coextensiva a todos os membros dessa categoria. O autor acrescenta que quando particularizamos um objeto, mantemos distância dele e o analisamos; entretanto ao mesmo tempo tentamos descobrir que característica, motivação ou atitude o torna distinto. Para torná-lo ou não familiar, utilizamos nossos conhecimentos prévios.

[...] De fato, a tendência para classificar, seja pela generalização, ou pela particularização, não é, de nenhum modo, uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante. É isso que está em jogo em todas as classificações de coisa não familiares – a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes, da norma (MOSCOVICI, 2015, p. 65).

Ancorar, desse modo, implica a prioridade do veredito sobre o julgamento e do “predicado sobre o sujeito”. O modelo é o essencial para tal prioridade, favorecendo as opiniões já realizadas e, em geral, conduz a decisões apressadas (MOSCOVICI, 2015). Essas opiniões podem ser falsas e criar a “hiper-representação”, termo utilizado por Jovchelovitch (2011) para descrever situações em que as representações são produzidas sem nenhuma consideração com a realidade do objeto; ela faz parte do poder da representação, pois o simbólico é uma esfera em que a lei do “faz-de-conta” se aplica.

Em consonância com Jovchelovitch (2011), é possível que as representações distorçam, contenham mentiras, iludam e confundam. A hiper-representação é um aspecto do processo representacional que desempenha um papel fundamental tanto na dimensão positiva e criativa de sua construção quanto nas possibilidades negativas e dominadoras da hiperconstrução. “O racismo é um bom exemplo disso. Muitas representações sobre o sujeito negro foram historicamente falsas, embora sendo extremamente reais. Elas foram reais para seus produtores e reais em demasia para o sujeito negro que as recebeu e internalizou como mandato identificatório” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 76).

Pontuamos ainda que a ancoragem se decompõe em várias modalidades que permitem compreender:

1) como se confere o significado ao objeto representado; 2) como se utiliza a representação como sistema de interpretação do mundo social, quadro e instrumento de conduta; 3) como a integração operacional dentro de um sistema de recepção e conversão dos últimos

elementos são relacionados com a representação⁵ (Tradução da autora) (JODELET, 1984, p. 486).

Quanto à utilidade atribuída à representação no processo de ancoragem, Jodelet (1989) declara que os elementos da representação não apenas exprimem relações sociais, mas contribuem para constituí-las. A realidade pode ser lida por meio da estrutura imaginante e por generalização funcional, referência para compreender a realidade. Esse sistema de interpretação tem uma função de mediação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, concorrendo para afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo. Ele se torna um código comum que permite classificar pessoas e acontecimentos, comunicar-se usando a mesma linguagem e, portanto, influenciar. Assim, a ancoragem fornece à objetivação seus elementos imaginados a título de pré-constructos, para servir à elaboração de novas representações (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

3.4.2 OBJETIVAÇÃO

A objetivação, o outro processo de formação das representações sociais, consiste, corroborando Moscovici (2015), na união da ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Inicialmente, a objetivação é percebida como um universo intelectual e remoto, porém ela aparece diante de nossos olhos, física e acessível. Dessa forma, segundo Moscovici (2015, p. 71-72), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Explicando de outra maneira, a objetivação é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase palpável.

Jovchelovitch (2011) alega que em cada objeto existe uma realidade a ser revelada; esta é feita de saberes, comunidades e práticas que nos antecederam e que aos poucos foram se consolidando na estrutura e na realidade do objeto. Esse processo é o que se chama de objetivação.

Ainda sobre a definição de objetivação, Jodelet (1984, p. 481) afirma que:

⁵ 1) como se confiere el significado al objeto representado; 2) como se utiliza la representación em tanto que sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta; 3) como se opera su integración dentro de um sistema de recepción y la conversión de los elementos de este último relacionados com la representación (JODELET, 1984, p. 486).

Neste processo, a intervenção do social se traduz no agenciamento e a forma dos conhecimentos relativos ao objeto de uma representação, articulando-se com uma característica do pensamento social, a propriedade de fazer concreto o abstrato, de materializar a palavra. Desta forma, a objetivação pode definir-se como uma operação formadora de imagens e estruturante⁶ (Tradução da autora).

Moscovici (2012, p. 101) alega ainda que:

Objetivar significa resolver o excesso de significações pela materialização (e assim guardar distância em relação a elas). Também significa transplantar, no plano da observação, o que era de inferência ou símbolo (MOSCOVICI, 2012, p. 101).

Segundo diversos autores (SÁ, 1993; ALVES-MAZZOTTI, 1994; JODELET, 2005; JOVCHELOVITCH, 2011; MOSCOVICI, 2012, 2015), o processo de objetivação se decompõe em três fases a saber: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização, as três juntas formam um conjunto cognitivo que seleciona as informações do mundo exterior e as retém, essas informações são ligadas por relações, que fazem delas uma estrutura que organiza o campo de representação e recebe um *status* de realidade objetiva.

Na construção seletiva, o sujeito se apropria das informações e saberes sobre determinado objeto (ideias, pessoas, coisas, etc.). Durante essa apropriação, somente alguns elementos são retidos⁷ e outros são ignorados ou esquecidos. Alves-Mazzotti (1994) declara que o sujeito faz uma triagem acerca das informações que circulam sobre o objeto. O que é retido pelo sujeito pode estar ligado à função de condicionantes culturais ou de critérios normativos, ou seja, só será retido o que está de acordo com o sistema de valores que o envolvem.

Na esquematização, uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual, ou seja, o conceito é transformado em algo palpável, possibilitando uma imagem coerente e facilmente representável dos elementos que compõem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas

⁶ En este proceso, la intervención de lo social se traduce en el agenciamento y la forma de los conocimientos relativos al objeto de una representación, articulándose con una característica del pensamiento social, la propiedad de hacer concreto, de materializar la palabra. De esta forma, la objetivización define-se como una operación formadora de imagen y estructurante (JODELET, 1984, p. 481).

⁷ Podemos dizer que os elementos retidos são o que Piaget chama de “Necessário”, ou seja, o sujeito assimila aquilo que é adequado a ele naquele determinado momento. O necessário é sempre provisório.

relações. O resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Moscovici (2015) expõe que no núcleo figurativo, as imagens que foram selecionadas, devido a sua capacidade de serem representadas, se mesclam a outras imagens reproduzindo um complexo de ideias. O núcleo figurativo ou núcleo central é abordado com mais profundidade em outra subseção.

A naturalização dá valor de realidade concreta à representação e permite utilizá-la na ação sobre o mundo e os outros. Além disso, a estrutura imaginante da representação torna-se guia de leitura e por "generalização funcional", teoria de referência para compreender a realidade (JODELET, 1989, p. 39).

Para demonstrar de forma mais clara a naturalização dos elementos, utilizamos um exemplo de Santos (2005), em que a autora ressalta que as representações acerca da mulher referem-se à ideia de que toda mulher deseja ser mãe, não somente ao fato de poder ser mãe e que isso de certa forma faz parte da natureza feminina. Essa ideia já está tão enraizada socialmente que o fato de uma mulher não desejar ser mãe é interpretado como uma deformidade, “seja de ordem física (ela não pode e então diz que não quer), seja de ordem moral (ela é uma mulher fria, egoísta), seja de ordem psicológica (ela teve problemas com a própria mãe, é “traumatizada”)” (SANTOS, 2005, p. 30). As representações acerca de alguns assuntos já estão tão intrínsecas em determinadas sociedades que o diferente se torna errado. O preconceito pode ser considerado fruto de representações que fazemos do outro, daquilo que não conhecemos e sequer queremos tornar familiar.

Assim, os elementos que foram contruídos socialmente passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto. Como afirma Jodelet (1984), é a biologização do social.

Alves-Mazzotti (1994) expõe que há na objetivação um jogo em que os elementos do objeto da representação são, em determinados momentos, ocultados e, em outros, evidenciados, apresentando assim uma distorção significativa do objeto representado. Acerca desse fenômeno, Jodelet (1989) enfatiza que este se assemelha ao que definiu como um modo de conhecimento sociocêntrico, um saber elaborado a serviço das necessidades, desejos e interesses do grupo. A finalidade da objetivação, somada ao fato de que a representação é uma contrução do objeto, expressiva do sujeito, conduz a uma defasagem de seu referente. Essa defasagem se deve à intervenção dos valores e códigos coletivos e às implicações pessoais, bem como aos envolvimento

sociais do sujeito. Produz-se, assim, três tipos de efeito no nível dos conteúdos representativos: as distorções, as suplementações e as subtrações.

Jodelet (1989, p. 36-37) pontua que:

No caso da distorção, todos os atributos do objeto representado estão presentes, porém acentuados ou atenuados, de modo específico [...].
A suplementação, que consiste em conferir atributos e conotações que não lhe são próprias, resulta em um acréscimo de significações devido ao investimento do sujeito naquilo que é imaginário [...].
Enfim, a subtração corresponde à supressão de atributos pertencentes ao objeto: na maioria dos casos, resulta do efeito repressivo das normas sociais [...].

Assim, podemos afirmar que os objetos representados nem sempre condizem com a realidade, no caso do *bullying* escolar, tema deste estudo, percebemos que as normas sociais impostas por uma sociedade capitalista, patriarcalista, geram representações de “certo” e “errado”, de “bonito” e “feio”, e os que não se encaixam nesse padrão quase sempre se tornam alvos de chacotas, de humilhações, perseguições, entre outras, ou melhor, alvos de *bullying*.

Moscovici (2012) pontua que quando se objetiva o conteúdo científico de determinado assunto, a sociedade deixa de se situar em relação a ele e o faz em relação a uma série de fenômenos que trata como bem entende. A confirmação dos homens se transforma na confirmação dos sentidos, o universo desconhecido se torna familiar a todos.

3.4.3 RELAÇÃO: OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM

Para compreender melhor os processo de objetivação e ancoragem e como estes formam as representações sociais, devemos entender que estão situados em uma relação dialética e assim articulam as três funções básicas da representação: “função cognitiva de integração da novidade, função de interpretação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais”⁸ (Tradução da autora) (JODELET, 1984, p. 486).

Jovchelovitch (2011) ressalta que objetivação e ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações. Elas trazem quase

⁸ Función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales (JODELET, 1984, p. 486).

para um nível material a produção simbólica de uma comunidade e dão veracidade às representações sociais na vida social.

Moscovici (2015) explica que ancoragem e objetivação são modos de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e é conduzida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2015).

Dessa forma, podemos afirmar que a ancoragem integra uma representação social relativa a um objeto utilizando um quadro anterior de referência (classe ou grupo social, outras representações, ideologias, atitudes, crenças, valores, condutas). Assim, por exemplo, uma pessoa religiosa tenta relacionar uma nova teoria ou o comportamento de um estranho a uma escala religiosa, de valores, ou seja, tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. Já a objetivação diz respeito ao processo de formação de uma representação social; como ela é modulada e praticada em função dos grupos, dos sistemas de pensamento e dos quadros interpretativos previamente disponíveis, ou seja, transforma algo abstrato em algo quase concreto, transfere o que está na mente em algo que exista no mundo físico (CARDOSO, 2012; MOSCOVICI, 2015).

É por meio desses processos geradores e funcionais, socialmente marcados que, segundo Jodelet (1989), as representações são abordadas em diferentes níveis de complexidade. Desde a palavra até a teoria, que serve de versão do real; desde os conceitos ou categorias até as operações de pensamento, que os relacionam e à lógica natural, característica de um pensamento dirigido para a comunicação e à ação. Admitem explicar o caráter ao mesmo tempo concreto e abstrato das representações e de seus elementos e ao fato de que o pensamento social reporta-se a eventos concretos da prática social e para ser comunicado deve conservar-se vivo na sociedade, ser um pensamento em imagem.

Esses mecanismos, conforme Moscovici (2015), transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, em que somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que podemos ver e tocar e, conseqüentemente, controlar. “As representações sociais emergem desse modo como o processo que ao mesmo tempo desafia e reproduz, repete

e supera, que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade” (JOVCHELOVITCH, 2013, p. 69).

3.5 FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moscovici (2015) afirma que as representações sociais possuem duas funções: primeiramente convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram, dando-lhes forma definitiva, categorizando-as e as colocando como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo. Todos os novos elementos se ligam a esse modelo e nele se sintetizam. Em segundo lugar, as representações são prescritivas, ou seja, são impostas às pessoas com tamanha força que as torna irresistíveis. O autor assinala que as representações já estão postas antes mesmo de nascermos, por isso elas penetram e influenciam a mente de cada um, porém elas não são apenas pensadas, mas sim repensadas, recriadas e reapresentadas.

Assim Moscovici (2015) corrobora que passamos a afirmar que a terra é redonda, associamos comunismo com a cor vermelha, inflação com o decréscimo do valor do dinheiro. Mesmo quando uma pessoa ou objeto se adequam ao modelo, somos forçados a assumir determinada forma, entrar em dada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser mais compreendido.

Essas convenções nos permitem conhecer o que representa o quê; Moscovici (2015, p. 34) exemplifica da seguinte maneira:

[...] uma mudança de direção ou de cor indica movimento ou temperatura, um determinado sintoma provém, ou não, de uma doença; elas nos ajudam a resolver o problema geral de saber quando interpretar uma mensagem como significante em relação a outras e quando vê-la como um acontecimento fortuito ou casual.

Arruda (2002) atesta a TRS instrumentaliza um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Parte do princípio de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, conduzidas por objetivos diferentes, formas que são móveis. O autor define duas delas: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo. A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos. Arruda (2002) apresenta um quadro para tentar sintetizar esses dois universos, acrescentando a visão

corrente de que no universo consensual aparentemente não há fronteiras, todos podem falar de tudo enquanto no reificado só falam os especialistas.

Universos consensuais - Indivíduo, coletividade - Nós - Sociedade = grupo de iguais, todos podem falar com a mesma competência. Sociedade de amadores, curiosos: conversação, cumplicidade, impressão de igualdade, de opção e afiliação aos grupos. Conhecimento parece exigência de comunicação - alimentar e consolidar o grupo - resistência à intrusão. Representações sociais - senso comum, consciência coletiva - acessível a todos; variável. Universos reificados - Eles - Sociedade = sistema de papéis e classes diferentes direito à palavra é desigual: experts - Sociedade de especialistas: especialidade - grau de participação normas dos grupos à propriedade do discurso e comportamento - Unidade do grupo por prescrições e globais, não por entendimentos recíprocos - divisão por áreas de competência. Ciência - retratar a realidade independente de nossa consciência - estilo e estrutura frios e abstratos (ARRUDA, 2002, p. 130).

Nesse contexto, ressaltamos que o universo consensual é aquele que se constitui sobretudo na conversação informal, na vida cotidiana e o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambas, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques.

Levando em conta essa função constante do real e do pensado, do científico e do não científico, uma conclusão se impõe, ou seja, conforme Moscovici (2012), a representação social é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas por meio das quais os homens tornam a realidade física e social compreensível, estão inseridas em um grupo ou relação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

Abrie (2001a) e Santos (2005) pontuam que essas representações têm papel fundamental na dinâmica das relações e nas práticas sociais e respondem a quatro funções essenciais:

- 1) Função de saber: permitem compreender e explicar a realidade. Por meio dela, os atores sociais adquirem o saber prático do senso comum, que os integra em um quadro assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e com os valores nos quais se assentem. Essa função é condição necessária para a existência da comunicação social. À medida que construímos

representações sociais sobre a AIDS, por exemplo, pudemos explicá-la, compreendê-la e torná-la familiar no âmbito do senso comum.

- 2) Função identitária: define a identidade e permite a proteção da especificidade dos grupos, ou seja, ao compartilhar uma representação social, um grupo pode ser definido e diferenciado de outro grupo. Assim, as representações têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal compatível com o sistema de normas e de valores social e historicamente determinados. O sujeito que compartilha uma representação social com dado grupo o sente-se pertencente àquele grupo e não a outro.
- 3) Função de orientação: guia os comportamentos e as práticas obrigatórias. Orienta as práticas sociais (à medida que antecede o desenvolvimento da ação). Porém, é ao mesmo tempo gerada nas práticas sociais e condicionada à evolução dessas práticas em dada sociedade. A função de orientação não depende das condições objetivas da realidade, mas, sobretudo, do modo como o sujeito representa essa realidade. Assim, define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em determinado contexto social. As representações sociais são guias de conduta.
- 4) Função justificadora: permite, *a posteriori*, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. As representações sociais servem como referências justificadoras do comportamento. Uma vez que as representações são guias de condutas compartilhadas socialmente, são utilizadas ao mesmo tempo para justificar as condutas relativas a determinados objetos. Tem por função preservar e justificar a diferenciação social, e pode esteriotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles.

Moscovici (2015), ao sistematizar as funções das representações sociais, justifica a função do conhecimento cotidiano como forma de conhecimento capaz de influenciar o indivíduo participante de uma coletividade. Na visão do autor, é dessa maneira que as representações sociais são criadas, interna e mentalmente, pois é desse modo que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual.

3.6 POLIFASIA COGNITIVA: DIVERSAS FORMAS DE PENSAMENTO

As representações sociais apresentam diferentes modalidades de conhecimento, podem estar ligadas tanto aos conhecimentos cotidianos quanto aos conhecimentos científicos, como assinalamos. Esses conhecimentos dependem do contexto de sua produção e sua finalidade corresponde a diferentes objetivos. O estudo das representações sociais não busca interpretações solidamente estabelecidas de fenômenos cognitivos e nem identificar formas diferentes em grupos ou contextos diferentes e, sim, tenta mostrar como formas diferentes de conhecimentos são capazes de coexistir no mesmo contexto, no mesmo grupo social ou no mesmo indivíduo. Os sujeitos fazem uso de diversas formas de saber, dependendo das circunstâncias em que se encontram e dos interesses particulares que possuem em determinado tempo e lugar.

Marková (2006) afirma que essas formas diversas e multifacetadas de pensamento e comunicação podem estar em desacordo entre si, em exposição, em conflito e lutando por dominância. Isso é o que está expresso na teoria de Moscovici (2012) sobre a polifasia cognitiva.

Frisamos que o termo “polifasia” é emprestado da física, mais especificamente da eletricidade. O adjetivo “polifásico” se refere à existência de correntes alternadas e simultâneas que podem estar em desacordo entre si (MARKOVÁ, 2006). Na Psicologia Social esse fenômeno da física adquire outro adjetivo “cognitivo”, e ambos formam o que se chama de “polifasia cognitiva”, que segundo Jovchelovitch (2011), “é um estado em que diferentes tipos de saber, possuindo diferentes racionalidades, vivem lado a lado no mesmo indivíduo ou coletivo” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 124-125).

Moscovici (2015) argumenta que a polifasia cognitiva é a principal característica do pensamento natural, pois é a coexistência, no mesmo indivíduo, de diversos modos de pensamento que correspondem a distintos estágios de desenvolvimento cognitivo, cada um deles respondendo a uma necessidade específica condicionada pelo tipo de situação e de interação social.

Um determinado sujeito, por exemplo, pode apresentar um grande desenvolvimento cognitivo acerca de física quântica; no entanto, quando se trata de poesia, seu desenvolvimento cognitivo é como o de uma criança, nele há uma coexistência de saberes, porém em níveis cognitivos diferentes. Jovchelovitch (2004) salienta que a polifasia cognitiva reporta-se a um estado em que registros lógicos

diferenciados, inseridos em modalidades diferentes de saber, coexistem em um mesmo indivíduo, grupo social ou comunidade.

Marková (2006) assinala que a hipótese da polifasia cognitiva diz respeito à possibilidade de usar materiais diferentes e algumas vezes diversos tipos de pensamento e conhecimento, como científico, senso comum, religioso, metafórico, etc.

O conceito de polifasia cognitiva permite, corroborando Jovchelovitch (2011), reformular o problema do conhecimento; ele é um ato de representação que só pode ser entendido em relação às relações sociais das quais retira sua lógica e a racionalidade que contém. Portanto, devemos conceber o conhecimento como algo plural e plástico, uma forma dinâmica e continuamente emergente capaz de apresentar tantas racionalidades quantas são exigidas pela ilimitada variedade de situações socioculturais que caracterizam a experiência humana.

Os sujeitos sociais buscam diversas formas de saber dependendo das exigências do ambiente social e da configuração psicossocial de um campo. Essas formas coexistem, em vez de se excluírem. As formas de conhecimento consideradas retrógradas, primitivas ou infantis não são abandonadas, elas se juntam a recursos de diferentes saberes sociais. Diversos estudos, incluindo o das representações sociais, demonstram que o desenvolvimento do conhecimento na criança e os saberes sociais presentes nas comunidades humanas são constituídos pela coexistência de ciência, senso comum, crenças, religião, ideologias, entre outras formas de saber (JOVCHELOVITCH, 2011).

Traçamos um paralelo entre a polifasia cognitiva e o modelo de perfil conceitual, muito utilizado na área de Ciências/Biologia, que foi proposto inicialmente por Eduardo Mortimer como uma forma de modelar a heterogeneidade de pensamentos nas aulas de (VAIRO; REZENDE FILHO, 2013), uma vez que ambos inferem que um conhecimento não é abandonado por outro ou transformado: coexistem no mesmo sujeito.

Mortimer (1996) enuncia que a partir da noção de perfil conceitual é possível compreender a evolução das ideias dos estudantes em sala de aula não como uma substituição de ideias pré-concebidas (senso comum) por ideias científicas, mas como a evolução de um perfil de concepções, no qual as novas ideias adquiridas no processo de ensino e aprendizagem passam a conviver com as ideias anteriores, e cada uma delas pode ser empregada no contexto apropriado.

Ainda de acordo com Mortimer (1996), para a construção de um perfil conceitual é importante delimitar os compromissos epistemológicos e ontológicos dos indivíduos, pois como essas características individuais estão fortemente influenciadas pela cultura, define-se o perfil conceitual como “um sistema supra-individual de formas de pensamento que pode ser atribuído a qualquer indivíduo dentro de uma mesma cultura” (MORTIMER, 1996).

A noção de perfil conceitual é, dessa maneira, dependente do contexto, já que é fortemente influenciada pelas experiências de cada indivíduo. Para ilustrar esse conceito, nos reportamos a Vygotsky (uma das bases teóricas das RS), segundo o qual o desenvolvimento mental do indivíduo acontece no contato e na interação com outros indivíduos. O autor destaca, ainda, a prática do trabalho em grupo e os momentos que criam oportunidades de troca de experiências e de conhecimentos entre aprendizes como importantes para a construção de conceitos e sua posterior internalização (VYGOTSKY, 1991, *apud* VAIRO; REZENDE FILHO, 2013).

São esses constructos sócio-históricos e culturais que, por meio das interações sociais, provocam o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Essas interações são as responsáveis por gerar conflitos cognitivos que mobilizam as estruturas intelectuais do sujeito, reestruturando-as e contribuindo para a formação de esquemas mentais e para o progresso intelectual (VAIRO; REZENDE FILHO, 2013, p. 194).

Vygotsky considera que na troca entre as pessoas é que se originam as funções mentais superiores como a memória, atenção, linguagem, percepção, etc.

Vairo e Rezende Filho (2013) propalam que a construção desse modelo ofereceu uma forma diferente de compreender o trabalho com conteúdos científicos nos ambientes de ensino, por entenderem que o aprendiz não tem a necessidade de abandonar suas concepções, ou seja, os conhecimentos científicos podem coexistir com os conhecimentos do senso comum.

3.7 A TRÍADE: EU-OUTRO-OBJETO

Não há como abordar as representações sociais sem contemplarmos a relação Eu-Outro-Objeto. De acordo com Moscovici (2015), esse triângulo é crucial para essa

discussão, pois é o único esquema capaz de explicar e sistematizar os processos de interação.

Na acepção de Jovchelovitch (2011), a representação não é uma entidade estática, mas um sistema construído. A autora a define como uma forma triangular, na qual a arquitetura básica é construída pelas inter-relações Eu-Outro-Objeto. Esses elementos são a base de toda formação de conhecimento. A representação é a matéria e a substância do saber e compreende sua constituição, desenvolvimento e modo de concretização na vida social, “fornece a chave para entender a relação que amarra o conhecimento à pessoa, a comunidades e mundos da vida” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 21). Conseguimos compreender a diversidade de todos os sistemas de conhecimento por meio da representação. Desse modo, dizemos que as relações estabelecidas entre Eu-Outro-Objeto é sempre uma representação, e esta acontece no interior do triângulo. “A representação não está localizada em nenhum dos cantos do triângulo de mediação; seu espaço é o ‘entre’ do triângulo e os elementos constituintes que o formam” (JOVICHELOVTCH, 2004, p. 23).

Para melhor visualização da tríade e como as representações são geradas entre elas, propomos o seguinte esquema:

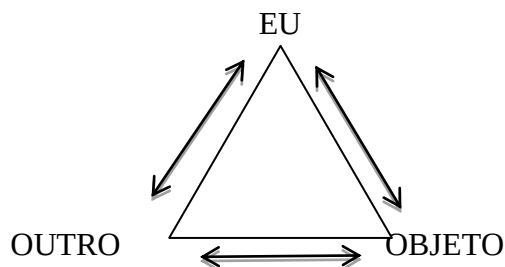


Figura 1: Tríade Eu-Outro-Objeto.
Fonte: Jovchelovitch (2004; 2011).

Dentro do triângulo da Figura 1, ocorrem as inter-relações, é onde os saberes se perpassam, tanto do Eu, como do Outro, quanto do Objeto, e é no qual o material se constitui, ou melhor, onde se torna presente o que está de fato ausente por meio do uso de símbolos.

Essas inter-relações acontecem de forma dialógica, por meio da ação comunicativa que liga sujeitos a outros sujeitos e ao objeto-mundo. Nesse sentido, podemos assinalar que a representação é a ação comunicativa que forma a si mesma ao mesmo tempo que forma os participantes dessa ação, isto é, enquanto nos comunicamos, estamos formando novas representações acerca de determinado assunto tanto em nossa mente quanto no meio social em que vivemos.

Habermas (1988 *apud* JOVICHELOVTCH, 2004) destaca que a ação comunicativa também envolve práticas não-discursivas que se manifestam nas práticas do cotidiano, nas instituições e nas estruturas informais do mundo.

Marková (2006) também apresenta a tríade como base da formação de conhecimento; no entanto, a tríade aparece como: Alter-Ego-Objeto, em que o Alter não é somente a outra pessoa, mas um grupo ou uma sociedade.

Diferente do triângulo proposto tanto por Moscovici e por Jovchelovitch, Marková (2006) apresenta um organograma proposto por Bühler⁹ (1934), o qual, segundo a autora, mostra claramente que o conhecimento de um objeto é co-construído pelo Alter-Ego, que pode ser composto pelo Eu-grupo específico, pelo Eu-outra pessoa, etc.

O conceito de representação aparece no modelo Órganon de Bühler, o qual se baseia na ideia de que a linguagem executa três funções: a expressiva, a atraente e a representativa. Conforme o autor, a representação não se refere à mente como um reflexo do mundo externo, é a capacidade da mente de imaginar, fantasiar e criar algo novo usando símbolos do campo ao qual se aplica (MARKOVÁ, 2006).

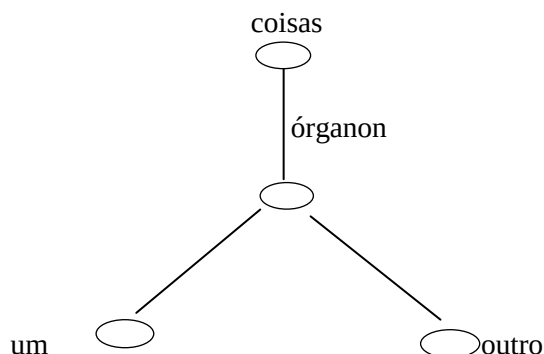


Figura 2: Modelo órganon de Bühler (1934).
Fonte: Marková (2006).

Na concepção tanto de Bühler quanto de Jovchelovitch e Moscovici, as representações se formam por meio das inter-relações, da ação dialógica, da integração do Eu-Outro-Objeto. Entretanto, há uma diferença entre as duas concepções: enquanto a primeira ainda se refere ao conhecimento como estável, a segunda se reporta ao conhecimento como algo dinâmico.

⁹ Karl Bühler argumentou que para entendermos a natureza do conhecimento e a linguagem, precisamos procurá-la na cognição do indivíduo. Enquanto analisava a natureza social da mente, este filósofo anticartesiano, psicólogo e linguista, supôs que aquilo que constitui a mente é “a matriz social da linguagem” ao invés do “ato individualmente relacionado da fala” (MARKOVÁ, 2006, p. 208).

Jovchelovitch (2011) salienta que a representação é um processo fundamental da vida humana; ele subjaz o desenvolvimento da mente, do Eu, da sociedade e da cultura. É por meio da função simbólica das representações (ao fato de que a representação usa símbolos para significar, para dar sentido ao real e ao mesmo tempo para estabelecê-lo) que conseguimos compreender seu poder de construir a realidade. É por meio da função simbólica que recusamos a ideia de que o conhecimento seja a representação, a cópia do mundo exterior. Assim,

As representações não são um espelho do mundo “lá fora” e não são unicamente construções mentais de sujeitos individuais. Elas implicam um trabalho simbólico que emerge das inter-relações Eu-Outro e Objeto-mundo e, como tal, tem o poder de significar, de construir sentido, de criar realidade (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 35).

Essas inter-relações nem sempre acontecem de maneira simples, uma vez que o reconhecimento do Outro é um problema difícil, já que nossa relação com o que é diferente pode ser de medo, dominação, exclusão e até violência. O *bullying* é um exemplo de que temos a tendência de construir o Outro de forma negativa, isto é, construímos representações, atitudes e práticas que ignoram a perspectiva do Outro, menosprezando, depreciando e até desumanizando as pessoas que diferem do padrão.

Jovchelovitch (2011) analisa essas inter-relações partindo da ideia de encontro de saberes (saberes do Eu e do Outro), que pode reconhecer ou negar a diversidade de conhecimento. A autora sistematiza essa distinção entre encontros dialógicos e encontros não dialógicos. O primeiro tem como característica central o esforço para levar em consideração a perspectiva do Outro e reconhecê-la como legítima. Em representações desse tipo, há a coexistência de diversas formas de saber que convivem lado a lado, desempenhando funções diferentes. “Elas constituem colchas de retalhos de conhecimento em que ciência, crença, ideologia e senso comum, [...] são usados como recursos e empregados dependendo da situação e do que está em jogo” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 241). Os encontros não dialógicos, por sua vez, têm como característica central a falta de reconhecimento mútuo e a dominação que isso acarreta, ou seja, o conhecimento do Outro é negado como legítimo, o objetivo é impor ao Outro o ponto de vista do Eu. Aqui há a crença de que um conhecimento subjaz a outro. Os autores de *bullying* praticam esse tipo de encontro, uma vez que eles dominam

e impõem seus saberes ao Outro, não por serem incapazes de entender os Outros, mas pela vontade de se impor.

Reconhecer a diversidade de conhecimentos e saberes não significa a aceitação de tudo que existe, mas estabelecer um compromisso ético de reconhecimento do Outro e de engajamento em um diálogo com o que o Outro propõe, mesmo que o que ele propõe seja, em última instância, inaceitável (JOVCHELOVITCH, 2011).

3.8 AS FONTES INTELECTUAIS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moscovici (2015) evidencia que o conceito de representação social chegou a ele vindo de Durkheim; no entanto, a visão de ambos é distinta, uma vez que Durkheim, ao tratar das representações coletivas, as idealizou para uma sociedade arcaica, primitiva, estática, dessa forma elas são estáveis e se utilizam da coação para se impor aos indivíduos. Já a sociedade para a qual Moscovici elabora sua é a atual, em que os saberes e as tradições políticas, científicas e humanas “nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis” (MOSCOVICI, 2015, p. 48). O autor ainda salienta a aceleração da disseminação das mudanças ocorridas por meio dos meios de comunicação de massa; dessa forma, percebe um aumento da necessidade de que os grupos formem representações sociais a partir de teorias e ideologias com as quais são confrontados diariamente.

A Moscovici não se apoia somente em Durkheim para construir sua teoria; ao estudar os sistemas teóricos de Piaget, o sentido dos conceitos que este autor empregou, sua lógica, Moscovici encontrou a representação, não apenas como uma noção, mas como uma ideia teórica, e isso, segundo o este próprio autor, mudou sua forma de pensar.

A contribuição mais importante de Lévy-Bruhl e Vygotsky para a Teoria das Representações Sociais de Moscovici foi a coexistência de representações, ou seja, a premissa de que os sujeitos têm mais de um saber (representação) para a mesma coisa.

Em Freud, Moscovici encontrou os recursos para entender os processos inconscientes que configuram a produção dos saberes sociais e uma visão de conhecimento que não tem medo de engajar com o psicológico propriamente dito.

Tratamos mais detalhadamente dos autores aqui referenciados nas subseções a seguir.

3.8.1 ÉMILE DURKHEIM E AS REPRESENTAÇÕES COLETIVAS

Moscovici (2012) alega que Durkheim foi o primeiro a propor o termo representações coletivas para caracterizar a especificidade do pensamento individual. A representação individual é, segundo Durkheim, um fenômeno psíquico, irreduzível à atividade cerebral. Da mesma forma, a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade. Ela é de fato um dos sinais da hegemonia do social sobre o individual, da invasão deste por aquele.

As representações coletivas referem-se às crenças, sentimentos e ideias habituais, dadas e homogeneamente compartilhadas de uma comunidade. Elas são pré-estabelecidas em relação a indivíduos (pela tradição, costumes e história) e aceitas sem discussão, elas reprimem a consciência individual e sustentam o enquadre moral que guia a ação de todos os membros de uma comunidade. Elas têm influência em todos os tipos de cerimônias sociais, práticas e rituais institucionais de uma sociedade (JOVCHELOVITCH, 2011).

A sociologia do conhecimento de Durkheim tem algumas características específicas, dentre as quais enfatizamos as seguintes:

Dualidade da natureza humana;
Estabilidade das representações coletivas;
Natureza institucional e repressora das representações coletivas;
Monologismo coletivo das representações;
A gênese contínua das representações coletivas, desde a religião até a ciência (MARKOVÁ, 2006, p. 175-176).

As representações coletivas parecem estar dentro do que Althusser denominou Aparelhos Ideológicos de Estado¹⁰, ou seja, instituições (Escola, Igreja, família, etc.) responsáveis pela propagação da ordem, costumes e moralidade vigentes.

Durkheim discutiu as características das representações coletivas e as concebeu como externas e coercitivas em relação a indivíduos, bem como estáveis ao longo do tempo. As representações coletivas, ele argumentou, possuem uma existência objetiva e autônoma, pois são produzidas e reproduzidas pela ação coletiva. Isso lhes confere estabilidade ao longo do tempo e as insere em instituições como a Igreja, a família, o sistema legal, etc. Sua inserção em instituições faz com que a mudança seja extremamente difícil e com que elas se apresentem ao sujeito por meio de coação

¹⁰ ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

(JOVCHELOVITCH, 1998). As representações sociais de Moscovici se apresentam ao sujeito por meio da interpelação, isto é, o sujeito pode ou não aceitá-las.

Os modelos de sociedade de Durkheim e Moscovici diferem: enquanto a primeira era estática e tradicional, a segunda é dinâmica e fluída. Dessa forma, o conceito de coletivo apropriava-se melhor ao tipo de sociedade de Durkheim, que era mais cristalizada e estruturada, e na qual as mudanças se davam lentamente. Moscovici conserva o conceito de representação e substitui o conceito “coletivo” de sentido mais cultural, estático e positivista, pelo de “social” (GUARESCHI, 2013). Segundo Jovchelovitch (1998), Moscovici põe o conceito em movimento e o modifica para representações sociais, já que sua preocupação principal era justamente dar conta de como uma mentalidade coletiva se modifica na fluidez e na maleabilidade das formas sociais contemporâneas.

Moscovici conservou a ideia básica de Durkheim das origens sociais da classificação lógica, bem como da relação que estas últimas mantêm com as representações coletivas. Entretanto, ele não aceitou o evolucionismo linear inerente a esta visão. Para Moscovici, o assim chamado pensamento primitivo (e, por analogia, o senso comum) não é o estágio elementar de uma forma mais desenvolvida de pensamento, tal como a ciência; ele é algo que deve ser considerado e entendido em seus próprios méritos (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 99).

Nesse âmbito, podemos assinalar que Moscovici conservou o caráter social das representações coletivas, sua força material e o poder de ambiente simbólico para resistir à mudança e solidificar-se por meio de processos de institucionalização, porém não aceitou a forma estática das representações coletivas, bem como não aceitou que o senso comum fosse considerado como inferior, como um estágio elementar do pensamento. Moscovici não empresta apenas as origens do conceito central de Durkheim, mas sim sua ênfase na matriz social do pensar e do saber, sua tentativa de compreender a formação das crenças e rituais e o papel destes na sustentação da ordem social (JOVCHELOVITCH, 1998).

Minayo (2013) sustenta que as representações sociais são um grupo de fenômenos reais, dotados de propriedades específicas e que se comportam também de forma específica. Já na representação coletiva de Durkheim, é a sociedade que pensa, portanto, as representações não são necessariamente conscientes na percepção individual. Assim, elas conservam sempre a marca da realidade social em que nascem.

Destacamos a síntese de Moscovici acerca da distinção entre os termos “social” e “coletivo”:

Para sintetizar: se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar com o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, 2015, p. 49).

Sperber (1985, *apud* GUARESCHI, 2013) faz uma analogia entre as representações coletivas e representações sociais utilizando um termo da medicina (epidemia¹¹). Para o autor, algumas representações são transmitidas de forma lenta por gerações (tradições) e estas são comparadas por ele à endemia¹². Outras representações, típicas das culturas modernas, são rapidamente espalhadas por toda a população, contudo possuem um curto período de vida (modas) e são comparadas à epidemia. O primeiro tipo de representação corresponderia ao conceito de representações coletivas de Durkheim; o segundo, ao conceito de representações sociais de Moscovici (GUARESCHI, 2013).

Minayo (2013) assinala que as representações coletivas exprimem a forma como o grupo pensa as suas relações com os objetos que o afetam. É a natureza da sociedade que é levada em conta para compreender como ela representa a si própria e ao mundo que a rodeia, e não a dos indivíduos. As representações coletivas têm estatuto de "fato social", ou seja, ainda que produzidas por sujeitos sociais, adquirem um caráter exterior à ação humana e condicionam todos os indivíduos das sociedades em que estão presentes a pensar a partir de suas categorias (JOVCHELOVITCH, 1998).

Dito de outra maneira, as representações coletivas são fatos sociais que formam uma realidade social, do mesmo modo que os fatos físicos formam realidades físicas. Elas são externas aos sujeitos que não contribuem com sua formação e impõe neles uma influência irresistível. E, rendendo-se a sua coerção, os sujeitos internalizam e conservam essas formas sociais de ação, de pensamento e de sentimento. As

¹¹ Epidemia: surto de doença infecciosa em uma população e/ou região. Houaiss, Dicionário de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Objetiva, 2009.

¹² Endemia: Doença infecciosa recorrente em população e/ou região específicas. Houaiss, Dicionário de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Objetiva, 2009.

representações coletivas estão acima do indivíduo e têm o poder de gerar novas representações (MARKOVÁ, 2006).

Assim, podemos pontuar que a representação coletiva é algo que é do grupo, consenso a que todos chegam, não sendo a soma das representações individuais.

3.8.2 LÉVY-BRUHL

Moscovici certamente buscou mais inspiração em Lévy-Bruhl do que em Durkheim para compreender a dinâmica das representações sociais e como a ciência é transformada e ressignificada pelas diferentes pessoas que dela se apropriam.

Lévy-Bruhl realizou estudos relativos à chamada mentalidade “primitiva” e estabeleceu algumas características fundamentais das representações coletivas encontradas principalmente em sociedades tradicionais. Sua obra apresentou munição para desafiar a concepção evolucionista de seu tempo, que defendia a existência de apenas um tipo de racionalidade (JOVCHELOVITCH, 2011).

Moscovici (2015) assinala que, para Lévy-Bruhl, as representações possuem um caráter holístico, o que significa que não podemos atribuir uma crença ou categoria isolada a um indivíduo ou a um grupo. Desse modo, toda ideia ou crença pressupõe grande número de outros com os quais forma uma representação total. O holismo de uma representação significa que o conteúdo semântico de cada ideia e de cada crença depende de suas conexões com outras ideias e crenças. Essa ideia de heterogeneidade do pensamento humano dentro de uma cultura e de um indivíduo foi a mola propulsora para Moscovici desenvolver o conceito de polifasia cognitiva.

Conforme Jovchelovitchi (2011), o pensamento “primitivo” para Lévy-Bruhl não é um estágio primário do pensamento científico e também não é um estágio a ser substituído, é uma forma de pensar que precisa ser entendida. As diversas formas de pensar não podem ser explicadas em termos de progressão linear de uma a outra, pois elas coexistem. Lévy-Bruhl contestou a hipótese fundamental que afirma que o “pensamento primitivo” está interessado nos mesmos tipos de problemas do pensamento avançado, esse ponto de vista tornaria o primeiro uma forma rudimentar, até mesmo infantil, do segundo. Para este autor, existe uma descontinuidade, portanto uma profunda diferença, entre a mentalidade primitiva e a mentalidade moderna, científica. Não que as pessoas nas culturas tradicionais tenham uma mentalidade mais

simples ou mais arcaica que as modernas. Ao contrário, elas são igualmente complexas e desenvolvidas e não têm razão para desprezar uma e aclamar a outra. Cada uma possui suas próprias categorias e regras de raciocínio que correspondem a diferentes representações coletivas (MOSCOVICI, 2015).

Destarte, contrariando o pensamento de Durkheim, Lévy-Bruhl não aceitou a evolução da classificação primitiva para a científica como uma função da modernização das sociedades e do enfraquecimento dos laços sociais e emocionais. O autor afirmou que as sociedades nunca abandonam totalmente os laços sociais e emocionais que constituem o pensamento social e originam a “lei da participação”. Propôs que todas as comunidades humanas, sejam elas “primitivas” ou “modernas”, apresentam diferentes modalidades de pensar (JOVCHELOVITCH, 2011).

Abandonaremos a tentativa de nos referirmos a sua [dos primitivos] atividade mental como uma variação inferior da nossa. Ao contrário, consideremos estas conexões nelas mesmas, e vejamos se não dependem de uma lei geral, um fundamento comum... Ora, há um elemento que nunca deixa de estar presente em tais relações. Sob várias formas e graus, elas implicam em “participação” entre pessoas e objetos que formam parte de uma representação coletiva. Por essa razão chamaria, na falta de um termo melhor, este princípio que é peculiar à mentalidade “primitiva” ... a lei da participação (LÉVY-BRUHL, 1910/1985 *apud* JOVCHELOVITCH, 2011, p. 102).

Essa passagem mostra claramente a concepção da mentalidade pré-lógica de Lévy-Bruhl e afirma a lógica particular pela qual ele opera: participação em vez de não contradição, típica do pensamento científico.

Lévy-Bruhl sustenta que todas as representações coletivas possuem a mesma coerência e valor. Cada uma possui sua originalidade e sua própria relevância, de tal modo que nenhuma delas possui uma relação privilegiada com respeito às outras e não pode ser critério de verdade ou racionalidade para as demais (MOSCOVICI, 2015).

Foi o pensamento de Lévy-Bruhl sobre a descontinuidade do pensamento lógico e sobre a coexistência de diferentes racionalidades que ofereceu a Moscovici os elementos para avaliar a produção de representações sociais, sua irredutibilidade como forma de saber e as funções que elas desempenham na vida social e em relação a outras formas de saber (JOVCHELOVITCH, 2011).

3.8.3 PIAGET

Jovchelovitch (2011) ressalta que o impacto de Piaget no pensamento de Moscovici foi muito grande. Foi por intermédio deste que Moscovici chegou à Durkheim e a Lévy-Bruhl, e foi em sua obra que Moscovici encontrou a noção de representação inteiramente elaborada como uma ideia teórica. O estudo do senso comum, por meio da investigação das representações sociais, é semelhante aos estudos que Piaget realizou sobre a concepção de mundo da criança. Da psicologia de Piaget, Moscovici retirou dimensões centrais de sua psicologia social: o conceito de representação, a investigação do senso comum, a preocupação com mudança e desenvolvimento.

Moscovici (2015) afirma que sua teoria e sua maneira de pensar mudaram a partir da leitura da obra de Piaget, pois esta lhe propiciou a distinção entre indivíduo e sociedade, base das representações sociais. Citamos Moscovici extensivamente para evitar os mal-entendidos que possam caracterizar a importância do pensamento de Piaget para este autor:

Aqui chega Piaget. Ele não escreveu apenas sobre psicologia infantil, ele também escreveu muito sobre a história e a epistemologia da ciência e até mesmo sobre as relações entre lógica e sociedade. Lendo Piaget, ocorreu-me que ele estudou o senso comum das crianças, do mesmo modo que eu estava tentando estudar o senso comum dos adultos. Esse foi o primeiro elo. Descobri depois que seu método de estudar crianças através de observações e entrevistas focais poderia servir-me do mesmo modo. Esse foi o segundo elo. Envolvendo-me em seu trabalho, comecei a investigar seus sistemas teóricos, o sentido dos conceitos que ele empregou, sua lógica, se você quiser. E aqui encontrei de novo a representação, dessa vez não apenas como uma noção, mas como uma ideia teórica. E isso, literalmente, mudou minha maneira de pensar. Como você sabe, na cultura europeia, e quando nós estudamos psicologia, nós compreendemos o pensamento com o auxílio de duas distinções, a distinção ser humano/animal e a distinção ser humano/máquina. A partir desse ponto, eu compreendi o pensamento através de uma terceira distinção, a distinção sociedade/indivíduo, que se tornou, para mim, a distinção básica. Aconteceu então que, tendo-o descoberto em Piaget, eu me perguntei se a ideia de representação social, ou coletiva, não poderia se tornar o coração da teoria que procurava (MOSCOVICI, 2015, p. 339-340).

A transformação do saber é outra dimensão da obra de Piaget que também está no centro da teoria das representações sociais, pois foi neste autor que Moscovici encontrou a base para uma teoria de como o conhecimento é transformado e se

movimenta de uma forma estrutural para outra. Piaget definiu as estruturas como sistemas de transformação mudando permanentemente à medida que os processos de assimilação e acomodação¹³ regulam as relações entre a criança e o mundo. Sob muitos aspectos, essa conceituação pode ser encontrada na Teoria das Representações Sociais. As representações sociais constituem campos de saber em movimento que, por meio de processos de comunicação, empregam a ancoragem e a objetificação para tornar o não-familiar familiar (JOVCHELOVITCH, 2011).

Moscovici (2015) considerou o primeiro trabalho de Piaget como uma investigação da cultura através do discurso das crianças e o material coletado como expressando seu folclore, senso comum e conhecimento, tudo isso no pensamento de uma única criança. Isso o levou a considerar o que se poderia tornar uma psicologia social como uma importante disciplina científica: um tipo de conhecimento sobre uma antropologia da cultura.

Piaget também destacou o aspecto criativo das representações; a criança reinventa o mundo que a precede, utilizando-se do conhecimento representacional. A compreensão do esquema conceitual desenvolvido por Piaget para dar conta da ontogênese e da sociogênese das representações proporcionou a Moscovici postulados centrais para produzir uma psicologia social do saber (JOVCHELOVITCH, 2011).

Destarte, há um aspecto importante que separa Moscovici de Piaget: o conceito de desenvolvimento e mudança. Jovchelovitch (2011) pontua que para Piaget, o desenvolvimento decorre de um estágio a outro em um caminho em que formas complexas substituem as formas elementares. Moscovici também não partilha da euforia piagetiana pelo projeto de uma “racionalidade pura” que pode ser encerrada nas sociedades modernas e em direção à qual a “educação da razão” prosperará. Este autor não partilha da ideia de um continuum progressivo e tampouco partilha do conceito de evolução subjacente ao desenvolvimento da racionalidade proposto por Piaget. Moscovici permanece leal ao reconhecimento e à compreensão da pluralidade da razão encontrados em Lévy-Bruhl.

3.8.4 VYGOTSKY

¹³ A assimilação implica transformação dos objetos, reais ou formais, e a acomodação implica transformação do sujeito, de seus esquemas, estruturas, ou capacidades. BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. 2ª ed. Porto Alegre, Penso, 2002, p. 63.

Vygotsky não foi uma fonte pioneira das representações sociais. Quando Moscovici chegou a sua obra, a TRS estava inteiramente elaborada, todavia a obra de Vygotsky produziu imediatamente um impacto na forma de pensar de Moscovici.

Por meio da psicologia sobre o desenvolvimento sociocultural, Vygotsky oferece à Teoria das Representações Sociais elementos para teorizar a mudança sem necessitar recorrer ao evolucionismo linear presente em Durkheim e Piaget. Como Lévy-Bruhl, a teoria de Vygotsky da transformação entre formas de saber é descontínua ao invés de contínua e pressupõe coexistência em vez de substituição (JOVCHELOVITCH, 2011).

Jovchelovitch (1998) enfatiza que Piaget e Vigotsky corroboraram que a construção do conhecimento na infância é, na verdade, o processo por meio do qual o sujeito propriamente humano surge. Ambos os autores mostraram os laços inseparáveis entre atividade representacional e a atividade do Eu, isto é, a partir da relação concreta com o mundo, na ação da criança sobre o mundo de objetos, que ela desenvolve a capacidade emergente para representar tanto o mundo como a si própria. É aprendendo a colocar uma coisa no lugar da outra, a fazer um objeto representar o outro que a criança aprende a representar a si mesma e a reconhecer, a dar sentido, significar e simbolizar.

Foi Vygotsky que chamou a atenção para o fato de que a relação da criança com o mundo só adquire sentido por meio da presença do Outro. É a mediação de outro sujeito (ser humano) que organiza, inspira e autoriza a ação e, portanto, a representação (JOVICHELOVTCH, 1998).

A visão descontínua de desenvolvimento proposta por Vygotsky oferece o ajuste para conceber uma psicologia social do saber capaz de teorizar, de um lado, a diversidade dos sistemas de saber correspondentes à diversidade de ambientes socioculturais da vida humana e, de outro lado, a transformação do saber como um processo complexo que vai além do evolucionismo linear. Vygotsky, assim como Lévy-Bruhl, acreditava que as mudanças qualitativas são descontínuas, que os estágios iniciais nunca são completamente substituídos pelos seguintes, ao contrário, são sobrepostos, formando camadas que mudam, se reestruturam e se adaptam como ferramentas mediadoras entre as pessoas e seu ambiente. Há, aqui, uma coexistência de saberes, base para a polifasia cognitiva de Moscovici (JOVCHELOVITCH, 2011).

Jovchelovitch (2011) explica que a contribuição fundamental de Vygotsky para a TRS é que o autor propõe que as mudanças sociais provocam mudanças no pensamento e seus processos, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

(memória, atenção, etc.) se dá por meio do desenvolvimento sócio-histórico, ou seja, a cultura e o desenvolvimento da sociedade definem o desenvolvimento das funções psicológicas. Em outras palavras, as representações sociais definem o desenvolvimento dos sujeitos.

3.8.5 FREUD

Foi por meio da leitura da obra de Freud que Moscovici iniciou seu entendimento acerca dos processos inconscientes que caracterizam a produção dos saberes sociais. Conforme Reis e Bellini (2011), um dos textos decisivos para Moscovici foi a Teoria Sexual Infantil de Freud. Esse estudo mostra como a criança quer saber e como o desejo de saber se interpõe com o jogo entre os que querem e os que detêm o saber. Isso faz com que a criança construa teorias que se elevam na base das relações entre o universo infantil e o universo adulto.

Segundo Jovchelovitch (2011), Freud traz à tona os trabalhos de interiorização, processos pelos quais as representações passam da vida de todos para a vida de um, do nível da consciência para o nível do inconsciente. Vem daí o caráter intenso, social e apaixonado da primeira infância. Desse modo, a autora sublinha a compreensão de que o saber implica, ao mesmo tempo, desejo e luta; evidência de que as primeiras batalhas moldam o modo pelo qual a cultura penetra a ontologia do saber e, em consequência, a ontologia do sujeito do saber. Freud mostrou como o peso da transmissão cultural com aquilo que esta prescreve, permite ou interdita o conhecimento.

Essas batalhas, destacou Freud, não abandonam totalmente os estágios seguintes de desenvolvimento do Eu e apreensão do mundo. A vida psíquica é feita de camadas e assim permanece, sem jamais apagar completamente aquilo que um dia fez sentido na trajetória de uma pessoa. Sua visão do desenvolvimento psíquico é compatível com a teoria de Lévy-Bruhl da coexistência de diferentes lógicas e nos permite compreender a natureza profunda de nossas contruções psicológicas e sociais, cujo caráter, ambíguo e contraditório, a busca de uma racionalidade “pura” nunca conseguiu extinguir (JOVCHELOVITCH, 2011).

Reconhecer as lógicas diferentes implica uma dimensão ética, sem a qual a ciência social perderia a dimensão normativa. Jovchelovitch (2001) salienta que reconhecer a lógica e a verdade de pontos de vista específicos e modos particulares de

viver no mundo é um dos legados fundamentais da teoria freudiana. Reconhecer a lógica do outro não leva a uma aceitação acrítica de qualquer afirmação ou à negação do espaço intersubjetivo em que todas as conjecturas sustentam-se ou são abandonadas, mas exige uma atitude e uma disposição de se engajar e se comunicar com a singularidade do Outro sem a violência de uma interpretação *a priori*. Essa compreensão é uma das contribuições centrais da psicanálise e do enfoque clínico ao método das ciências sociais.

3.9 NÚCLEO CENTRAL E ELEMENTOS PERIFÉRICOS DAS REPRESENTAÇÕES

Entre os anos de 1960 e 1970, diversas abordagens, no campo da Psicologia Social, trabalharam com um conceito provindo da teoria da informação e da cibernética, o conceito de núcleo central e da periferia (MARKOVÁ, 2006).

Conforme Sá (2002), a teoria do núcleo central foi proposta pela primeira vez em 1976, por meio da tese de doutorado de Jean-Claude Abric, intitulada *Jeux, conflits et représentations sociales*, defendida na Université de Provence. Nesse trabalho, Abric formulou uma hipótese a respeito da organização interna das representações sociais.

Segundo Abric (1998), as representações sociais são um conjunto de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de dado objeto social. Quando organizados, esse conjunto de elementos estrutura-se e constitui um sistema sociocognitivo de tipo específico; essa hipótese foi chamada pelo autor de núcleo central e formulada nesses termos:

[...] a organização de uma representação apresenta uma modalidade particular, específica: não somente os elementos da representação são hierarquizados, mas também toda representação está organizada ao redor de um núcleo central constituído por um ou vários elementos que dão significação à representação (ABRIC, 2001a, p. 18).

Sá (2002) enfatiza que a Teoria do Núcleo Central (TNC) não procura substituir a abordagem teórica proposta por Moscovici, denominada a “grande teoria”, mas sim proporcionar uma abordagem complementar, que ofereça descrições mais detalhadas de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações de seu funcionamento que se mostrem compatíveis com a teoria geral, que já apresentava a noção de “núcleo

figurativo”, uma estrutura de imagens articuladas de certo modo concretas, constituídas pelo processo de objetivação.

Abric (2001a) ressalta que a TNC retoma em grande parte as análises de Moscovici, porém não limita esse núcleo simbólico a seu papel genético. O autor alega que

[...] o núcleo central é o elemento essencial de toda representação constituída e que pode, de algum modo, ir mais além do simples quadro de objeto da representação para encontrar diretamente sua origem em valores que o superam, e que não necessitam de aspectos figurativos, esquematização, nem concretização¹⁴ (Tradução da autora) (ABRIC, 2001a, p. 20).

É válido assinalar que o Núcleo Central (NC) não tem caráter imagético, como ocorre com o Núcleo Figurativo, e isso pode fazer parte de um movimento em direção à acentuação dos aspectos valorativos e cognitivos em detrimento da estrutura de dupla natureza – figurativa e simbólica – proposta por Moscovici (SÁ, 2002).

Abric (1998; 2001a) pontua que o NC é determinado tanto pela natureza do objeto representado quanto pelo tipo de relações que o sujeito (ou grupo) mantém com esse objeto, e ainda pelo sistema de valores e normas sociais que compõem o entorno ideológico do momento e do grupo. O NC de uma representação assume duas funções fundamentais:

Uma função geradora: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor.

Uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 1998, p. 31).

O NC tem outra propriedade que deve ser ressaltada, é o elemento, ou elementos, mais estáveis da representação, é aquele que assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos. É o elemento dentro de uma representação que mais resistir à mudança. Assim, qualquer modificação do núcleo central promove uma transformação

¹⁴ [...] el núcleo central es el elemento esencial de toda representación constituída y que puede, de algún modo, ir más allá del simple marco de objeto de la representación para encontrar directamente su origen en valores que lo superan, y que no necesitan aspectos figurativos, esquematización, ni concreción (ABRIC, 2001, p. 20).

completa da representação (ABRIC, 1998). Este autor atesta que para que duas representações sejam diferentes, é necessário que sejam organizadas em torno de dois núcleos centrais distintos. Assim, a identificação de um conteúdo de uma representação não é suficiente para seu reconhecimento e especificação. Podemos afirmar que dois sujeitos podem entrar em contato com determinada representação e a organizarem de forma totalmente diferente, pois sua centralidade é diferente.

O NC é ainda, segundo Abric (1998; 1994, *apud* SÁ, 2002), marcado pela memória coletiva e pelo sistema de norma ao qual se refere, é a base comum, compartilhada coletivamente, de uma RS. Sua função é consensual e é por meio dele que se define a homogeneidade de um grupo social, além de manter a estabilidade e coerência da representação, assegurando a perenidade e a manutenção no tempo.

Ao redor do NC, conforme Abric (1998; 2001a), se organizam os elementos periféricos que estão em relação direta com ele, ou seja, sua presença, sua avaliação, seu valor e sua função são determinados pelo núcleo. Estes constituem o essencial do conteúdo da representação, seu lado mais acessível, mas também o mais vivo e concreto. Para Sá (2002), o sistema periférico atualiza e contextualiza continuamente as condições normativas e consensuais, conferindo aos elementos periféricos a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada que caracterizam as representações sociais.

O sistema periférico apresenta três funções fundamentais em complementaridade ao Núcleo Central: 1) Função de concretização: depende do contexto, os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade. É a concretização do NC em termos de tomadas de posição e condutas; 2) Função de regulação: mais flexíveis que os elementos centrais, os elementos periféricos auxiliam na adaptação da representação às mudanças do contexto; assim, as novas informações ou as transformações são integradas na periferia da representação. Os elementos geradores de conflito também podem ser reintegrados, pois podem ser atribuídos a eles uma importância menor ou uma interpretação que venha ao encontro do NC ou ainda um caráter de exceção. Se o NC é estável, os elementos periféricos possuem um aspecto móvel e evolutivo da representação; 3) Função de defesa: visa proteger a significação central da representação, como se fosse um “para-choques” da representação. É o sistema periférico que inicialmente absorve as novas informações ou eventos passíveis de colocar em questão o núcleo central. No entanto, sua flexibilidade permite a integração de variações individuais ligadas à história do sujeito, às suas experiências pessoais. É por meio dele que há elaborações de RS individualizadas organizadas em

torno de um NC comum, é sua heterogeneidade que permite a transformação das representações (ABRIC, 1998; SÁ, 2002).

No Quadro 1 demonstramos com maior nitidez as diferenças complementares entre o NC e o sistema periférico.

Quadro 1: Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação

Sistema central	Sistema periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo.	Permite a integração das experiências e histórias individuais.
Consensual; define a homogeneidade do grupo.	Suporta a heterogeneidade do grupo.
Estável; coerente; rígido.	Flexível; suporta as contradições.
Resistente à mudança.	Evolutivo.
Pouco sensível ao contexto imediato.	Sensível ao contexto imediato.
Funções: Gera a significação da representação; Determina sua significação.	Funções: Permite adaptação à realidade concreta; Permite a diferenciação do conteúdo; Protege o sistema central.

Fonte: Sá (2002, p. 74-75).

Sá (2002) explica que essa característica contraditória do NC e dos sistemas periféricos (estável/móvel, rígidas/flexíveis) resulta, na verdade, das próprias características estruturais da representação e de seu modo de funcionamento. O autor assevera ainda que as mudanças são iniciadas no sistema periférico, uma vez que as práticas sociais é que regem essas transformações.

Assim, por meio da TNC podemos compreender como os significados se organizam em um determinado grupo (acadêmicos) e verificar até que ponto essas representações guiam a compreensão dos indivíduos, o que constitui, em nosso entendimento, uma possibilidade de leitura de questões que envolvem o *bullying* escolar.

Em nossa pesquisa, foi necessário identificarmos os elementos do núcleo central que dão significação às representações sociais sobre *bullying* e que ligam os elementos do conteúdo e regem sua evolução e sua modificação elaboradas pelos acadêmicos de uma universidade pública.

3.10 DETERMINANTES SOCIAIS PARA A FORMAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Para finalizar esta seção, lançamos as seguintes perguntas: Por que construímos representações sociais acerca de determinados objetos? Por que construímos teorias do senso comum a respeito de objetos sociais?

Moscovici (s/d *apud* SANTOS, 2005) propõe essas questões ao estudar as representações sociais e estabelece três determinantes sociais das representações:

a) A Pressão à Inferência – enquanto determinante para a formação da representação social, parte da hipótese de que o sujeito busca constantemente o consenso com seu grupo e que a ação o força a estimar, comunicar e responder às cobranças da situação a todo momento; essas múltiplas pressões tendem a influenciar a natureza dos julgamentos, preparando respostas pré-fabricadas e forçando um consenso de opinião para garantir a comunicação e assegurar a validade da representação;

b) A Focalização – está ligada à posição particular do sujeito ou do grupo social em relação ao objeto da representação, é o que determina o interesse por determinados objetos e não por outros. É o modo como o sujeito apreende as informações, e isso depende dos conhecimentos prévios que este tem. Na focalização, o sentimento de pertença influencia a aproximação e as atitudes em relação ao objeto. Exemplificando: o *bullying* talvez não interesse tanto um professor quanto um aluno que sofre esse tipo de agressão, ou testemunhou, ou mesmo os pais da vítima.

c) Defasagem e Dispersão de Informação – diz respeito às condições de acesso e exposição às informações sobre o objeto, incluindo o próprio objeto. Essa diversidade de informações refere-se não só as informações disponíveis, mas também às condições objetivas de acesso a elas, como, por exemplo, obstáculos de transmissão, falta de tempo, barreiras educativas e até mesmo os efeitos da especialização (SANTOS, 2005).

Diante do exposto, defendemos que o *bullying* apresenta-se como um objeto de relevância social, tanto nas escolas quanto para os acadêmicos investigados. Um dos indícios que leva a essa inferência é a grande veiculação do tema na mídia, nas escolas, e em alguns debates no curso de Pedagogia. Moscovici (2012) trata em sua tese da disseminação de certas representações, citando a difusão, a propagação e a propaganda como meios de circulação que buscam o convencimento dos sujeitos. Afirma também que os meios de comunicação de massa funcionam como catalizadores das representações sociais.

Assim, ao buscarmos o termo *bullying* escolar em um moderno meio de comunicação de massa, a internet, este retornou aproximadamente 420.000 páginas.

Dessa forma, consideramos os determinantes sociais referidos de suma importância para a formação das representações sociais acerca do *bullying* escolar, uma vez que permeiam as comunicações cotidianas dos estudantes e impelem constantemente o sujeito a estimar o que é consenso para o grupo, influenciando seu julgamento moral, a fazer parte do grupo (pertença), levando muitos autores de *bullying* a acreditar que têm o direito de agredir os que consideram diferentes do protótipo idealizado pelo grupo, bem como as vítimas acreditam que merecem as agressões sofridas por apresentarem diferenças (físicas, sociais, sexualidade).

4 PANORAMA DO LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO BULLYING ESCOLAR

Os estudos acerca de *bullying* no âmbito escolar, na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, têm apresentado um aumento significativo nos últimos anos, Alguns bancos de dados foram pesquisados, porém ainda são escassos quando procurados em determinados bancos de dados. Optamos por fazer um recorte das publicações mais recente, do ano de 2011 ao ano de 2015. Ao final do levantamento de publicações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>), no Portal de Periódicos (www.periodicos.capes.gov.br/) e no Banco de Teses e Dissertações da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), localizamos 11 estudos, dos quais 2 são artigos, 5 dissertações e 4 teses. Não obstante possam existir outras pesquisas, nas bases consultadas foi possível termos acesso apenas aos trabalhos expostos no Quadro 2.

Quadro 2: Pesquisas relativas às representações sociais de *bullying*

	Autor	Ano	Área de concentração
ARTIGOS	Bernardini, C. H; Maia, H.	2011	Educação
	Araújo, L.S. <i>et al.</i>	2012	Educação
DISSERTAÇÕES	Kimura, P. R. O.	2013	Educação
	Araújo, L. C.	2011	Psicologia Social
	Botelho. Carolline, S.	2013	Educação
	Miranda, Rosane, S.	2011	Psicologia Social
	Nogueira, Ana, L. A.	2013	Enfermagem
TESES	Lima, Ivone, O.	2012	Psicologia Social
	Araújo, Luciene, C.	2015	Psicologia Social
	Silva, Celeste M. L.	2013	Psicologia Social
	Sena, Soraia, P.	2013	Ciências da Saúde

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

No Quadro 2, excluímos as três pesquisas grifadas em rosa logo no início da coleta, mesmo que uma delas, após a leitura do resumo, apresentasse grande relevância para este estudo, pois não foi possível acessarmos o texto completo das mesmas. Das sete que restaram, lemos todas na íntegra e as analisamos; destacamos que todas são apresentadas no decorrer desta seção.

Destacamos, primeiramente, que as pesquisas analisadas corroboram com nosso estudo quanto à definição de *bullying*, ou seja, definem esse fenômeno como um

conjunto de comportamentos físicos ou psicológicos agressivos, que ocorre entre pares no contexto escolar, e os atos repetidos e o desequilíbrio de poder são características indispensáveis para a intimidação da vítima. Também compactuamos com os autores dessas pesquisas no que tange à forma como descrevem as ações envolvidas neste fenômeno, bem como no que se refere às consequências para o desenvolvimento infanto-juvenil.

No artigo de Bernardini e Maia (2011), as autoras investigam as representações sociais de 12 professores do Ensino Fundamental que lecionavam em uma escola pública situada em uma área de grande índice de violência acerca do *bullying* escolar. As autoras definem a violência e a violência na escola, e empreendem um breve panorama dos estudos relativos aos tipos de violência que ocorriam nas escolas na década de 1980. Segundo Bernardini e Maia (2011), a partir dos anos 1990 houve uma mudança no padrão de violência nas escolas, uma vez que tais situações deixaram de envolver somente atos de vandalismo e passaram também a atos de agressões interpessoais, como agressões físicas e ameaças. No estudo, utilizaram como técnicas de coletas de dados os instrumentos roteiro de observação do cotidiano escolar e entrevistas conversacionais com um grupo focal. As autoras apresentaram ao grupo focal três imagens que retratavam situações *bullying*, suscitando, assim, a evocação das representações dos professores; essas análises permitiram localizar a possível metáfora do núcleo figurativo da representação social de *bullying* associado à adolescência, e “*bullying* é como se fosse uma moléstia que necessita remédio para ser curada” (BERNARDINI; MAIA, 2012, p. 178). No estudo, foi possível a constatação de que a maioria dos professores veem o *bullying* como uma brincadeira que passa com a idade.

O artigo de Araújo *et. al.* (2012) aborda a violência escolar e não o *bullying* propriamente dito, apesar de trazer uma definição muito clara sobre esse fenômeno, pontuando que nos dias atuais está havendo uma redução do conceito de violência escolar ao termo *bullying*, e muitos teóricos acabam mascarando questões muito mais complexas como a problemática das drogas, além de outras formas de violência relacionadas ao preconceito, assédio, exclusão, discriminação e desigualdade social, etc. Esse estudo é fundamentado na TRS de Moscovici e trata das representações sociais da violência escolar elaboradas por adolescentes de uma escola pública de João Pessoa, Paraíba. As autoras utilizaram questionário sociodemográfico e teste de associação livre de palavras através dos estímulos “violência escolar” e “pessoa violentada” para coletar e analisar as representações sociais dos alunos. Essas representações elaboradas pelos

escolares apontaram para as manifestações características do fenômeno, assim como seus impactos para esse grupo social.

A dissertação de mestrado em Educação de Kimura (2013) investigou as representações sociais de alunas do 8ª série, com idade entre 13 e 18 anos, de uma escola da rede pública de ensino acerca do *bullying* e suas implicações no processo de escolarização. A autora utilizou para a coleta de dados o questionário semiestruturado e a entrevista grupal e pautou-se na análise de conteúdo proposta por Franco (2003) para o tratamento dos dados obtidos. Foram selecionadas temáticas para a análise, e estas se constituíram a partir das imagens e dos significados consensuais que as alunas atribuíram ao *bullying*, como a agressão física, verbal e psicológica, ameaça e invisibilidade, entre outras.

Araújo (2011), em sua dissertação de mestrado em Psicologia Social, partiu da premissa de que a violência é uma construção social que se dá em meio a um conjunto de relações e interações entre os indivíduos. A autora buscou apreender as representações sociais dos estudantes acerca do *bullying* a partir dos tipos de envolvimento como vítima, vítima-agressora, agressor e não envolvidos. A pesquisa foi dividida em dois momentos: inicialmente, utilizou-se uma amostra de 346 estudantes, de ambos os sexos, com faixa etária entre 10 e 17 anos; nessa coleta de dados, foi utilizado o teste de associação livre de palavras, questionário sociodemográfico e de experiências escolares, e a Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP). Por meio da análise do EVAP, a autora constatou que 39% dos estudantes não estavam envolvidos com *bullying* escolar, 27% foram identificados como agressores, 23% se comportavam como vítimas-agressoras e 11% foram identificados como vítimas. No segundo momento, a autora utilizou-se de um teste projetivo denominado SCAN-*Bullying*, com uma subamostra de 32 alunos. Com isso, Araújo (2011) procurou investigar a frequência de envolvimento dos estudantes em vários tipos de comportamentos de agressão e vitimização. Essa pesquisa mostra que o *bullying* ocorre com maior frequência na sala de aula, e que a aparência física dos estudantes é o principal fator das provocações.

Botelho (2013), em sua dissertação de mestrado, parte da perspectiva bourdiniana e da teoria psicanalítica de Lacan como referencial teórico, buscando analisar as representações acerca de *bullying*, traçando, assim, um caminho diferente do nosso estudo. Seu estudo utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário, aplicado a 427 alunos do 6º ao 8º anos de uma escola, com o intuito de identificar a

incidência e modos de maus tratos entre pares. Esse instrumento foi baseado no questionário sobre *bullying* elaborado por Dan Olweus. A autora buscou, com a utilização do questionário, caracterizar a amostra, identificando os possíveis perfis sociais; a caracterização dos arranjos familiares; como os alunos se sentem na escola; a incidência de vitimização; e os autores de *bullying*. Também foi utilizado como instrumento o SCAN-Bullying, que objetivou desvendar a percepção pessoal dos maus tratos entre pares e a vivência de sentimentos (agressores e vítimas). A autora constatou que o *bullying* pode ser visto como resultado do conflito de especificações e discursos sociais envolvendo relações de poder, e que as vítimas são “escolhidas” por pertencerem a diferentes grupos e subgrupos e por suas “diferenças”. Pontuamos que esse estudo de Botelho (2013) foi de grande relevância para a nossa pesquisa, uma vez que durante o levantamento de pesquisas realizadas para a utilização de nosso referencial teórico, não encontramos nenhum estudo relativo à representação social de acadêmicos do curso de Pedagogia. Portanto, não encontramos nem mesmo um questionário validado que pudéssemos utilizar. Por isso, elaboramos um questionário baseado no de Botelho (2013), com finalidades diferentes, ou seja, o instrumento utilizado pela autora apresenta questões cuja finalidade é identificar se o aluno (6º ao 9º anos) já haviam testemunhado, sofrido e/ou sofrido e/ou praticado alguma forma de maus tratos e sua recorrência. Nossa pesquisa se diferencia porque objetivou compreender e analisar as representações sociais de *bullying* escolar dentro de uma universidade, a representação dos futuros professoras acerca desse fenômeno, chegar ao núcleo central de suas representações, bem como em quais práticas ancoram essa visão de *bullying*, ou seja, buscamos entender como o termo *bullying* chegou aos acadêmicos e como eles o propagam.

Miranda (2011), em sua dissertação de mestrado, procurou apreender as representações sociais dos estudantes sobre o *bullying* no contexto escolar e os conteúdos que emergem na produção científica referente a esse tema. Participaram da pesquisa 267 estudantes do Ensino Médio, com idade entre 14 e 19 anos, que responderam a uma Escala de Agressão e Vitimização entre Pares, assim como a um questionário bio-sociodemográfico e de vivência escolares. O primeiro instrumento permitiu traçar o perfil dos participantes, como a idade média, os arranjos familiares, a religião, entre outros. O segundo instrumento permitiu à autora perceber como é a relação entre os estudantes e a escola, como estes percebem seu desempenho, se gostam ou não da escola e se sentem seguros no ambiente escolar. A percepção dos alunos

sobre a escola, em geral, foi positiva. Esse instrumento também possibilitou que Miranda (2011) compreendesse como se dá formação de grupos entre os escolares e como é o relacionamento entre os grupos distintos. Grosso modo, os participantes avaliaram como bom o relacionamento, contudo a autora observou diferenças significativas acerca da percepção do relacionamento entre grupos e ter sido excluído. Miranda (2011) constatou que os estudantes representam socialmente o *bullying* ancorando-o no preconceito contra as minorias, na culpabilização da vítima e banalização da violência.

A tese de doutorado de Lima (2012) trata das representações sociais relativas à violência – *bullying* e à avaliação da qualidade de vida. Participaram do estudo 343 estudantes de duas escolas de Ensino Médio, com idade entre 12 e 18 anos. Segundo a autora, as escolas foram escolhidas por possuírem características semelhantes quanto à violência escolar. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário bio-sociodemográfico que visa à obtenção de informações como sexo, idade, religião, escolaridade, moradia, etc.; o teste de associação livre de palavras, que possibilitou o estudo das representações sociais partilhadas pelos membros do grupo social investigado sobre *bullying*; a entrevista semiestruturada, que apresentou como questão norteadora a violência escolar-*bullying*; e finalmente o *Whoqol-bref*, composto por 24 facetas distribuídas por 4 domínios: Físico, Psicológico, Relações Sociais e Meio Ambiente. Lima (2012) verificou, em relação à qualidade de vida, que os estudantes de ambas as escolas demonstraram uma boa autoavaliação no domínio geral, todavia nos domínios físicos e psicológicos houve diferenças significativas entre os dois grupos de participantes. Quanto ao TALP, os dois grupos diferiram nas ancoragens, nos estímulos propostos pela pesquisadora: enquanto uma escola ancorou suas representações sobre o *bullying* na esfera psicopedagógica, como exclusão, preconceito, violência, idiotice e depressão, a outra ancorou-se nas esferas relacional e histórico-factual como briga, xingamento e morte. Os resultados dessa pesquisa permitiram à autora apreender as representações sociais sobre *bullying* e a qualidade de vida dos estudantes do Ensino Médio, assim como os processos formadores dessas representações.

Sena (2013), em sua tese de doutorado, estudou o *bullying* sob a perspectiva da família e objetivou identificar e compreender as representações sociais que as diferentes famílias dos adolescentes envolvidos com *bullying* fazem desse fenômeno. A autora utilizou como instrumentos de coleta de dados o grupo focal, no qual os pais foram separados em dois grupos: os que tinham filhos vítimas de *bullying* e os que tinham

filhos testemunhas; e uma entrevista semiestruturada utilizada pela não capacidade de formar um grupo focal com os pais dos agressores. Nos resultados, Sena (2013) revelou que as ancoragens dos pais das vítimas têm marca linguística que aparece sob a forma de estereótipos que tem por base os padrões corporais, a partir dos quais se busca ridicularizar os que neles não se encaixam. Os pais dos agressores, por sua vez, não acreditam que o *bullying* aconteça só na escola. A autora salienta que esses dois os grupos de pais se ancoram nos conhecimentos científicos sobre o *bullying*, uma vez que este é propagado na mídia. Quanto aos resultados das ancoragens dos pais dos observadores, estes reconhecem a importância do diálogo e do monitoramento de seus filhos adolescentes. Nas representações sociais, os pais reconhecem ser necessário precisar se adequar à fase da adolescência, repensando inclusive a própria. O discurso desses pais parece ancorado na literatura relativa ao *bullying*, que trata da importância da interação familiar.

Ao analisar os estudos acerca das representações sociais de *bullying*, observamos que essa temática é foco principalmente da área de Psicologia Social e não da área de Educação, e que se trata de um tema complexo que pode ser estudado sob diversas óticas. Pontuamos que nosso estudo constituiu um desafio devido à falta de material que aborda o fenômeno na perspectiva dos acadêmicos de Pedagogia; dessa forma, tivemos que adaptar o instrumento de coleta de dados para atender nossa problemática.

Ressaltamos que as análises foram válidas para compreendermos o que já se sabe sobre o *bullying* e as representações acerca desse fenômeno, o que as publicações trazem de contribuição para as áreas da Psicologia e da Educação, quais dúvidas e polêmicas ainda cercam o referido fenômeno e como podemos contribuir para o seu conhecimento científico.

Acreditamos que com este estudo possibilitamos uma visão mais atenta dos futuros professores sobre esse fenômeno que assola crianças e adolescentes, e quiçá despertar um tratamento mais pormenorizado da academia relativo à violência escolar-*bullying*.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para todos os que estudam a área de ciências humanas, um dos maiores problemas é saber como o homem compreende e se relaciona com a realidade (física e social), como ele interpreta e dá sentido ao mundo em que vive (SANTOS, 2005).

Severino (2007) afirma que na pesquisa, não utilizamos uma técnica aleatoriamente; ao contrário, ela cumpre um roteiro preciso em função de um método. A aplicação do instrumental se dá como resultado do processo metodológico, da prática do método de pesquisa que está sendo usado.

Nesse sentido, faz-se necessário escolher uma metodologia que abarque o modelo teórico adotado e que possibilite a relação prática com o objeto a ser estudado. Assim sendo, utilizamos como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais segundo os estudos de Jodelet (1984; 1989; 2005), Spink (1993; 2013), Jovechelovitch (1998; 2011; 2013), Abric (1998; 2001a, 2001b), Moscovici (2012; 2015), Marková (2006), Guarechi e Jovchelovitch (2013), dentre outros.

Conforme Spink (1993), o conhecimento estudado via representações sociais é sempre um “conhecimento prático”, é sempre uma forma empenhada e/ou negociada de interpretar a realidade.

Abric (2001b) assinala que para se analisar uma representação social é necessário um estudo plurimetodológico, pois na visão do autor, nenhuma técnica, até agora, permitiu reconhecer conjuntamente os três componentes essenciais: seu conteúdo, sua estrutura interna, seu núcleo central. Desse modo, a utilização de uma única técnica não é pertinente para o estudo de uma representação.

Ao pensarmos na afirmação de Abric (2001b), optamos por analisar as representações sociais de *bullying* com os seguintes instrumentos: um questionário sociodemográfico e um questionário de múltipla escolha sobre *bullying*, baseado na escala *Likert* (de 5 pontos), no qual as opiniões podem variar de 'concordo totalmente' a 'discordo totalmente'. Analisamos ambos os questionários primeiramente utilizando a estatística descritiva. Para tanto, elaboramos tabelas com o intuito de ilustrar as respostas e facilitar suas análises. Moresi (2003), com relação à pesquisa quantitativa, salienta que tudo pode ser quantificável, esse tipo de pesquisa requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, coeficiente de correlação, etc.).

Como utilizamos algumas questões semelhantes no Teste de Associação Livre de Palavras e no Questionário de Múltipla Escolha, traçamos um paralelo entre as mesmas para confirmar ou não as RS dos participantes da pesquisa.

Este estudo pode ser considerado transversal (ou seccional), uma vez que realizamos a pesquisa em alguns dias do mês de fevereiro de 2016 (seis dias), pois alguns professores não disponibilizaram seu horário para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados. A pesquisa transversal, segundo Fontelles *et. al.* (2009), é realizada em um curto período de tempo, em um determinado momento, ou seja, em um ponto no tempo, tal como agora, hoje.

Utilizamos, ainda, o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) como meio de identificar a estrutura das representações sociais dos acadêmicos de Pedagogia sobre *bullying* escolar. O objetivo desse teste teve é a identificação dos elementos nucleares e periféricos da representação (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009).

Schuch *et. al.* (2008) esclarece que por meio da análise semântica das palavras evocadas é possível organizá-las em quatro quadrantes de acordo com a sua frequência e ordem média de evocação. Para avaliar o grau de compartilhamento das evocações no grupo pesquisado, utilizamos a frequência, ou seja, quanto mais frequente, mais compartilhada é a palavra. A ordem média de evocação (OME) é considerada como um índice de saliência, isto é, quanto mais prontamente a palavra for evocada, significa que está mais acessível na memória de trabalho do sujeito, sendo facilmente ativada pelo estímulo indutor, o que sugere uma forte ligação com o mesmo.

Para Alves-Mazzotti (1994), as RS podem ser estudadas como produtos, ou seja, quando buscamos apreender seu conteúdo e sentido por meio de seus elementos constitutivos: informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações, análise de documentos, etc.; mas também como processo, quando observamos a estrutura da representação e suas condições de produção, bem como nas práticas sociais que induz e justifica.

A análise dos questionários foi realizada à luz da Teoria das Representações Sociais que se referem a um modelo teórico, um conhecimento científico que visa compreender e explicar a construção de conhecimentos leigos, de teorias do senso comum (SANTOS, 2005).

Assim, classificamos este estudo como qualiquantitativo, uma vez que analisamos estatística e qualitativamente nossos dados. Conforme Moresi (2003), na pesquisa qualitativa há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo

indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O pesquisador é o instrumento-chave e o ambiente natural é a fonte para coleta de dados. É um tipo de pesquisa descritiva; o processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Ao escolhermos as 12 turmas de Pedagogia como sujeitos de nossa pesquisa, consideramo-os como uma comunidade, grupo social, estudantes universitários do curso de Pedagogia que até certo ponto, a nosso ver, compartilham as mesmas representações.

Nosso objetivo foi identificar e compreender as representações sociais sobre o *bullying* compartilhadas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá - Paraná, bem como tentar compreender quais as ancoragens feitas por eles sobre o tema em questão. Realizamos, portanto, um estudo de campo, considerando que se trata de uma investigação realizada onde ocorre ou ocorreu um fenômeno, ou ainda, um local que dispõe de elementos para explicá-lo ou para percebê-lo (MORESI, 2003).

5.1 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Duas etapas gerais caracterizam o caminho por nós percorrido para a coleta de dados: a primeira teve por intuito a obtenção de autorização para a realização da pesquisa e a segunda foi a coleta de dados propriamente dita. Para a execução da primeira etapa, inicialmente, contatamos o coordenador do curso de Pedagogia da universidade e expusemos os objetivos da pesquisa. Solicitamos que o coordenador disponibilizasse uma carta de anuência para a realização da pesquisa (Apêndice C). Na sequência, o projeto foi submetido à aprovação pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM, processo nº 51785515.8.0000.0104, parecer consubstanciado nº 1.407.697.

Após obtida a aprovação de ambas as partes, coordenação do curso de Pedagogia e do Comitê de Ética, entramos em contato com alguns professores que lecionam nas turmas de Pedagogia para pedir autorização para aplicarmos nosso instrumento, que teve duração de 30 a 40 minutos, durante sua aula. Em algumas turmas, chegamos antes do início das aulas para solicitarmos a autorização dos docentes responsáveis.

Nas 12 turmas de Pedagogia que fizeram parte do nosso estudo, apresentamos os objetivos da pesquisa e convidamos os alunos a dele participarem. Aos que

concordaram, solicitamos que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D).

Aplicamos o questionário sociodemográfico e o questionário de múltipla escolha, bem como o Teste de Associação Livre de Palavras, em sala de aula nos horários permitidos pelo professor ministrante (Apêndices A e B).

5.2 CAMPO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá - Paraná. Essa cidade, segundo os dados do IBGE (2014), possui uma população estimada de 391698 habitantes.

Com base nos dados fornecidos pela universidade, o curso de Pedagogia tem 443 acadêmicos matriculados; destes, oito estavam com a matrícula do ano de 2015 trancadas, totalizando 435 acadêmicos em curso no momento da pesquisa. As turmas são separadas por turnos: matutino (uma turma de 1º ao 4º ano, totalizando 4 turmas) e noturno (duas turmas de 1º ao 4º ano, totalizando 8 turmas).

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram deste estudo 261 acadêmicos, o que representa 60% dos alunos matriculados no curso de Pedagogia da universidade referida. Esse número se deu porque aplicamos os questionários no início das aulas e muitos alunos ainda não estavam presentes. Os alunos presentes foram convidados a participarem da pesquisa e apenas dois recusaram. A grande maioria foi composta por mulheres, uma vez que esse curso de licenciatura é mais procurado pelo gênero feminino.

5.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

Elaboramos três instrumentos de coleta de dados para atingirmos os objetivos deste estudo: a) Questionário Sociodemográfico; b) Questionário de múltipla escolha, e c) Teste de Associação Livre de Palavras,

Por meio do questionário sociodemográfico objetivamos traçar um perfil dos participantes da pesquisa.

Mediante o questionário de múltipla escolha tivemos por finalidade investigar as opiniões dos participantes sobre *bullying*, suas causas, consequências, quem são os autores, as vítimas. Esse instrumento de pesquisa, em geral, é utilizado para medir opiniões, reações, sensações, hábitos e atitudes de um público-alvo. No entanto, nesta pesquisa, além de ser uma amostra estatística, também serviu para reconhecermos as representações sociais acerca do *bullying*; dessa forma, também o analisamos qualitativamente, pois como asseveram Schuch *et al.* (2008), os procedimentos investigativos que privilegiam os aspectos qualitativos auxiliam na compreensão do universo dos sujeitos. Assim, procuramos compreender como os indivíduos pensam, sentem e atuam no cotidiano quando se trata de *bullying*.

Para esse questionário de múltipla escolha utilizamos a escala *Likert*, introduzida por Rensis Likert em 1932. Muitos pesquisadores de áreas como Psicologia e Educação têm se valido do uso de diferentes formatos de escalas tipo *Likert*. Entretanto, mesmo depois de décadas de pesquisa, não existe um consenso em termos do número de opções de respostas em uma escala de mensuração (DALMORO; VIEIRA, 2013). Em nosso estudo, optamos pela escala de cinco pontos que varia de ‘concordo totalmente’ a ‘discordo totalmente’.

Dalmoro e Vieira (2013) sublinham que, na escala de *Likert*, os sujeitos escolhem somente um dos pontos fixos estipulados na linha, em um sistema de cinco categorias de respostas (pontos). Essa escala também introduziu o caráter bidimensional da escala com um ponto neutro no meio da escala; utilizamos como ponto neutro a palavra ‘Indeciso’, essa opção, segundo os autores, pode fazer os participantes se sentirem mais confortáveis em responder. Todavia, o ponto neutro pode gerar ambivalência e impassibilidade do sujeito, contrapondo a verdadeira opinião do participante.

No que se refere ao Teste de Associação Livre das Palavras, com esse instrumento objetivamos caracterizar as representações sociais dos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o *bullying*. Esse teste foi inicialmente desenvolvido por Jung na área clínica e posteriormente adaptado para o campo da Psicologia Social por Di Giacomo (1981 *apud* VIEIRA; COUTINHO, 2008). Essa técnica se caracteriza como um tipo de investigação aberta que pode ser aplicada individual ou coletivamente. Sua estrutura consiste na evocação de respostas dadas a partir de estímulos indutores.

Essa técnica foi utilizada em nossa pesquisa por meio dos estímulos indutores 1) “*Bullying* é” ; 2) “*Bullying* pode levar as suas vítimas a”; 3) “Comumente as vítimas

são”; 4) “Comumente os agressores são”. Empregamos esses estímulos com a finalidade de articulá-los com o objeto social da presente investigação, como recomendam Nóbrega e Coutinho (2003 *apud* ARAÚJO *et al.*, 2012).

Os indivíduos apresentam uma característica que lhes é natural, a de classificar e categorizar, quando pretendem dar sentido a algum estímulo. Assim, ao utilizarmos o TALP como instrumento de coleta de dados, procuramos incitar os participantes a classificar e categorizar o *bullying*. De acordo com Roazzi (1995), classificar, categorizar e convencionalizar são as fases de um processo que permitem aos indivíduos se relacionar no e com o mundo em que vivem e que estão presentes nas atitudes, ações e comunicações e nas suas representações. A forma como um sujeito categoriza os estímulos depende de suas construções mentais (conceituais), e estas estão ligadas diretamente ao seu universo e suas relações (SCHUCH, *et. al.* 2008).

Também por meio do TALP buscamos identificar as dimensões latentes das representações por meio da configuração dos elementos que constituem as redes associativas dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo ou palavra indutora. Assim, para a proposta deste estudo, a técnica mostrou-se pertinente, porque facilitou a “atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas” (ABRIC, 1994 *apud* ARAÚJO *et. al.*, 2012).

5.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Realizamos o tratamento dos dados coletados referentes ao questionário sociodemográfico e ao questionário de múltipla escolha sobre *bullying* por meio da análise quantitativa. Utilizamos tabulações para ilustrar as respostas e facilitar suas análises. Analisamos os questionários sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais como meio de apreender as ancoragens e objetivações dos sujeitos participantes acerca do *bullying*.

Alves-Mazzotti (1994) pontua que o estudo das representações sociais investiga precisamente como são formados e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana.

No teste de associação livre de palavras, analisamos as palavras evocadas segundo critérios apontados por Sá (1998), Naiff, Naiff e Souza (2009), Magalhães Júnior e Tomanik (2012, 2013), Oliveira *et. al.* (2010) e Cortes Junior (2008).

Entretanto, é válido ressaltar que ao apresentarmos os termos indutores, não solicitamos dos participantes uma quantidade determinada de palavras; assim somente analisamos as respostas dos sujeitos que evocaram três ou mais palavras; desse modo, o número de participantes difere do número total de participantes da pesquisa (sempre menor). Também não solicitamos que os participantes hierarquizassem as palavras e expressões evocadas; optamos por hierarquizá-las da forma como apareceram, a primeira consideramos a mais importante (1) e assim sucessivamente.

Partindo da fórmula proposta e adaptada por Magalhães Júnior e Tomanik (2012)¹⁵, bem como das expressões apresentadas por Cortes Junior (2008)¹⁶, determinamos a Ordem Média de Evocações (OME) e a Frequência Média das Evocações e, após, organizamos as palavras em um quadro com quatro quadrantes, considerando os critérios de saliência e de importância observados através da frequência e da ordem das evocações produzidas. Dessa maneira, foi possível apreender quais elementos das representações sociais estavam presentes de forma mais central no discurso cotidiano dos sujeitos acerca do tema estudado.

Cortes Junior e Fernandez (2016) salientam que a frequência representa a quantidade de vezes que a mesma palavra aparece nas evocações e a ordem média de evocação (OME) representa o posicionamento que a mesma palavra ocupa dentro das três evocações. Quanto menor a OME, mais espontaneamente ela foi evocada, e, portanto, se constitui mais possivelmente como participante do núcleo central.

Cortes Junior (2008) enfatiza que ao se considerar tanto a frequência quanto o OME, dois critérios metodológicos são criados: um de natureza coletiva, representado pela frequência com que a categoria é evocada pelo conjunto dos sujeitos; e o outro de natureza individual, dado pela ordem que cada um confere à categoria no conjunto de suas próprias evocações.

¹⁵ Ordem Média de Evocação = $\sum_1^n P \cdot G$

Somatória (Σ) do número de vezes que a palavra foi evocada (P), numa dada posição de grau de importância, vezes seu grau de importância (G), dividido pela frequência com que a palavra foi evocada no total (MAGALHÃES JÚNIOR, TOMANIK, 2012).

¹⁶ $f \text{ média} = \frac{f \text{ total}}{\text{número de palavras}}$ $OME \text{ média} = \frac{OME \text{ total}}{\text{número de palavras}}$ (CORTES JUNIOR, 2008, p. 52).

Wagner (2013) defende que um indivíduo possui uma representação R de determinado objeto que pode ser avaliada por meio de questionários e entrevistas, e no que se relaciona “ao conteúdo de pesquisas orientadas empiricamente, as representações sociais são operacionalizadas como atributos individuais – como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos distribuídos entre as pessoas em grupos ou sociedades” (WAGNER, 2013, p. 119), essas representações individuais são compartilhadas por meio do discurso e da comunicação, tornando-se uma representação para um determinado grupo social.

Oliveira *et. al.* (2010) e Naiff, Naiff e Souza (2009) corroboram quanto à distribuição dos termos nos quadrantes ao enfatizarem que estes obedecem a alguns critérios, também seguidos nesta pesquisa, são eles: no primeiro quadrante (superior esquerdo) estão os termos que se destacaram em relação à frequência e ordem de evocações, formando o provável núcleo central da representação; no segundo quadrante (superior direito), os termos que apresentam alta frequência, mas que foram tardiamente evocados, formando a primeira periferia composta pelos elementos periféricos mais importantes da representação; no terceiro quadrante (inferior esquerdo), denominado elementos de contraste, aqueles que atenderam ao critério de importância, mas não de saliência, ou seja, foram considerados importantes pelos sujeitos, mas apresentaram uma baixa frequência. No quarto quadrante (inferior direito), os termos que apresentaram baixa frequência e foram tardiamente evocados constituem os elementos periféricos da representação.

Apresentamos o modelo de quadro da distribuição dos resultados geradores pela técnica da evocação livre, pois acreditamos que dessa forma haja uma melhor visualização do que explanamos sobre a análise das evocações. É por meio do cruzamento da frequência média de evocações com a ordem média em que foram evocadas que os quatro quadrantes são gerados e pelos quais os elementos evocados se distribuem.

Ordem média de evocação

Frequência	1º quadrante Elementos do Núcleo Central prontamente evocados + alta frequência	2º quadrante Elementos da 1ª periferia tardiamente evocados + alta frequência
Média	3º quadrante Elementos de contraste prontamente evocado + baixa frequência	4º quadrante Elementos da 2ª periferia tardiamente evocados + baixa frequência

Figura 3: Representação esquemática da distribuição das cognições das representações sociais no modelo de evocação livre (NAIFF; NAIF; SOUZA, 2009, p. 226).

Ressaltamos que nosso acesso ao objeto da pesquisa se deu apenas por meio do discurso dos participantes, e que é quase impossível sabermos se suas falas são verdadeiramente indícios de representações ou se foram produzidas em função apenas de estímulos ou estados psicológicos momentâneos (SÁ, 1998). No entanto, acreditamos que nesta pesquisa conseguimos acessar o núcleo central das representações sociais relativas ao *bullying* dos acadêmicos da Universidade Estadual de Maringá - Paraná.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fim de facilitar a compreensão do leitor, expomos os resultados alcançados por esta pesquisa em três etapas. Inicialmente, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa; na sequência, os resultados referentes ao Teste de Associação Livre de Palavras; e por fim, discorremos sobre os resultados obtidos com o Questionário de Múltipla Escolha.

Salientamos que analisamos todos os dados obtidos a partir da Teoria das Representações Sociais, o que nos permitiu observar os universos consensuais dos participantes da pesquisa, suas ancoragens, e chegarmos ao núcleo central dessas representações.

6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme assinalamos, uma representação social é sempre uma representação de alguém (sujeito) sobre alguma coisa (objeto). Dessa forma, não podemos tratar da representação social de nosso objeto de estudo, o *bullying*, sem especificarmos o sujeito, que pode ser a população ou um grupo social.

Portanto, faz-se necessário apresentarmos o perfil dos acadêmicos do curso de Pedagogia (participantes) em seus grupos de pertença. Uma vez que, grupos de pertencimento apresentam fatores comuns, como o conhecimento do senso comum adquirido e as experiências vivenciadas. Dessa maneira, acreditamos que as representações sociais dos participantes do estudo forjam o que Wagner (2013) denomina “identidade social”.

A partir do questionário sociodemográfico aplicado aos 261 acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá - Paraná, foi possível traçarmos o perfil dos sujeitos desta pesquisa. Podemos observar, no Quadro 3, a quantidade de alunos por turma e os períodos.

Quadro 3: Dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa acerca das representações sociais de *bullying*

Turma	n	%
1º ano	78	29,89
2º ano	61	23,37
3º ano	69	26,44
4º ano	53	20,31
Total	261	100
Período		
Noturno	178	68,20
Matutino	83	31,80
Total	261	100
Faixa etária		
De 20 a 24 anos	138	52,87
Menos de 20 anos	78	29,89
25 anos ou +	45	17,24
Total	261	100
Estado civil		
Solteiro	213	81,61
Casado	44	16,86
Outros	4	1,53
Total	261	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Podemos observar, no Quadro 3, que a maioria dos participantes cursava o primeiro ano de Pedagogia (29,89%), seguida pelo terceiro ano (26,44%), segundo ano (23,37%) e quarto ano (20,31%). Podemos inferir que isso aconteceu devido à desistência dos acadêmicos no decorrer do curso de graduação. No entanto, podemos entender também que, devido à pesquisa ter sido realizada no final do semestre, muitos acadêmicos do 4º ano estavam se preparando para a defesa de TCC, o que acarretou um maior número de faltas durante o período de realização da pesquisa.

No que diz respeito ao período, a grande maioria (68,20%) frequentava o período noturno, uma vez que há oito turmas nesse período e apenas quatro no período matutino.

Quanto à faixa etária dos participantes da pesquisa, encontramos um grande percentual entre 20 e 24 anos (52,87%), seguido de menores de 20 anos (29,89%), e com 25 anos ou mais (17,24%). É um grupo social jovem e possivelmente por isso 81,61% dos participantes sejam solteiros e apenas 16,86% sejam casados. No Quadro 4, apresentamos a atuação profissional dos participantes.

Quadro 4: Atuação profissional dos acadêmicos de Pedagogia, participantes da pesquisa acerca de *bullying*

Já trabalha na área de Educação?	n	%
Não	141	54,02
Sim	120	45,98
Nível		
Educação infantil	71	63,96
Ensino Fundamental (1ª a 5ª)	28	25,23
Outros	10	9,01
Ensino Fundamental (6ª a 9ª)	2	1,80
Outra ocupação		
Projetos universitários	31	33,33
Administrativo	18	19,35
Comércio	16	17,20
Serviços	13	13,98
Outros	9	9,68
Saúde	6	6,45
Jornada de trabalho (semanal)		
40 horas ou +	54	29,19
De 20 a 29 horas	51	27,57
De 30 a 39 horas	43	23,24
Menos de 20 horas	37	20,00

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O Quadro 4 mostra que mesmo não tendo concluído a graduação em Pedagogia, 120 participantes (45,98%) já trabalham na área de educação e 141 (54,02%) em outras áreas, totalizando 100% dos participantes inseridos no mercado de trabalho. Daqueles que trabalham na área da educação, 71 (63,96%) atuam na Educação Infantil, 28 (25,23%) atuam no Ensino Fundamental I, 10 (9,01%) em outras modalidades de ensino como EJA, e 2 (1,80%) trabalham no Ensino Fundamental II. Isso demonstra que mesmo ainda cursando uma licenciatura, muitos participantes já têm experiência profissional na área de Educação.

Dos participantes que assinalaram ter outras funções, 31 (33,33%), participam de projetos universitários, 18 (19,35%) trabalham no setor administrativo, 16 (17,20%) no comércio, 13 (13,98) são prestadores de serviços em indústrias e fábricas, 6 (6,45%) atuam na área de saúde e 9 (9,68%) em outros setores.

A jornada de trabalho dos participantes varia entre 20 e 40 horas ou mais de trabalho semanal; 54 participantes (29,19%) trabalham 40 horas ou mais e 51 (27,57%) trabalham entre 20 e 29 horas semanais, 43 participantes (23,24%) têm jornada de trabalho entre 30 e 39 horas e 37 (20,00%) trabalham menos de 20 horas semanais.

Os demais dados obtidos no questionário sociodemográfico serviram para traçarmos o perfil dos sujeitos da pesquisa e são essenciais para entendermos as suas ancoragens.

Quanto aos tipos de família (composição familiar), seguimos a classificação estabelecida por Kaslow (2001) do que pode ser considerado “família”: família nuclear (inclui duas gerações, com filhos biológicos); famílias extensas (inclui três ou quatro gerações (pais, filhos, netos, avós, bisnetos, tios...)); famílias adotivas temporárias; famílias adotivas (que podem ser bi-raciais ou multiculturais); casais; famílias monoparentais (chefiadas por pai ou mãe); casais homossexuais (também chamada de família homoafetiva); famílias reconstituídas (depois do divórcio (também chamada de família recomposta): em que um novo casal se forma e traz os filhos de um relacionamento anterior; várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo. Acrescentamos ainda mais um tipo de família, a de pessoas que moram sozinhas (também chamadas de família unipessoal). No Quadro 5, apresentamos os tipos de família dos participantes desta pesquisa.

Quadro 5: Tipos de família dos participantes da pesquisa acerca das representações sociais sobre *bullying*

Tipo de família	n	%
Nuclear	190	72,79
Casais	27	10,35
Várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais	15	5,75
Monoparentais	12	4,60
Extensa	10	3,83
Unipessoal	4	1,53
Não informaram	3	1,15
Total	261	100

Fonte: A autora (2016), tendo como base a classificação de Kaslow (2001).

A maioria dos participantes revelou que faz parte de uma família nuclear (67,28%); considerando a idade dos participantes, podemos inferir que moram com seus pais e irmãos. Apenas 10,35% residem com seus cônjuges (casais) e 6,51% moram com o cônjuge e filho (os). Fazem parte de famílias extensas 3,83%, dos participantes, que residem com pais, avós, tios ou primos; 4,60% pertencem a famílias monoparentais, com a mãe ou o pai; 5,75% são pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo; 1,53% moram sozinhos. e 1,15% não informaram sua condição familiar.

A religião (crenças) é uma das formas mais utilizadas de tornar familiar o que não é familiar (ancoragem), ou seja, a força da propagação, muito utilizada pela igreja. É um tipo de discurso organizado que serve para o convencimento do sujeito, ela não se contenta de renovar a significação de um comportamento (como a Igreja Católica fez

com a Psicanálise). A propagação se encarrega de controlar o comportamento já existente, estabelecendo ligações mais sólidas entre o grupo e os membros suscetíveis de manifestá-lo e estrutura novamente o sentido da coordenação de seus elementos. (MOSCOVICI, 2012). Apresentamos, no Quadro 6, os dados sociodemográficos dos participantes desta pesquisa no quesito religiosidade.

Quadro 6: Dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa acerca de *bullying*:
Religião

Religião	n	%
Católica	161	61,69
Evangélica	71	27,20
Eu não tenho	16	6,13
Eu sou ateu	3	1,15
Não informaram	10	3,83
Total	261	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O Quadro 6 mostra que a maioria dos participantes segue a doutrina da religião católica (61,69%), seguida por evangélicos (27,20%). Apenas 16 (6,13%) alegaram não praticar nenhuma religião e 3 (1,15%) declararam ser ateus. Dez (3,83%) participantes não informaram sua religião.

Nossa pesquisa corrobora com o Censo Demográfico de 2010, uma vez que, segundo o documento, 560 781 participantes declararam ser católicos. É válido ressaltar que desde o primeiro recenseamento de âmbito nacional até a década de 1970, o perfil religioso da população brasileira manteve como aspecto principal a hegemonia da filiação à religião católica apostólica romana, característica herdada do processo histórico de colonização do País e do atributo estabelecido de religião oficial do Estado até a Constituição da República de 1891.

No entanto, com o passar dos anos o Censo Demográfico, mostrou “acentuada redução do percentual de pessoas da religião católica romana, o qual passou a ser de 73,6%, o aumento do total de pessoas que se declararam evangélicas, 15,4% da população, e sem religião, 7,4% dos residentes”. (IBGE, 2010, s/p). Os resultados do Censo Demográfico 2010 mostram o crescimento da diversidade dos grupos religiosos no Brasil, revelando uma maior pluralidade nas áreas mais urbanizadas e populosas do País. A proporção de católicos seguiu a tendência de redução observada nas duas décadas anteriores, embora tenha permanecido majoritária.

6.2 TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Inicialmente, para a análise do Teste de Associação Livre de Palavras, separamos as palavras/expressões por grupos semânticos, ou seja, as palavras que apresentavam o mesmo sentido. Para tanto, colocamos as palavras em tabelas juntamente com um número que variava de 1 a 3, que designava seu grau de importância. A partir dessas tabelas que encontramos a frequência média e a Ordem Média de Evocação (OME) para determinarmos o núcleo central e periférico das representações sociais dos acadêmicos acerca de *bullying*.

Conforme Vergès (1992, *apud* SÁ, 2002), os prováveis elementos que constituem o núcleo central são tomados pelo número de vezes que aparecem nas evocações e por serem mais prontamente evocados. Assim, a natureza coletiva da representação é evidenciada pela frequência com que a palavra/expressão é adotada e a natureza individual é dada pela ordem que cada sujeito confere à categoria no conjunto de suas próprias evocações; esse índice é associado aos demais sujeitos no cálculo de uma ordem média de evocação.

Sá (2002) pontua que os grupos semânticos que atendem simultaneamente à natureza coletiva e individual estão situados no quadrante superior esquerdo do quadro, pois apresentam frequências de evocação acima da frequência média do conjunto de categorias e ordens médias de evocação abaixo da média das ordens médias das diferentes categorias.

6.2.1 EVOCAÇÃO 1: “*BULLYING É*”

Na análise das evocações do termo indutor “*Bullying é*”, registramos 180 palavras/expressões evocadas, das quais descartamos as que tiveram frequência igual a um, conforme sugerem Magalhães Junior e Tomanik (2012), pois só podemos considerar como representação aquilo que é compartilhado por um grupo, ficando para análise desta pesquisa 169 palavras/expressões. Excluímos do quadro as palavras: triste, tirar sarro, ruim, competição, insegurança, invasão de privacidade, fragilidade, falta de noção, terrorismo, gestos, irritar. Em seguida, agrupamos as palavras que apresentavam o mesmo sentido em grupos semânticos, formando 13 grupos.

O Quadro 7 mostra quais as palavras/expressões foram evocadas pelos participantes e como as organizamos em grupos semânticos.

Quadro 7: Organização das palavras em grupos semânticos – Pergunta indutora “*Bullying* é”

	Palavras com seu grau de importância	Frequência	OME
GRUPOS	Agressão (3); Agressão (2); Agressão (2); Agressão (1); Agressão (3); Agressão (2); Agressão (3); Agressão (3); Agressão (2); Agressão (2); Agressão (2); Agressão (1); Agressão (3); Agressão (3); Agressão (2); Agressão (2); Agressão (2); Agressão (2); Agressão (2); Agressão indireta (3); Agressividade (1); Agressividade (1); Violência (3); Violência (3); Violência (3); Violência (3); Violência (3); Covardia (1); Covardia (3); Covardia (3); Covardia (1); Covardia (3); Covardia (1); Maltratar (1); Maltratar (2); Maltratar (2)	36	2,22
	Agressão verbal (1); Agressão verbal (2); Agressão verbal (2); Agressão verbal (2); Agressão verbal (2); Agressão verbal (2); Agressão verbal (3); Agressão verbal (1); Agressão verbal (1); Agressão verbal (2); Agressão verbal (2); Agressão verbal (1); Agressão verbal (3); Agressão verbal (2); Agressão verbal (2); Agressão verbal (2); Agressão verbal (2); Apelidar (3); Piadinhas (1); Violência verbal (1); Violência verbal (1); Xingamento (3); Ofensas (1); Ofensas (1); Ofensas (1); Ofensas (1); Ofensas (1); Ofensas (1); Ofensas (1)	28	1,64
	Agressão física (2); Agressão física (1); Agressão física (1); Agressão física (1); Agressão física (1); Agressão física (1); Agressão física (1); Agressão física (3); Agressão física (1); Agressão física (2); Agressão física (2); Agressão física (3); Agressão física (3); Agressão física (2); Agressão física (2); Agressão física (2); Agressão física (3); Agressão física (3); Agressão física (1); Agressão física (1); Ataque físico (1); Violência física (2)	20	1,75
	Desrespeito (3); Desrespeito (1); Desrespeito (2); Desrespeito (1); Desrespeito (3); Desrespeito (1); Desrespeito (1); Desrespeito (1); Desrespeito (2); Desrespeito (1); Desrespeito (3); Chatear (1); Menosprezar (1); Menosprezar (2); Menosprezar (1); Imposição (2); Opressão (1); Repressão (3)	18	1,67
	Agressão emocional (1); Agressão moral (3); Agressão moral (1); Agressão moral (3); Agressão psicológica (2); Agressão psicológica (3); Agressão psicológica (3); Agressão psíquica (2); Ataque psicológico (2); Ameaçar (1); Amedrontar (3); Coação (2); Intimidação (2); Intimidação (3); Intimidação (3); Perseguição (1)	16	2,57
	Constranger (2); Constrangedor (3); Constrangimento (1); Humilhação (2); Humilhação (1); Humilhação (3); Envergonhar (3); Exposição (2); Gozações (2); Ridicularizar (3); Ridicularizar (1); Tirar sarro (2); Chacota (2)	13	2,08
	Preconceito (2); Preconceito (3); Preconceito (3); Preconceito (1); Preconceito (2); Preconceito (3); Preconceito (3); Preconceito (1); Julgar (3); Julgar (2); Racismo (2); Intolerância (3); Machismo (3)	13	2,38
	Crueldade (1); Crueldade (2); Crueldade (2); Crueldade (3); Maldade (3); Maldade (1); Maldade (1); Maldade (3); Maldade (1); Maldade (3); Maldade (3); Ódio (3)	12	2,17
	Exclusão (2); Exclusão (1); Exclusão (2); Rejeitar (1)	4	1,50
	Falta de humanidade (3); Falta de consciência (2); Falta de noção (2)	3	2,33
	Crime (3); Crime (2)	2	2,50
	Fragilidade (3); Insegurança (2)	2	2,50
	Brincadeira (1); Brincadeira negativa (3)	2	2,00
	13 grupos	169	27,31
	Frequência Média por grupo 169/13	13,00	
	OME Médio 27.31/13		2,10

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A partir da análise combinada da frequência e da ordem média de evocação de cada grupo levantamos os elementos supostamente pertencentes ao núcleo central e elementos periféricos da representação social da pergunta indutora “*Bullying é*”. Com esse termo, procuramos apreender o conceito que os acadêmicos têm acerca do objeto do nosso estudo. A média das ordens médias (OME) foi de 2,10 e a média de frequência (f) foi de 13,00. No Quadro 8 apresentamos a análise das palavras com esses valores, e mostramos os quatro quadrantes com os possíveis grupos que compõem as RS.

Quadro 8: Palavras evocadas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEM, referente a '*Bullying* é'

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações $f > 13,00$ e $OME < 2,10$			Alta F e alta Ordem Média de Evocações $f > 13,00$ e $OME \geq 2,10$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Agressão Verbal	28	1,64	Agressão/ Violência	36	2,22
Agressão Física	20	1,75	Agressão Moral	17	2,23
Desrespeito	18	1,67	Preconceito	13	2,38
Humilhação/ Constrangimento	13	2,08			
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações $f < 13,00$ e $OME < 2,10$			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações $f < 13,00$ e $OME \geq 2,10$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Exclusão	4	1,50	Crueldade/ Maldade	12	2,17
Brincadeira	2	2,00	Sem consciência	2	2,33
			Crime	2	2,50
			Fragilidade	2	2,50

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

No Quadro 8, podemos perceber, no quadrante superior esquerdo, os quatro grupos de palavras que possivelmente representam os elementos centrais das RS, por serem mais frequentes e prontamente evocados (SÁ, 1998). Ao agrupar semanticamente as palavras, subdividimos os vários tipos de agressão evocados em 'Agressão Verbal', incluindo xingamentos, apelidos, piadas e ofensas, que apresentaram frequência de 28 e uma OME de 1,64; 'Agressão Física', com frequência de 20 e OME de 1,75, ambos fazendo parte do primeiro quadrante, ou seja, do núcleo central, 'Agressão/Violência', que apesar de apresentar frequência 36 (o que obteve maior quantidade de evocações), não foi considerado como elemento do núcleo central, pois seu OME foi maior que 2,10 (2,22), e 'Agressão Moral', que inclui intimidação, perseguição coação e ameaças teve frequência de 17 e OME de 2,23, também sendo excluído do núcleo central.

Ainda fazem parte do possível núcleo central o grupo 'Desrespeito' e 'Humilhação/Constrangimento', com frequências de 18 e 13 e OME de 1,67 e 2,08, respectivamente.

Pullin e Pryjma (2011) declaram que o sistema periférico é um complemento indispensável do núcleo central, pois protege, atualiza e contextualiza constantemente suas determinações normativas, permitindo aos sujeitos uma flexibilidade e adequação

em função de suas experiências cotidianas. Sendo assim, neste estudo apresentamos também a leitura dos demais quadrantes.

O segundo e o terceiro quadrantes, considerados como elementos intermediários, apresentam a palavra/expressão ‘Preconceito’, que compreende o racismo, os julgamentos, o machismo e a intolerância, com frequência de 13 e OME de 2,38; as outras duas do segundo quadrante já foram expostas: ‘Exclusão’, com frequência 4 e OME de 1,50; e ‘Brincadeira’, com frequência 2 e OME de 2,00. Estas últimas evocações, demonstram que ainda há pessoas que consideram o *bullying* como uma brincadeira e não como um tipo de violência que se apresenta de forma velada e tem grande capacidade de destruição ao psiquismo dos envolvidos.

Os elementos periféricos que aparecem no quarto quadrante são compostos pelas palavras/expressões mais tardiamente evocadas e que apresentam frequência menor que a frequência média (13,00) e OME maior ou igual ao OME médio (2,10), são elas: ‘Crueldade/Maldade’, com frequência 12 e OME 2,17; ‘Sem consciência’, que diz respeito à falta de consciência das pessoas acerca do outro, com frequência e OME 2,33; ‘Crime’ e ‘Fragilidade’ (possivelmente relacionadas à vítima), ambas com frequência 2 e OME de 2,50.

A partir dessa configuração, pudemos apreender que os acadêmicos do curso de Pedagogia aqui analisado definem *bullying* como uma forma de agressão (física, verbal ou moral), e que seu autor se utiliza de maldade e crueldade com o intuito de desrespeitar, humilhar e excluir.

6.2.2 EVOCAÇÃO 2: “*BULLYING* PODE LEVAR A VÍTIMA A”

A segunda pergunta evocadora foi “*Bullying* pode levar a vítima a”, com a qual buscamos depreender as prováveis representações sociais dos participantes acerca das consequências desse fenômeno para as vítimas.

Foram evocadas 241 palavras/expressões. Agrupamos as palavras que tinham o mesmo sentido em grupos semânticos, formando 17 grupos; no entanto, excluímos três palavras/expressões por apresentarem frequência igual a um e não se encaixarem em nenhum grupo, são elas: feia, tímida, incapaz.

O Quadro 9 apresenta as palavras/expressões evocadas pelos participantes e os grupos semânticos formados a partir delas.

Quadro 9: Organização das palavras em grupos semânticos – Pergunta indutora: “*Bullying* pode levar a vítima a”

GRUPOS	Palavras com seu grau de importância	Frequência	OME
	Depressão (3); Depressão (2); Depressão (1); Depressão (3); Depressão (1); Depressão (1); Depressão (1); Depressão (3); Depressão (3); Depressão (2); Depressão (1); Depressão (1); Depressão (2); Depressão (1); Depressão (3); Depressão (2); Depressão (1); Depressão (2); Depressão (2); Depressão (1); Depressão (2); Depressão (1); Depressão (1); Depressão (3); Depressão (1); Depressão (1); Depressão (1); Depressão (1); Depressão (1); Depressão (1); Depressão (1); Depressão (3); Depressão (1); Depressão (1); Depressão (3); Depressão (1); Depressão (1); Depressão (1); Depressão (1); Depressão (2); Depressão (1); Depressão (1); Mal humoradas (3); Desânimo (2); Frustração (2); Irritabilidade (2); Irritação (3)	62	1,35
	Isolamento (3); Isolamento (2); Isolamento (2); Isolamento (3); Isolamento (3); Isolamento (3); Isolamento (1); Isolamento (2); Isolamento (1); Isolamento (2); Isolamento (2); Isolamento (3); Isolamento (3); Isolamento (2); Isolamento (2); Isolamento (2); Isolamento (2); Isolamento (2); Isolamento (2); Isolamento (1); Isolamento (1); Isolamento (1); Isolamento (2); Isolamento (3); Isolamento social (3); Isolamento social (1); Isolamento social (2); Isolamento social (2); Afastamento social (3); Afastamento do convívio social (1); Procurar se isolar (2); Se excluírem (1); Se fecharem (3)	34	2,02
	Morte (3); Morte (3); Morte (3); Morte (3); Morte (2); Morte (3); Morte (3); Morte (3); Morte (1); Morte (3); Morte (3); Morte (1); Morte (3); Morte (3); Morte (3); Morte (2); Morte (2); Se matar (1); Suicídio (3); Suicídio (3); Suicídio (3); Suicídio (3); Suicídio (3); Suicídio (3); Suicídio (2); Suicídio (2); Suicídio (1); Suicídio (3); Assassinato (3)	29	1,75
	Ansiedade (3); Ansiedade (1); Ansiedade (1); Ansiedade (2); Ansiedade (3); Angústia (3); Ataques de pânico (3); Pânico (2); Síndrome do pânico (2); Síndrome do pânico (3); Fobia (2); Fobia (2); Fobia (2); Fobias (3); Fobias (3); Medo (3); Medo (3); Medo (3); Medo (3); Medo (2); Medo (2); Medo (2); Medo (1); Medo (2); Medo (2);	25	2,32
	Baixa autoestima (3); Baixa autoestima (2); Baixa autoestima (3); Baixa autoestima (3); Baixa autoestima (1); Baixa autoestima (1); Baixa autoestima (2); Baixa autoestima (2); Baixa autoestima (1); Baixa autoestima (2); Baixa autoestima (3); Baixa autoestima (1); Baixa autoestima (1); Baixa autoestima (2); Baixa autoestima (2); Depreciação (2); Incapaz (2); Se sentir diferente (1); Se sentir mal (1); Sentir-se menosprezada (1); Sentir-se menosprezada (1);	21	1,76
	Transtornos psicológicos (3); Transtornos psicológicos (1); Traumas (3); Traumas (2); Transtornos (1); Transtornos (3); Transtornos (3); Transtornos (2); Tormentos psicológicos (2); Crises (1); Distúrbios (1); Problemas psicossociais (1)	12	1,91
	Tristeza (3); Tristeza (2); Tristeza (1); Tristeza (2); Tristeza (2); Tristeza (3); Tristeza (1); Tristeza (3); Tristeza (2); Tristeza (3); Triste (1); Chateada (2)	12	2,08
	Vergonha (3); Vergonha (3); Vergonha (2); Vergonha (2); Vergonha (2); Vontade de sumir (3); Envergonhada (2); Envergonhada (2)	7	2,42
	Baixo desempenho escolar (3); Baixo desempenho escolar (2); Baixo desempenho escolar (1); Baixo desempenho escolar (1); Desistência dos estudos (2); Parar de estudar (2); Problemas de aprendizagem (3)	7	2,00
	Doenças (1); Doenças (3); Doenças (3); Doente (3); Doenças psicológicas (2)	5	2,40
	Agressividade (3); Agressividade (2); Agressividade (1); Agressividade (3); Agressivas (1)	5	2,00
	Inferioridade (2); Inferioridade (1); Insegurança (2); Insegurança (3)	4	2,00
	Transtornos alimentares (2); Transtornos alimentares (3); Anorexia (3); Ganhar ou perder peso (3)	4	2,75
	Automutilação (1); Destruição (2); Pensamentos negativos (1); Insatisfação (3)	4	1,75
	Exclusão (1); Excluir (2); Se sentir excluído (2)	3	1,66
	Solidão (1); Sozinha (2)	2	1,50
	Uso de álcool (3); Uso de drogas (2)	2	2,50
			34,17
	17 grupos	238	
	Frequência Média por grupo 238/17	14,00	
	OME Médio 34,17/17		2,01

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Optamos por nomear os grupos do Quadro 9 não utilizando a palavra de maior frequência, como sugerem Oliveira *et al.* (2010), mas por tipos de transtornos, uma vez que muitos foram os transtornos evocados, corroborando com o presente estudo, em que apresentamos, na subseção 1, alguns transtornos causados pela vitimização do *bullying* como estresse, ansiedade, tensão, medo, raiva, irritabilidade, dificuldade de concentração, déficit de atenção, angústia, tristeza, desgosto, apatia, cansaço, insegurança, sentimento de abandono e de inferioridade, mágoa, desejo de vingança e pensamentos suicidas, depressão, fobias e hiperatividade, entre outros. Assim, elaboramos o Quadro 10, no qual apresentamos os quatro quadrantes.

Quadro 10: Palavras evocadas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEM, referente a *Bullying* pode levar a vítima a

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações $f > 14,00$ e $OME < 2,01$			Alta F e alta Ordem Média de Evocações $f > 14,00$ e $OME \geq 2,01$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Transtornos de humor	62	1,35	Isolamento	34	2,02
Morte	29	1,75	Transtornos de ansiedade	25	2,32
Desvalorização pessoal	21	1,76			
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações $f < 14,00$ e $OME < 2,01$			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações $f < 14,00$ e $OME \geq 2,01$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Transtornos psicológicos	12	1,91	Tristeza	12	2,08
Problemas escolares			Vergonha	7	2,42
Agressividade	7	2,00	Doenças	5	2,40
Inferioridade /	5	2,00	Transtornos alimentares	4	2,75
Insegurança	4	2,00	Uso de substâncias	2	2,50
Insatisfação					
Exclusão	4	1,75			
Solidão	3	1,66			
	2	1,50			

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Fazem parte do possível núcleo central (1º quadrante) os ‘Transtornos de humor’, como a depressão (frequentemente evocada), a irritabilidade, o desânimo, o mau humor e a frustração. Esse grupo apresentou uma frequência de 62, muito maior em relação aos outros grupos e uma OME de 1,35, que caracteriza bem o grau de importância dado a esse tipo de transtorno pelos participantes da pesquisa. Também fazem parte do núcleo central (NC) o grupo que denominamos ‘Morte’, que inclui o suicídio e o assassinato, o qual apresentou frequência de 29 e OME de 1,75, o que sugere que a RS das consequências de *bullying* podem estar vinculadas aos massacres em escolas, cinemas, entre outros noticiados na televisão, apresentando os autores como

possíveis vítimas de *bullying*. Por fim, a ‘Desvalorização’ pessoal que abarca a baixa autoestima, a depreciação, o sentimento de incapacidade, de menosprezo, que obteve frequência de 21 e OME de 1,76.

Devemos lembrar que neste estudo não solicitamos a hierarquização das palavras/expressões; dessa forma, os grupos do possível NC foram determinados pela prontidão em que as evocações foram apresentadas pelos participantes da pesquisa.

Embora esse quadro demonstre que o grupo ‘Isolamento’ (2º quadrante) não seja pertencente ao núcleo central, a alta frequência de evocações (25) e sua OME de 2,02, muito próximo ao limite que o classificaria no 1º quadrante (2,01), nos faz considerá-lo como um possível elemento nuclear. Estão também no 2º quadrante os ‘Transtornos de ansiedade’, como as fobias, os medos, a síndrome do pânico e ansiedade, que foram bastante evocados, tendo uma frequência de 25, no entanto o OME é de 2,32, ou seja, não foram prontamente evocadas.

No 3º quadrante há seis grupos distintos com frequências que variam de 12 a 2, entre esses grupos estão os ‘Transtornos psicológicos’ e os ‘Problemas escolares’, caracterizados pelo baixo desempenho escolar a desistência dos estudos.

Os elementos que aparecem no 4º quadrante são a ‘Tristeza’, com frequência 12 e OME de 2,08; a ‘Vergonha’, sentimentos que as vítimas têm ao serem alvos de chacotas, piadas e ridicularizações, com uma baixa frequência (7); os ‘Transtornos alimentares’, como anorexia, bulimia ou obesidade, também com frequência baixa (4); as ‘Doenças’ e o ‘Uso de substâncias’ como álcool e drogas, ambas com frequência baixa (4 e 2, respectivamente).

Por meio da análise dos Quadros 9 e 10, foi possível verificarmos que as RS dos participantes da pesquisa acerca das consequências de *bullying* para a vítima são a depressão, a morte por suicídio ou assassinato, a desvalorização de si mesmo, o isolamento e outros transtornos.

6.2.3 EVOCAÇÃO 3: “COMUMENTE AS VÍTIMAS SÃO”

Analisamos agora a terceira pergunta evocadora, “Comumente as vítimas são”; com isso, buscamos delinear o perfil da vítima segundo os participantes da pesquisa.

Para esse termo indutor, os participantes evocaram 255 palavras. Devemos lembrar que o número de palavras varia de uma pergunta indutora para outra, pois não

solicitamos aos participantes um número mínimo ou máximo de evocações, e utilizamos apenas aquelas evocações com ao menos três palavras, dentre as quais excluimos quinze por apresentarem frequência igual a um, como já destacamos. As palavras excluídas foram: antissociais, coagidas, espertas, expostas ao ridículo, família desestruturada, fortes, humilde, indecisas, irritadas, mais calmas, minorias, qualquer um, religião, simples, usa óculos.

No grupo denominado ‘Homossexuais’, aparece a expressão “opção sexual”, esclarecemos que não concordamos com essa expressão, uma vez que não optamos por sentir atração por homens ou mulheres, e sim com a expressão “desejo sexual”, mas esta surgiu em um dos testes e a escrevemos como tal.

As 240 palavras restantes foram divididas em 28 grupos semânticos, conforme mostra o Quadro 11.

Quadro 11: Organização das palavras em grupos semânticos – Pergunta indutora: “Comumente as vítimas são”

	Palavras com seu grau de importância		Frequência	OME
GRUPOS	Fracas (3); Fracas (2); Fracas (1); Fracas (2); Fracos (1); Fracos (2); Mais fracas (1); Mais fracas (3); Mais fracas (1); Mais fracas (1); Frágeis (1); Frágeis (3); Frágeis (1); Frágeis (1); Frágeis (3); Frágeis (1); Frágeis (3); Frágeis (3); Frágeis (1); Frágeis (1); Frágeis (1); Frágeis (3); Frágeis (1); Frágeis (3); Frágeis (1); Frágeis (1); Frágeis (1); Frágeis (1); Frágeis (3); Frágeis (1); Frágeis (3); Frágeis (3); Frágeis (2); Frágeis (2); Frágeis (2); Frágeis (1); Frágeis (1); Frágeis (3); Frágeis (1); Frágeis (2); Frágeis (2); Frágeis (1); Frágeis (1); Frágil (2); Sensíveis (3)		43	1,76
	Tímidas (1); Tímidas (1); Tímidas (2); Tímidas (2); Tímidas (3); Tímidas (1); Tímidas (2); Tímidas (2); Tímidas (1); Tímidas (1); Tímidas (2); Tímidas (1); Tímidas (2); Tímidas (1); Tímidas (1); Tímidas (1); Tímidas (1); Tímidas (3); Tímidas (1); Tímidas (3); Tímidas (2); Tímidas (1); Tímidas (1); Tímidas (3); Tímidas (2); Tímidas (3); Tímidas (2); Tímidas (1); Tímidos (3); Tímidos (1); Tímidos (1); Tímida (1); Retraídas (2); Envergonhadas (3)		33	1,72
	Gordos (1); Gordos (3); Gordos (2); Gordos (1); Gordos (1); Gordos (2); Gordos (2); Gordas (1); Gordas (3); Gordas (2); Gordas (2); Gordo (3); Gordo (1); Gordo (3); Muito gordas (1); Muito gordas (3); Acima do peso (2); Acima do peso (1); Acima do peso (2); Acima do peso (1); Obesos (3)		21	1,90
	Magros (2); Magros (1); Magros (2); Magros (3); Magras (3); Magras (2); Magras (3); Magra demais (3); Magra demais (2); Magro (2); Magros demais (2); Magros extremos (3); Abaixo do peso (3); Muito magras (2); Muito magras (2); Muito magras (3)		16	2,37
	Inteligentes (1); Inteligentes (3); Inteligentes (2); Inteligentes (2); Inteligentes (2); Inteligentes (2); Inteligentes (2); Inteligentes (2); Inteligentes (1); Inteligente (1); Inteligente (2); Mais inteligentes (2); Nerds (2); CDF (1); Cultas (3); Espetaculares (1)		16	1,81
	Quietas (1); Quietas (3); Quietas (1); Quietas (3); Quietas (3); Quietas (1); Não falam muito (3); Muito quietas (2); Na delas (1); Introvertidas (3); Introvertidas (3); Inibidas (1)		12	2,08
	Fora do padrão (3); Fora do padrão (2); Fora do padrão (3); Fora do padrão de beleza (1); Fora do padrão de beleza (1); Fora do padrão de dinheiro (2); Fora do padrão de intelectual (3); Aparência fora dos padrões de beleza (3); Não se encaixam nos padrões de beleza (3); Não se enquadram no padrão (3); Diferente dos padrões sociais (2)		11	2,36
	Diferentes (2); Diferentes (3); Diferentes (3); Diferentes (3); Diferente (3); Diferente da maioria (3); Diferente na cor (1); Julgadas como diferente (2); Com características diferentes (2); De cultura diferente (3)		10	2,50
	Isoladas (2); Isoladas (1); Isoladas (3); Isoladas (1); Mais isoladas (3); Sozinhas (2); Sozinhas (2); Sozinhos (2); Se sentem sozinhas (2); Excluídas (3)		10	2,10
	Indefesas (1); Indefesas (1); Não sabem como se defender (3); Não afrontam (1); Não tem coragem de denunciar (2); Tem medo de enfrentar o agressor (3); Com pouca defesa (2); Amedrontadas (2)		8	1,87
	Homossexuais (1); Homossexuais (3); Homossexuais (1); Homossexuais (2); Gays		7	2,00

(2); LGBT (2); Opção sexual (3)		
Rico (3); De classe baixa (2); De classe social diferente (2); Classe baixa (1); Classe social baixa (1); Classe social baixa (2); baixa renda (2)	7	1,85
Negras (1); Negras (2); Negras (3); Negros (3); Negros (2); Negros (1)	6	2,00
Bondosas (2); Incapazes de fazer mal para alguém (3); Inocentes (2); pura de sentimento (3)	4	2,50
Feio (3); Feio (2); Feias (2); Não tão bonitas (3)	4	2,50
Com outra identidade de gênero (3); Trans (3); São afeminados (3)	3	3,00
De poucos amigos (3); Tem dificuldade para se enturmar (3); Possuem poucas amizades (2)	3	2,66
Baixos (3); Baixas (3); Altas (1)	3	2,33
Depressivas (3); depressivos (1); deprimidas (3)	3	2,33
Tristes (1); Tristes (2); Tristes (3)	3	2,00
Sentimento de inferioridade (2); Sem amor próprio (2); rebaixadas (1)	3	1,66
Com deficiência física (2); Tem alguma deficiência (3)	2	2,50
Educadas (3); Educadas (2)	2	2,50
Inseguras (2); Inseguras (2)	2	2,00
De outras raças (1); Cor ou raça (3)	2	2,00
Bonitas (1); Bonito (2)	2	1,50
Baixo desempenho escolar (1); Baixo desempenho escolar (2)	2	1,50
Cabelo crespo (1); Cabelo afrodescendente (1)	2	1,00
28 grupos	240	58,30
Frequência Média por grupo 240/28	8,57	
OME Médio 58,30/28		2,08

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

As palavras/expressões mais evocadas foram fracas e frágeis, seguidas de tímidas e gordas. Em geral, os participantes da pesquisa julgaram como característica para uma pessoa ser vítima de *bullying* alguma característica física, como ser gorda ou magra demais, estar fora do padrão de beleza, para mais ou para menos, ter cor de pele diferente da maioria, ser alto ou baixo demais, ter cabelo crespo ou enrolado. Isso corrobora com Fante (2005) e Makaron (s/d) que os motivos para se escolher uma vítima são quase sempre atributos muito comuns, como alguns centímetros a menos ou a mais, peso acima ou abaixo do considerado ideal, inteligência a mais ou a menos e beleza fora do padrão, seja para mais ou para menos.

Fante e Pedra (2008) explicam que os estereótipos criados pela mídia podem influenciar negativamente o comportamento dos sujeitos, pois a estética estabelecida por ela cria um padrão de beleza excludente, fazendo com que a pessoa esteja fora desse padrão sintam-se envergonhada e seja encarada pelos outros como “defeituosa” ou “esquisita”.

Após a separação dos grupos semânticos, calculamos a frequência das evocações e a OME e elaboramos o Quadro 12, de quatro quadrantes, com o possível núcleo central das RS acerca da caracterização da vítima de *bullying*.

Quadro 12: Palavras evocadas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEM, referente a “Comumente as vítimas são”

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações $f > 8,57$ e $OME < 2,08$			Alta F e alta Ordem Média de Evocações $f > 8,57$ e $OME \geq 2,08$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Fracas/Frágeis	43	1,76	Magros	16	2,37
Tímidas	33	1,72	Quietas	12	2,08
Gordos	21	1,90	Fora do padrão	11	2,36
Inteligentes	16	1,81	Isoladas/Sozinhas	10	2,10
			Diferentes	10	2,50
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações $f < 8,57$ e $OME < 2,08$			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações $f < 8,57$ e $OME \geq 2,08$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Indefesas	8	1,87	Bondosas	4	2,50
Homossexuais	7	2,00	Feios	4	2,50
Status Social	7	1,85	Poucos amigos	3	2,66
Negros	6	2,00	Estatuta	3	2,33
Sentimento de inferioridade	3	1,66	Identidade de gênero	3	3,00
Tristes	3	2,00	Depressivas	3	2,33
Inseguras	2	2,00	Educadas	2	2,50
Bonitas	2	1,50	Com deficiência	2	2,50
Raça	2	2,00			
Desempenho escolar	2	1,50			
Cabelos	2	1,00			

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

No primeiro quadrante (Quadro 12) estão os possíveis elementos do NC. Todos apresentaram frequência maior que 8,57 e OME menor que 2,08. O grupo ‘Fracas/Frágeis’ obteve frequência de 43 e OME de 1,75, ou seja, foram prontamente evocadas. Frisamos que o grupo dos Inteligentes ($f=16$ e $OME=1,81$) provavelmente diz respeito às pessoas tanto inteligentes como aplicadas, pois geram a inveja alheia e acabam se tornando alvos de chacotas; como os autores não conseguem atacá-los demonstrando ser melhores intelectualmente, colocam apelidos jocosos como “nerd” ou “CDF”.

As palavras com menor frequência e mais tardiamente evocadas se encontram no quarto quadrante, ou elementos periféricos, entre elas o grupo ‘Feios’ (beleza considerada abaixo do padrão), com frequência 4 e OME de 2,20, e ‘Identidades de gênero’, que abarcam os ‘transexuais’ e ‘afeminados’ (termos que apareceram em nossa pesquisa). Não os incluímos no grupo dos Homossexuais por acreditarmos que muitos transexuais apenas não se sentem bem no corpo que habitam, mas não são necessariamente homossexuais, como as pessoas afeminadas, que talvez tenham um

jeito mais delicado e não sejam homossexuais; por esses motivos separamos os dois grupos.

Por mais que muitas palavras tenham sido repetidas pelos participantes, muitos foram os grupos semânticos e palavras que nestes não se encaixaram, demonstrando que há uma dificuldade no consenso acerca das características das vítimas.

Ao analisarmos os Quadros 11 e 12, pudemos apreender que as RS dos participantes da pesquisa acerca das características das vítimas é que são pessoas frágeis, fracas e tímidas, que apresentam alguma diferença no padrão estabelecido como normal, seja para mais ou para menos (beleza, inteligência, raça, peso corporal, estatura, desejo sexual, etc.).

6.2.4 EVOCAÇÃO 4: “COMUMENTE OS AGRESSORES SÃO”

Com a pergunta indutora 'Comumente os agressores são' pretendemos traçar o perfil dos agressores/autores de *bullying* segundo os participantes da pesquisa.

Os participantes levantaram 267 palavras/expressões com esse termo indutor, das quais excluímos 12 por apresentarem frequência igual a um ou não se encaixarem em nenhum grupo semântico. Entre elas estão: 'acham legal esse ato horrível, bagunceiros, calculistas, chatos, escondem seus defeitos, estressados, folgados, gostam de fazer brincadeira de mau gosto, mal amados, sem graça, sem amor próprio, vítima de alguma forma'.

Inicialmente, pensamos em colocar a palavra “bagunceiro” no grupo ‘Baixo desempenho escolar’, no entanto não tínhamos certeza de que o participante da pesquisa tinha essa intenção e optamos por excluí-la. Já a expressão “brincadeira de mau gosto” pensamos em incluí-la no grupo ‘Engraçadinhos’, mas não a consideramos como “piadas”, e sim como bater, ou esconder algo, e dessa forma optamos por também excluí-la.

As 255 palavras/expressões restantes foram agrupadas em 37 grupos semânticos, conforme mostramos no Quadro 13.

Quadro 13: Organização das palavras em grupos semânticos – Pergunta indutora: “Comumente os agressores são”

	Palavras com seu grau de importância	Frequência	OME
	Arrogantes (2); Arrogantes (3); Arrogantes (3); Arrogantes (1); Arrogantes (1); Arrogantes (3); Arrogantes (3); Arrogantes (3); Arrogantes (1); Arrogantes (2); Arrogantes (1); Arrogantes (2); Arrogantes (1); Arrogantes (2); Arrogantes (3);	23	1,91

GRUPOS	Arrogantes (1); Arrogantes (1); Arrogantes (3); Arrogantes (2); Arrogantes (2); Arrogantes (1); Orgulhosos (1); Metidos (2)		
	Se acham superiores (1); Se acham superiores (2); Se acham superiores (3); Se acham superiores (2); Se acham superiores (1); Se acham superiores (2); Se sentem superiores (1); Se sentem superiores (2); Se sentem superiores (1); Se sentem superiores (1); Se sentem superiores (3); Consideram-se superiores (1); Se acham melhores (3); Se acham melhores (2); Se acham melhores (3); Se acham melhores (2); Se consideram melhores (2); Se sentem melhores que os outros (2); Se acham (3); Soberbos (2)	20	1,95
	Fortes (1); Fortes (1); Fortes (1); Fortes (1); Fortes (1); Fortes (2); Fortes (3); Fortes (2); Fortes (1); Fortes (3); Fortes (1); Mais fortes (1); Mais fortes (1); Mais fortes (2) Se acham fortes (1); Se acham mais fortes (1); Se sentem mais fortes (2)	17	1,47
	Agressivos (3); Agressivos (2); Agressivos (3); Agressivos (3); Agressivos (3); Agressivos (2); Agressivos (3); Agressivos (3); Agressivos (3); Agressivos (3); Agressivos (3); Agressivos (3); Agressivos (3); Violentos (3); Ofensivas (2); Intimidadores (2)	17	2,76
	Valentões (3); Valentões (2); Valentões (3); Valentões (1); Valentões (1); Valentões (1); Valentes (3); Valentes (1); Valentes (1); Valentes (2); Valentes (1); Valentes (2); Metidos a valentões (1); Brigões (2); Machões (2)	15	1,73
	Cruéis (3); Cruéis (3); Cruéis (3); Cruéis (2); Cruéis (1); Cruéis (3); Cruéis (1); Cruel (2); Tirano (1); Destruidoras (2)	10	2,10
	Engraçadinhos (2); Engraçadinhos (2); Engraçadinhos (2); Se acham engraçados (1); Se acham engraçados (1); Se acham engraçados (3); Sarristas (2); Querem ser legais (2) Extrovertidos (2)	9	1,88
	Populares (1); Populares (1); Populares (1); Populares (3); Populares (1); Populares (3); Pessoas populares (2); Amigo de muitas pessoas (1); Estão sempre em grupo (3)	9	1,77
	Mal educadas (1); Mal educadas (1); Mal educadas (2); Mal educadas (2); Mal educados (2); Mal educados (2); Sem educação (2)	7	1,71
	Com problemas familiares (2); Pessoas com problemas familiares (1); Pessoas com problemas familiares (1); Com uma família conturbada (3); Não tem apoio familiar (1); Vem de uma família preconceituosa (1); Tem pais que incentivam (2)	7	1,57
	Tem a atenção dos outros (3); Necessitam de atenção (3); Querem aparecer (2); Querem se engrandecer (3); Gostam de aparecer (3); Gostam de se destacar (3)	6	2,83
	Invejosos (2); Invejosos (3); Invejosos (3); Pessoas invejosas (2); Invejosas (2); Sentem inveja (2)	6	2,33
	Piadistas (1); Piadistas (2); Piadistas (2); Gostam de fazer piada de mau gosto (2); Fazem piadas de mau gosto (2); Brincalhonas (3)	6	2,00
	Covardes (2); Covardes (1); Covardes (1); Covarde (3); Covarde (2); Covarde (3)	6	2,00
	Egoístas (2); Egoístas (1); Egocêntricas (1); Egocêntricos (3); Não conseguem ver além de si mesmos (3); Não se importam com o sentimento alheio (2)	6	2,00
	Intolerantes (1); Intolerantes (3); Intolerantes (3); Intolerantes (1); Intolerantes (1); Intolerantes (3)	6	2,00
	Ignorantes (3); Ignorantes (1); Ignorantes (3); Ignorantes (3); Ignorantes (1);	5	2,20
	Vem de classe social baixa (2); Ricos (1); Mais ricos (3); De classe social mais alta (3); Classe alta (1)	5	2,00
	Maldosos (2); Maldosos (2); Maldosas (1); Maldosas (2); Malvadas (3)	5	2,00
	De mau caráter (3); Sem caráter (3); Desonestos (1); Má índole (1); Pessoa sem ética (1)	5	1,80
	Frias (1); Frias (3); Vazios (2); Sem compaixão (1); Insensíveis (2)	5	1,80
	Grossos (1); Grossos (1); Grossos (1); Grosso (2); Estúpidos (2)	5	1,40
	Rebeldes (1); Rebeldes (3); Rebeldes (1); Rebeldes (1); Revoltados (1)	5	1,40
	Infelizes (3); Infelizes (3); Não são felizes (2); Tristes (2)	4	2,50
	Autoritários (3); Autoritários (2); Opressivos (1); Autossuficientes (2)	4	2,00
	Mimados (3); Mimados (2); Mimados (1); Mimadas (1)	4	1,75
	Bonitos (2); Bonitos (2); Se acham mais bonitos (2); Dentro do padrão de beleza (3)	4	2,25
	Idiotas (1); Idiotas (1); Idiotas (1); idiotas (3)	4	1,50
	Preconceituosos (3); Preconceituosos (3); Preconceituosos (3);	3	3,00
	Com baixa autoestima (2); Autoestima baixa (3); Pessoas com baixa autoestima (1)	3	2,00
	Desestruturado (3); Desestruturado (2); Desestruturados emocionalmente (3)	3	2,66
	Sem respeito (2); Desrespeitam (3); Sem respeito ao próximo (3)	3	2,66
	Prepotentes (2); Prepotentes (2); Confiantes (1)	3	1,66
	Sem limites (2); Sem limite (1); Sem limite familiar (2)	3	1,66
	Tem baixo desempenho escolar (3); São maus alunos (2); Inteligentes (2)	3	2,33
	Quem sofre algum transtorno (3); Pessoas com algum transtorno (1); Perturbadas (3)	3	2,33
	Inseguros (3); Medrosos (3)	2	3,00
	37 grupos	255	75,91
	Frequência Média por grupo 255/37	6,89	
	OME Médio 75,91/37		2,05

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A frequência média foi de 6,89 e a OME médio de 2,05. As palavras/expressões mais evocadas foram 'arrogantes' e 'se sentem superiores', seguida de 'fortes' e 'agressivos'. Ao analisarmos o Quadro 13, percebemos que os participantes, em geral, caracterizam os agressores como “mais”, ou seja, mais fortes, mais bonitos, mais agressivos, mais egoístas, mais invejosos. Dessa maneira, aparentemente eles são “superiores” e talvez por serem vistos assim, muitas vezes agem como tal.

O Quadro 14 aponta os possíveis elementos do núcleo central e dos elementos periféricos das RS acerca dos agressores de *bullying*.

Quadro 14: Palavras evocadas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEM, referente a “Comumente os agressores são”

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações f>6,89 e OME<2,05			Alta F e alta Ordem Média de Evocações f>6,89 e OME≥2,05		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Arrogantes	23	1,91	Agressivos	17	2,76
Superioridade	20	1,95	Cruéis	10	2,10
Fortes	17	1,47			
Valentões	15	1,73			
Engraçadinhos	9	1,88			
Populares	9	1,77			
Mal educadas	7	1,71			
Com problemas familiares	7	1,57			
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações f<6,89 e OME<2,05			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações f<6,89 e OME≥2,05		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Piadistas			Desejam atenção	6	2,83
Covardes	6	2,00	Invejosos	6	2,33
Egoístas	6	2,00	Ignorantes	5	2,20
Intolerantes	6	2,00	Infelizes	4	2,50
Status social	6	2,00	Bonitos	4	2,25
Maldosos	5	2,00	Preconceituosos	3	3,00
Mau caráter	5	2,00	Desestruturados	3	2,66
Frias	5	1,80	Sem respeito	3	2,66
Grossos	5	1,80	Desempenho escolar	3	2,33
Rebeldes	5	1,40	Sofre algum transtorno	3	2,33
Autoritários	5	1,40	Inseguros/		
Mimados	4	2,00	Medrosos	2	3,00
Idiotas	4	1,75			
Com baixa autoestima	4	1,50			
Prepotentes	3	2,00			
Sem limites	3	1,66			
	3	1,66			

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O 1º quadrante (Quadro 14), o possível núcleo central abarcou, diferente dos outros quadros, um grande número de grupos, entre eles estão ‘Arrogantes’ (f=23 e OME=1,91), ‘Superioridade’ (f=20 e OME= 1,95), ‘Fortes’ (f=17 e OME=1,47),

‘Valentões’ ($f=15$ e $OME=1,73$), já os grupos ‘Engraçadinhos’, ‘Populares’ e ‘Mal educadas’, não apresentaram uma frequência tão grande, mas foram maiores que a frequência média, e assim eles fazem parte do NC.

Enfatizamos que o grupo ‘Com problemas familiares’ ($f=7$ e $OME=1,57$), mesmo não apresentando uma frequência muito alta, foi prontamente evocado, confirmando o que destacamos na subseção 1 desta pesquisa, em que salientamos que muitos agressores fazem parte de famílias desestruturadas, que não apresentam modelos adequados a serem seguidos, ou pais que não impõem limites a seus filhos.

Muitos são os grupos que formam os três quadrantes periféricos, desse modo, não discutimos um a um. Pontuamos que algumas evocações se repetiram tanto para as vítimas quanto para os agressores, como baixa autoestima, inseguros, quanto ao status social (mais ricos, mais pobres), porém nesse quadro com menor frequência quanto ao desempenho escolar, às vítimas, são vistas como mais inteligentes, já os agressores como maus alunos.

Salientamos que o Quadro 14 deixa mais evidente a dificuldade no consenso entre os participantes acerca das características do agressor de *bullying*. Mesmo que muitas palavras tenham sido repetidas pelos participantes, criamos 37 grupos semânticos, o que justificamos pelo fato de provavelmente não haver muitos estudos relativos ao perfil dos agressores, e ainda ao fato de que, em geral, se noticia em revistas e na televisão o perfil das vítimas e não dos agressores.

Destarte, ao analisarmos os Quadros 13 e 14, entendemos que as RS dos participantes da pesquisa sobre as características dos agressores de *bullying* podem ser expressas na seguinte frase: são pessoas arrogantes, cruéis e agressivas que se sentem superiores (mais fortes, bonitas, engraçadas, etc.) que as outras, mas que fazem isso para mascarar sua baixa autoestima, seus problemas familiares e sua insegurança.

6.3 QUESTIONÁRIO DE MÚLTIPLA ESCOLHA

Ressaltamos, primeiramente, que nos dados levantados neste estudo não temos a intenção de encontrar o número de alunos envolvidos em *bullying* como os estudos apresentados no panorama das pesquisas referentes ao assunto, mas sim apreendermos o que os acadêmicos do curso de Pedagogia, futuros professores, têm como RS do fenômeno *bullying*, já que adentrarão às escolas em pouco tempo como professores e se

depararão com tais situações, que serão inperceptíveis para eles se não compreenderem esse fenômeno.

No entanto, durante nosso estudo, resolvemos interrogar os participantes sobre se já haviam sofrido *bullying* e em que período escolar isso havia acontecido, para conseguirmos entender o quanto essa situação realmente acontece nas escolas e se os envolvidos realmente sofrem *bullying* ou algum tipo de violência pontual, uma vez que para se considerar uma vítima de *bullying*, o sujeito deve ter sofrido algum tipo de agressão (física, verbal, moral) por um prolongado período de tempo, havendo uma desigualdade de poder, do mais forte contra o mais fraco.

Também inquirimos os participantes sobre onde ouviram pela primeira vez o termo “*bullying*” para dessa maneira tentarmos descartar a hipótese de que seus conhecimentos são provenientes apenas da mídia televisiva.

Empregamos um questionário baseado na escala *Likert* de cinco pontos, em que o participante deveria assinalar uma das alternativas, dentre as quais estavam “concordo totalmente”, “concordo”, “indeciso” – como citamos, a utilização do ponto neutro é defendida por Dalmoro e Vieira (2013) por ser uma opção que deixa o respondente mais à vontade no momento de expressar sua opinião – “discordo” e “discordo totalmente” em relação a 6 (seis) afirmações referentes a *bullying* envolvendo suas percepções e valores a respeito de diferentes configurações deste tipo de violência.

6.3.1 BULLYING, ONDE OUVI PELA PRIMEIRA VEZ?

Uma das questões que fizemos durante todo o percurso de nosso estudo era onde as pessoas ouviram o termo “*bullying*” e como a definição desse termo chegou a elas. Isso se deve ao fato de estarmos inseridos no cotidiano escolar como professora, e escutarmos muitos docentes, orientadores e pais de alunos repetirem sempre que determinados atos são *bullying*.

Como pudemos observar, existem algumas pesquisas relativas às representações sociais dos professores que já atuam na área e dos alunos sobre o *bullying*, porém não encontramos pesquisas que buscavam apreender o que os acadêmicos do curso de Pedagogia têm acerca desse fenômeno, considerando que em pouco tempo estarão atuando na rede de ensino, seja particular ou pública, e que estes devem ou deveriam entender esse tipo de violência presente em 100% das escolas (FANTE; PEDRA, 2008).

A primeira questão acerca de *bullying* foi onde o participante havia ouvido falar sobre esse termo pela primeira vez. A Tabela 1 mostra as respostas dos participantes desta pesquisa.

Tabela 1: Pergunta feita aos participantes da pesquisa: Onde você ouviu pela primeira vez o termo “*Bullying*”?

Onde você ouviu pela primeira vez o termo “ <i>Bullying</i> ”?	n	%
Na escola, quando era aluno	164	61,89
Na televisão (jornais, filmes, novelas)	84	31,70
Na universidade	11	4,15
Na rua entre amigos	6	2,26
Total ¹⁷	265	100,00

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A Tabela 1 mostra que 164 participantes (61,89%) ouviram o termo pela primeira vez na escola, quando eram alunos, o que nos fez descartar a hipótese de que a maioria das pessoas ouviu pela primeira vez na mídia televisiva. No entanto, um grande número de participantes (84) afirmou ter tomado conhecimento do termo pela primeira vez por meio da mídia (31,70%), o que nos fez perceber que os conhecimentos acerca de *bullying* da maioria dos participantes, mesmo os que ouviram na escola, fazem parte do senso comum, uma vez que muitos professores do Ensino Fundamental ou Médio não detêm um conhecimento científico sobre esse fenômeno, suas ancoragens foram baseadas no conhecimento cotidiano do termo.

Jodelet (1989) enfatiza que os interesses e ligações institucionais, as redes de comunicação midiáticas ou informais interferem na elaboração das RS, influenciando e até manipulando os sujeitos, esses podem ser fatores determinantes na construção representativa. “Essas representações formam um sistema e dão lugar a “teorias” espontâneas, versões da realidade que encarnam as imagens ou condensam as palavras, ambas carregadas de significações” (JODELET, 1989, p. 21).

Para autores como Fante (2005), Fante e Pedra (2008) muitos massacres ocorreram devido à vitimização de *bullying*, mas devemos levar em consideração que muitos desses assassinos em série já poderiam ser portadores de algum transtorno de personalidade, bem como ter problemas familiares e sociais que os fizeram a chegar ao extremo do desespero e ao desejo de vingança.

¹⁷ **Nota:** O total não é o número de sujeitos, mas sim o número de citações. Isso significa que o participante pôde marcar mais de uma resposta para a questão.

Do total dos participantes da pesquisa, apenas 11 (4,15%) alegaram ter ouvido pela primeira vez o termo *bullying* na universidade, podemos inferir assim que estes, possivelmente, detêm um conhecimento mais científico do termo.

Acreditamos, assim, que o termo *bullying* é muito divulgado e propagado, tanto nas escolas quanto nos meios de comunicação em massa como rádio, televisão e revistas, ocasionando em conhecimento do senso comum (não científico) por parte dos participantes da pesquisa.

6.3.2 ONDE O BULLYING ACONTECE

Fante e Pedra (2008) salientam que o *bullying* acontece não só nas escolas, mas também nos ambientes de trabalho, sendo denominado *Mobbing* ou assédio moral. Este estudo, por estar inserido na área de Educação, procurou pontuar somente o *bullying* escolar.

Os autores referidos asseveram que em uma escola o *bullying* pode ocorrer em qualquer local, no pátio, na sala de aula, no banheiro, etc. Entretanto, não acontece somente dentro da escola, pode acontecer em locais frequentados pelos estudantes como clubes, praças, parques e principalmente nas redes sociais.

Pensando sobre isso, elaboramos a pergunta apresentada na Tabela 2.

Tabela 2: Pergunta feita aos participantes da pesquisa: Para você, qual o local de maior incidência de *bullying*?

Para você, qual o local de maior incidência de <i>Bullying</i> ?	n	%
Na escola, quando era aluno	189	69,23
Nas redes sociais	68	24,91
Na universidade	12	4,40
Em casa	3	1,10
No clube	1	0,37
Nos parques	0	0,00
Total ¹⁸	273	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Na Tabela 2, podemos perceber que a maioria dos participantes, 189 (69,23%), acredita que o *bullying* tenha maior incidência nas escolas, talvez pelo fato de terem

¹⁸ **Nota:** O total não é o número de sujeitos, mas sim o número de citações. Isso significa que o participante pôde marcar mais de uma resposta para a questão.

presenciado ou sido vítimas de *bullying* durante seus anos escolares, detalhamos com maior ênfase em um subitem posterior.

Acreditamos que isto também se deve ao fato de que o termo *bullying* está diretamente ligado ao contexto escolar, no qual os estudantes passam por situações vexatórias e constrangedoras por um período de tempo prolongado. Todavia, se os encontros entre agressores e vítimas não fossem constantes (como na escola), o *bullying* perderia sua condição de ações repetitivas e duradouras (OLWEUS, 1999 *apud* FANTE; PEDRA, 2008), passando a ser considerada apenas como violência, escolar ou não.

Para 68 participantes (24,91%), o maior local de incidência de *bullying* é nas redes sociais, também chamado de *cyberbullying*. As consequências do *cyberbullying* são ainda maiores que a do *bullying* tradicional, pois ultrapassam os muros da escola, deixando a vítima vulnerável a outros tipos de violência, como a pedofilia.

O *cyberbullying* pode ser considerado como uma extensão do *bullying*, pois os agressores, em geral, definem suas vítimas dentro da escola por razões de desafeto, inveja, ou alguma característica física considerada “anormal”, e viram alvos de todo tipo de gozações, fotos e vídeos podem ser postados nos quais a vítima se encontre em situações constrangedoras, ameaças são enviadas via MSN ou WhatsApp, entre outros.

Frisamos que 12 (4,40%) participantes consideraram que o local de maior incidência de *bullying* é na universidade, corroborando com Silva (2013), que ao pesquisar a ocorrência de *bullying* dentro da Universidade do Minho, em Portugal, demonstrou a existência desse fenômeno no Ensino Superior, apresentado diversas formas como situação de desigualdade de poder, pressão psicológica, disseminação de boatos, humilhações e agressões físicas, não muito diferente do que acontece nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Desta forma, podemos assinalar que há um consenso entre as RS dos participantes acerca dos locais de maior incidência desse fenômeno, bem como da literatura sobre o tema. Segundo o Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre *Bullying* Escolar (Cemeobes), 49% dos alunos brasileiros sofrem *bullying*, média acima do índice mundial, que é de 5% a 35%, sendo assim motivo de grande preocupação para as autoridades brasileiras. Esses dados levaram à instituição de leis de combate ao *bullying*, como citamos na subseção 1.

6.3.3 PRESENCIEI ATITUDES *BULLYING*

Muitas pessoas não são alvos nem vítimas de *bullying*, elas presenciam essas situações e são chamadas de testemunhas ou espectadores. Algumas tentam defender a vítima, outras incitam a agressão e outras ainda se fazem de ‘cegas’, pois temem ser os próximos alvos. Porém, mesmo não sofrendo diretamente as agressões, quem presencia essas atitudes de violência gratuita e repetitiva sente o ambiente escolar como um local inseguro, que gera desconforto e medo, levando muitos a um baixo desempenho escolar.

A Tabela 3 indica que 204 participantes desta pesquisa (78,76%) já presenciaram atitudes *bullying*, o que confirma os estudos de Fante e Pedra (2008), para quem esse tipo de violência é o que mais cresce no mundo.

Tabela 3: Pergunta feita aos participantes da pesquisa: Você já presenciou atitudes de *bullying* no contexto escolar? De que tipo?

Você já presenciou atitudes <i>Bullying</i> no contexto escolar?	n	%
Sim	204	78,16
Não	55	21,07
Não responderam	2	0,77
Qual tipo de <i>bullying</i>?		
Agressões Verbais	64	43,54
Aspectos físicos	32	21,77
Preconceito	23	15,65
Agressões Físicas	10	6,80
Racismo	10	6,80
Exclusão	8	5,44

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A questão sobre o tipo de *bullying* presenciado (Tabela 3) foi uma questão aberta, ou seja, de pergunta e resposta, e muitas foram as respostas diferentes que surgiram. Assim, optamos por incluí-las dentro de seis categorias que distinguem cada tipo de violência.

Dos participantes, 64 (43,54%) revelaram ter presenciado agressões verbais que incluem os xingamentos, apelidos, as chacotas e as piadas. Essa forma de violência é a mais utilizada pelos agressores, pois passa despercebida pelos professores e coordenadores escolares, não há como a vítima provar o que está acontecendo. É um tipo de violência psicológica que fere a autoestima da vítima.

No que diz respeito aos aspectos físicos (gordo, magro, usa óculos, alto, baixo, tem cabelo enrolado, abaixo do “padrão” de beleza), 32 participantes declararam que presenciaram esse tipo de *bullying*. Essas agressões podem ser verbais ou físicas, no

entanto os participantes não deixaram claro o tipo de violência, somente que estavam ligadas às características físicas das vítimas.

Em relação às atitudes de preconceito, 23 (15,65%) participantes alegaram tê-las presenciado. Ressaltamos que preconceito e racismo foram separados, mesmo acreditando que racismo seja uma forma de preconceito, pois no grupo foram citados diversos tipos de preconceito, não só pela cor da pele. Foram expostos como alvos de preconceito a classe social baixa, a orientação sexual, o grau de inteligência (mais ou menos), entre outros.

Para Lacerda, Pereira e Camino (2002), o preconceito pode ser definido como uma forma de relação intergrupar na qual se desenvolvem e se expressam atitudes negativas e depreciativas, além de comportamentos hostis e discriminatórios em relação aos membros de um grupo simplesmente por pertencerem a esse grupo. Destacamos, entre os processos cognitivos que se desenvolvem nesse tipo de relação social, a categorização e a construção de estereótipos.

Salientamos que tanto no Teste de Associação Livre de Palavras quanto na Tabela 3 aparecem como forma de *bullying* as agressões verbais, as agressões físicas, a exclusão, que são de fato alguns dos tipos de atitudes *bullying*. Assim, percebemos que há um consenso dos participantes entre a representação das formas de agressão desse fenômeno que são apresentadas pelas mídias e enraizadas no senso comum.

Muitas vítimas de *bullying* se calam ante as agressões, seja por medo de retaliações, seja por vergonha de se mostrarem mais fracas, seja ainda por não confiarem naqueles que deveriam ser os responsáveis pela sua integridade física e moral.

Como citamos, a prática de *bullying* acontece em quase todas as escolas brasileiras do mundo todo. Muitas são as campanhas de conscientização acerca desse fenômeno que causa danos psicológicos e sociais, muitas vezes irreparáveis, a todos os envolvidos.

Durante a elaboração do questionário de múltipla escolha, sentimos a necessidade de averiguar quantos sujeitos de nossa pesquisa sofreram *bullying*, não que este seja o nosso foco, mas para esclarecermos o quanto esse tipo de violência realmente acontece e em que período da escolarização mais ocorre. A Tabela 4 aponta a porcentagem de participantes que já sofreram *bullying* e em qual nível escolar.

Tabela 4: Pergunta feita aos participantes da pesquisa: Em algum momento da sua vida já sofreu *Bullying* no contexto escolar?

Em algum momento da sua vida você já sofreu <i>Bullying</i> no contexto escolar?	n	%
Sim	152	59,14
Não	105	40,86
Em que período da sua escolarização o <i>Bullying</i> aconteceu com maior frequência		
Ensino Fundamental II (6º ao 9º)	92	46,70
Ensino Fundamental I (1º ao 5º)	61	30,96
Ensino Médio	35	17,77
Universidade	9	4,57
Total	197	100
Com que frequência o <i>Bullying</i> aconteceu?		
Praticamente a semana toda	68	41,21
Em somente uma ocasião	49	29,70
Uma vez por semana	29	17,58
Outros	19	11,52

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Primeiramente, esclarecemos que o número de participantes variou dos que assinalaram sim e não, pois era uma pergunta de múltipla escolha. Sendo assim, alguns participantes assinalaram mais de uma opção.

Entre os participantes, 152 (59,14%) alegaram já ter sofrido *bullying* durante o período escolar, enquanto 105 (40,86%) revelaram que não sofreram *bullying*. Mesmo com uma diferença não muito grande, a maioria dos participantes declarou ter sofrido com esse tipo de violência, o que corrobora com Araújo (2011), que em sua pesquisa de mestrado constatou que 77% dos participantes estavam envolvidos de alguma forma em *bullying* (vítimas, agressores, testemunhas).

Segundo 92 participantes (46,70%), o *bullying* aconteceu durante o Ensino Fundamental II, que compreende do 6º ao 9º ano, e para 35 participantes (17,77%) ocorreu durante o Ensino Médio.

Nesse período escolar (Ensinos Fundamental II e Médio), os sujeitos começam a passar por transformações corporais, hormonais e sociais, o que os deixa mais vulneráveis e fragilizados, ou mais agressivos e irritados, tornando-os alvos ou agressores de *bullying*. Esse período chamado de adolescência é, conforme Eisenstein (2005), o momento de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos de desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. Esse período do desenvolvimento se inicia com as mudanças

corporais da puberdade e termina quando o indivíduo consolida seu crescimento e sua personalidade, obtendo progressivamente sua independência econômica, além da integração em seu grupo social.

Dentre os participantes, 61 (30,96%) declararam ter sido vítimas durante o Ensino fundamental I, que compreende do 1º ao 5º ano. Essa fase escolar, que abrange as crianças de 5 a 10 anos, está situada no final da segunda infância e mais propriamente na terceira infância, também denominada “os anos escolares”, ponto central para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Durante esse período, as crianças apresentam grandes avanços no ato de pensar, no julgamento moral, na memória e na capacidade de leitura e escrita. Nessa fase, as diferenças individuais ficam mais evidentes e o desenvolvimento social e emocional está intimamente ligado ao convívio com outras crianças (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009). Sendo assim, ao sofrer *bullying* durante essa fase do desenvolvimento, pode ocasionar um comprometimento, físico, moral (acreditar que pode fazer com os outros, o que fizeram com ele) e socioeducacional.

Quanto à pergunta 'com que frequência o *bullying*' aconteceu, 68 (41,21%) participantes assinalaram que sofreram *bullying* praticamente a semana toda, corroborando com as pesquisas de Lopes Neto (2005), Fante (2005), Fante e Pedra (2008), os quais destacam uma de suas características principais, o caráter repetitivo das ações causando sentimentos como medo, ansiedade, angústia, raiva constrangimento etc.

No entanto, 49 participantes (29,70%) declararam que sofreram *bullying* em apenas uma ocasião; essa alternativa foi inserida neste estudo para salientar que muitas pessoas confundem outros tipos de violência com *bullying*, pois para serem consideradas atitudes de *bullying* essas ações devem ser repetitivas. Sendo assim, o que esses participantes sofreram foi algum tipo de violência pontual. Segundo Fante e Pedra (2008), existe uma tendência de se acreditar que todos os atos violentos que acontecem na escola sejam *bullying*, porém é necessário distingui-los de brincadeiras e inconseqüências próprias da idade e das demais formas de violência, para isso é necessário analisar uma conduta agressiva e verificar se esta preenche os critérios estabelecidos (desigualdade de poder, caráter repetitivo – deve acontecer de duas ou mais vezes no ano) para a identificação dos fenômenos.

6.3.4 PEDAGOGIA X BULLYING

Durante nosso curso de graduação em Pedagogia (2006-2009), constatamos que o *bullying* não foi abordado em nenhuma disciplina do curso; o termo foi ouvido pela primeira vez como sugestão de tema para nosso TCC. Com esta pesquisa, percebemos uma sutil mudança acerca desse fato.

Mesmo apresentando um número menor de respostas positivas, o fenômeno *bullying*, para 77 participantes (30,43%), foi abordado em alguma disciplina do curso de Pedagogia, demonstrando que esse tema, é discutido nas salas de aula do curso de graduação mesmo que de forma indireta, pois não há uma disciplina específica que trate da violência escolar – *bullying*, ficando a cargo do docente colocar o assunto em pauta ou não, e isso pode ser demonstrado na Tabela 5, que traz algumas disciplina assinaladas pelos participantes.

Tabela 5: Pergunta feita aos participantes da pesquisa: Durante o curso de Pedagogia alguma disciplina abordou o assunto *Bullying*?

Durante o curso de Pedagogia alguma disciplina abordou o assunto <i>Bullying</i>?	n	%
Não	176	67,43
Sim	77	29,50
Não responderam	8	3,07
Qual disciplina abordou o assunto <i>Bullying</i>?		
Psicologia da Educação	40	53,33
Outras	15	20,00
Didática	7	9,33
Não recorda	7	9,33
Libras	6	8,00

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Dos 77 participantes que assinalaram que tiveram alguma disciplina que abordou o tema *bullying*, 40 (53,33%) afirmaram que foi na disciplina de Psicologia da Educação, 7 (9,33%) na disciplina de Didática, 6 (8,00%) na disciplina de Libras, 15 (20,00%) participantes apontaram outras disciplinas, como Estágio Curricular, Projeto Político Pedagógico, Currículo e 7 (9,33%) não se recordam.

Do total de participantes, 176 (69,57%) alegaram que nenhuma disciplina do curso abordou o tema, o que mostra uma necessidade de revisão acerca da grade curricular do curso de Pedagogia ou uma reorganização das ementas de algumas

disciplinas, ficando a cargo, por exemplo, da Psicologia da Educação contemplar tal tema.

Abordar o *bullying*, suas características, suas formas de envolvimento e suas causas se faz necessário aos futuros professores, para que consigam identificar e combater esse tipo de fenômeno que assola muitas crianças e adolescentes, impedindo-os de terem um desenvolvimento saudável.

6.3.5 COMO O *BULLYING* SE MANIFESTA

Quanto às questões baseadas na escala *Likert*, usamos diversas variáveis que deveriam ser respondidas utilizando os cinco pontos. Dessa forma, obtivemos muitos resultados. Optamos por apresentar as tabelas, que mostram o número de participantes que assinalou cada variável e a porcentagem exata, e utilizamos gráfico de barras para melhor visualização dos dados obtidos, ou seja, mostrar graficamente as variações nas respostas.

Iniciamos inquirindo os participantes sobre como o *bullying* se manifesta e obtivemos os resultados apresentados na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6: Formas de manifestação do *bullying* segundo os participantes da pesquisa.

	DT	%	D	%	I	%	C	%	CT	%
Em agressões físicas	10	3,86	9	3,47	22	8,49	102	39,38	116	44,79
Em agressões verbais	7	2,68	0	0,00	2	0,77	43	16,48	209	80,08
Ao intimidar alguém mais fraco	17	6,56	0	0,00	14	5,41	81	31,27	147	56,76
Em coação	12	4,71	0	0,00	46	18,04	83	32,55	114	44,71
Ao colocar apelidos pejorativos	9	3,47	0	0,00	5	1,93	68	26,25	177	68,34
Ao fazer piadas ofensivas	8	3,07	0	0,00	2	0,77	62	23,75	189	72,41

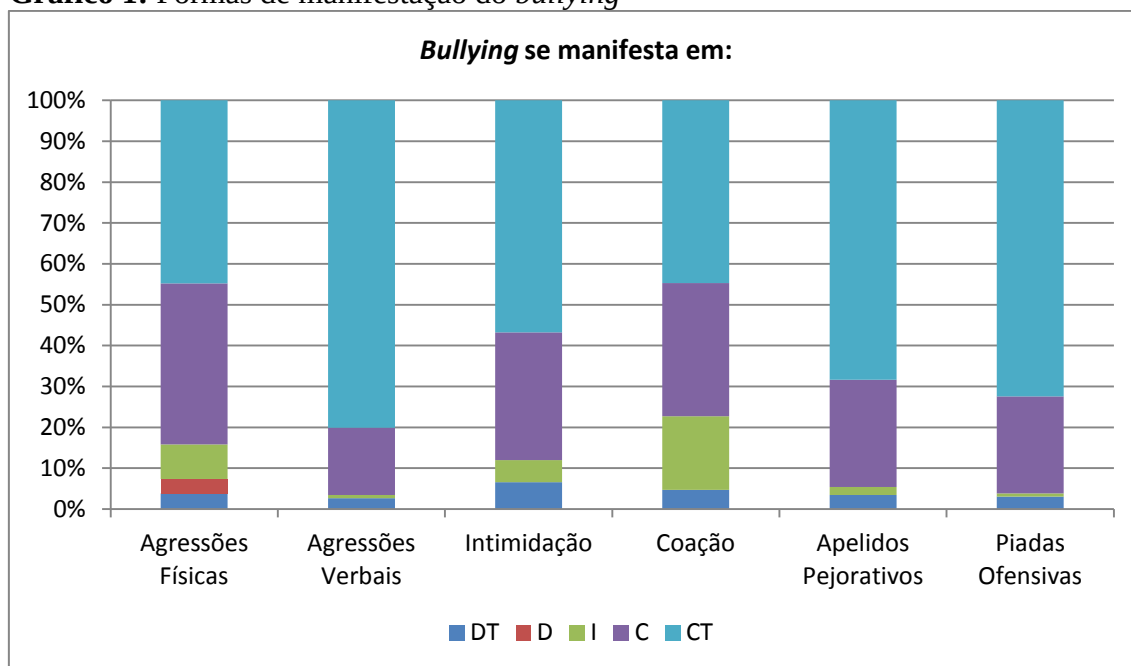
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Todas as opções (Tabela 6) dizem respeito ao fenômeno *bullying*, porém alguns participantes discordaram parcial ou totalmente das afirmações, salientando que mesmo apresentando certo conhecimento acerca de *bullying*, ainda há dúvidas quanto às ações envolvidas nesse fenômeno. Muitos se mostraram indecisos para responder, especialmente quando o tipo de violência praticado era a coação. Como já enfatizamos, o elemento neutro permite ao respondente sentir-se mais seguro para responder, mas a

grande maioria dos participantes declarou concordar ou concordar totalmente com as formas de manifestação de *bullying* expostas na questão.

O Gráfico 1 demonstra o quanto os participantes concordaram com as afirmações.

Gráfico 1: Formas de manifestação do *bullying*



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

De acordo com a Tabela 6 e o Gráfico 1, foi possível perceber que as agressões verbais (xingamentos, ofensas), os apelidos pejorativos (‘bichinha’, ‘gordão’, ‘vareta’, ‘veado’, entre outros) e as piadas ofensivas (geralmente relacionadas ao peso, à cor ou à orientação sexual) apresentam maior porcentagem de concordância total dos participantes. Isto se dá porque a maioria dos participantes deste estudo é do gênero feminino, e os tipos de *bullying* mais praticados ou sofridos por elas em seu período escolar, segundo Fante e Pedra (2008), são as fofocas, a difamação, a manipulação, as ofensas verbais quanto ao corpo, e a exclusão. Estes autores ressaltam que os ataques praticados por meninas geralmente acontecem em um círculo restrito de amigas, o que torna a agressão mais difícil de ser identificada, reforçando os danos causados às suas vítimas.

Destacamos ainda que muitas investigações (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; FANTE; PEDRA, 2008, LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009) foram realizadas pelos pesquisadores dessa área de conhecimento, o que lhes permite afirmar que colocar

apelidos é o tipo mais comum de agressão de *bullying*. A prática de colocar apelidos está relacionada especificamente à existência de preconceitos que envolvem todo tipo de questão como as étnico-raciais, as deficiências físicas e mentais, a orientação sexual, e incluem a aparência corporal e os atos pessoais (ENZ; EYNG; GISI, 2013).

6.3.6 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS QUE LEVAM ALGUÉM A SER VÍTIMA DE *BULLYING*

Conforme já evidenciamos, qualquer característica de uma pessoa, nas mãos de um *bully*, pode se tornar uma aberração. O simples fato de usar óculos, aparelho, ter acnes (o que é normal durante a puberdade), ser alto ou baixo demais, gordo ou magro demais vira alvo de piadas maldosas e chacotas.

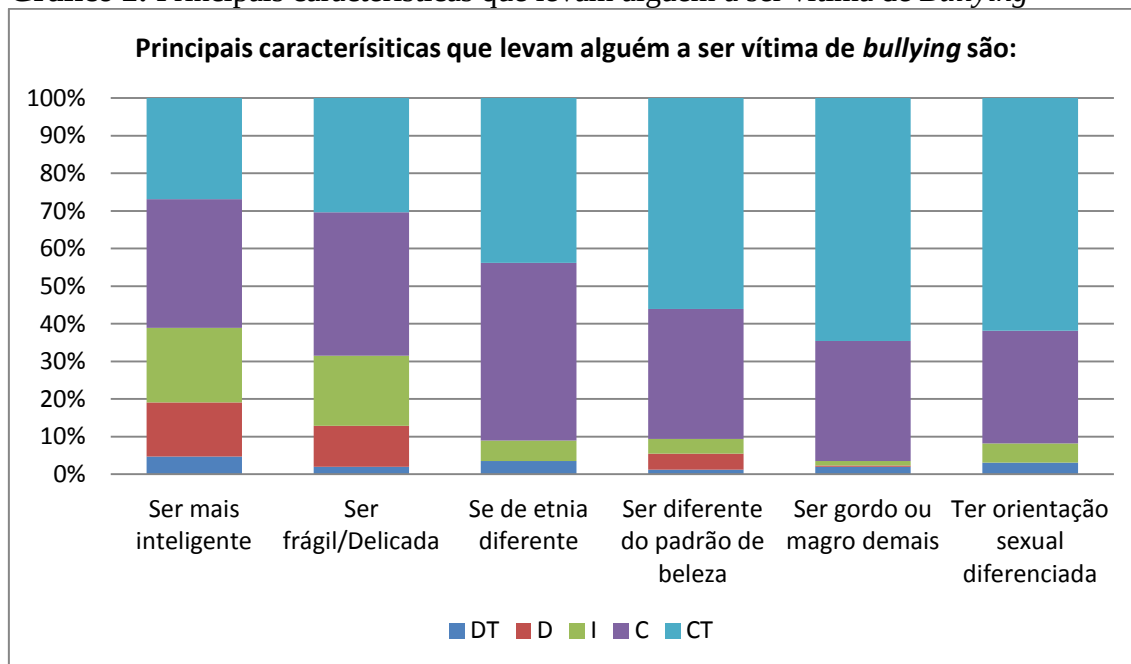
As vítimas, que na maioria das vezes não conseguem se defender, começam a acreditar que são ‘defeituosas’, e se sentem inferiores, afastando-se dos demais. Algumas tentam revidar, mas quase sempre sem sucesso e acabam sofrendo ainda mais com as humilhações.

Não há como precisar quem ou porque alguém se torna alvo de *bullying*, dessa forma, elegemos seis características que consideramos serem as mais “escolhidas” pelos autores de *bullying* para aterrorizar suas vítimas por meio da pergunta: “As principais características que levam alguém a ser vítima de *bullying* são?” e obtivemos as respostas da Tabela 7 e do Gráfico 2.

Tabela 7: Principais características que levam alguém a ser vítima de *Bullying* segundo os participantes da pesquisa.

Características	DT	%	D	%	I	%	C	%	CT	%
Ser mais inteligente que a maioria dos colegas	12	4,67	37	14,40	51	19,84	88	34,24	69	26,85
Ser uma pessoa frágil, delicada	5	1,95	28	10,89	48	18,68	98	38,13	78	30,35
Pertencer a uma etnia diferente	9	3,49	0	0,00	14	5,43	122	47,29	113	43,80
Ser diferente do padrão de beleza dito normal	3	1,17	11	4,28	10	3,89	89	34,63	144	56,03
Ser gordo ou magro demais	5	1,95	1	0,39	3	1,17	82	31,91	166	64,59
Ser homossexual, bissexual, transexual, etc.	8	3,11	0	0,00	13	5,06	77	29,96	159	61,87

Fonte: A autora (2016).

Gráfico 2: Principais características que levam alguém a ser vítima de *Bullying*

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Como podemos observar na Tabela 7 e no Gráfico 2, a afirmativa que mais teve variação entre os pontos de 'discordo totalmente' até 'concordo totalmente' foi quanto a ser mais inteligente que a maioria, divergindo com o resultado do TALP, no qual o fator ser mais inteligente faz parte do núcleo central das RS dos participantes acerca de como as vítimas são.

Ser homossexual, bissexual, transexual, ou seja, ter uma orientação sexual ou uma identidade de gênero diferenciada apresentou uma concordância muito grande. Esse tipo de *bullying* também é denominado *bullying* homofóbico e se caracteriza pela rejeição de todos aqueles que não se enquadram nos papéis determinados para seu sexo biológico, rotulando-os contrários, inferiores ou anormais.

Lacerda, Pereira e Camino (2002) empreenderam um estudo pautado nas RS de estudantes universitários sobre a homossexualidade. Os autores partiram do pressuposto de que a homossexualidade é uma construção sócio-histórica. Com base nisso, descreveram as explicações formuladas durante a história pelas diversas sociedades, pois como afirma Moscovici (2012), a TRS procura entender como as diversas teorias (religiosa, filosóficas e científicas) são transformadas em teorias do senso comum. Os autores verificaram que as explicações ético-morais englobam as crenças de que a homossexualidade se refere à falta de caráter, de respeito e de valores morais do sujeito. As explicações religiosas apontam o homossexual como alguém que não segue a

palavra de Deus e que é fraca espiritual e religiosamente para resistir às tentações. As explicações psicossociais defendem que a homossexualidade não é uma doença e que deve ser compreendida em sua totalidade, pois se trata de uma orientação sexual como outra qualquer. As explicações psicológicas se formaram pela crença de que a homossexualidade está relacionada, particularmente, aos traumas sexuais vividos na primeira infância. E, por fim, as explicações biológicas assentaram-se em uma avaliação da homossexualidade como uma doença provocada por distúrbios de natureza fisiológica, hormonal ou gestacional. Acreditamos que os participantes desta pesquisa possam ter apoiado suas respostas em seu próprio preconceito, geralmente pautado nas orientações psicológicas e biológicas. Muitos se ancoraram, ainda, na religiosidade, uma vez que a maioria se disse praticante de alguma religião, como indicamos na subseção 6.1.

No que diz respeito ao padrão de beleza dito normal, que apresentou um alto grau de concordância (Gráfico 2), as ancoragens podem estar baseadas nos estereótipos impostos pela mídia, como padrão de bonito e feio, de certo e errado. Ser gordo é visto como um defeito, não ter seios grandes ou bumbum saliente (como as atrizes e cantoras siliconadas) é atribuído a mulheres que não serão desejadas; assim, muitas meninas são levadas a se menosprezar, a se acharem feias, o que lhes causa baixa autoestima, sentimento de inferioridade, transtornos alimentares (bulimia, anorexia) e depressão.

O preconceito voltado às etnias diferentes é um fator também sócio-histórico em nosso país, uma vez que tanto indígenas quanto negros foram brutalmente escravizados pelos colonizadores europeus, que não os aceitavam como iguais e que tentaram impor suas crenças, baseados no cristianismo, ignorando as crenças, costumes e hábitos dos escravizados. A crença da desigualdade racial até meados do final do século XX girava em torno da crença amplamente aceita, defendida pela própria ciência, de uma hierarquia biológica entre as raças (PEREIRA; TORRES; ALMEIDA, 2003).

Pereira, Torres e Almeida (2003), bem como, Naiff, Naiff e Souza (2009), enfatizam que no Brasil, devido à obra de Gilberto Freire, “Casa Grande e Senzala” (1933), predominou por todo o século XX o “mito da democracia racial”, influenciado pelas conclusões a respeito da constituição miscigenada da sociedade brasileira, presente na obra de Freire. Dessa forma, pouco se fez acerca do racismo e da desigualdade.

Com a luta pelos direitos dos grupos minoritários, houve uma mudança na legislação que reduziu as manifestações de comportamentos e atitudes discriminatórios.

No entanto, para Pereira, Torres e Almeida (2003), essas ações podem não contribuir de fato para a diminuição do preconceito. Pode ser que devido às leis que proíbem a discriminação os grupos majoritários começaram a desenvolver estratégias ideológicas que perpetuam as práticas discriminatórias não mais de forma aberta, mas de uma forma mais encoberta como o *bullying*.

Nessa perspectiva, Lacerda, Pereira e Camino (2002), em seu estudo a respeito de preconceito contra homossexuais, partiram da seguinte questão: “De que maneira os processos de discriminação se expressam nas teorias do senso comum e nas representações cognitivas?”. Para os autores, os membros de grupos majoritários detêm um favoritismo por seu grupo e apresentam mais características positivas e menos traços negativos em relação à representação do grupo minoritário; o grupo majoritário atribui mais características negativas, suscitando a discriminação.

Alguns estudos relativos ao racismo colocaram à prova a hipótese de que os grupos dominantes avaliariam positivamente os membros de seu grupo e negativamente os membros de outros grupos, ou seja, esperava-se que os brancos representassem a natureza de seu grupo mais positivamente do que a natureza das pessoas de cor negra. Para essa categorização, as pessoas utilizam teorias de senso comum para representarem as características que diferenciariam o branco do negro. Esses estudos mostraram, porém, que o campo representacional das relações raciais atualmente está ancorado mais na crença de uma hierarquia cultural (econômica) do que em uma hierarquia genética, como no século XX (PEREIRA; TORRES; ALMEIDA, 2003).

Qualquer pessoa pode ser vítima de *bullying*, entretanto, tanto os estudos acerca do tema quanto os participantes desta pesquisa corroboram que pessoas que apresentem características consideradas fora do “padrão” têm mais chances de serem alvos. Ressaltamos que novas pesquisas se fazem necessárias, uma vez que, qualquer característica pode ser considerada fora do padrão aos “olhos” de um *bully*, desta forma, se torna mais difícil classificar estas características.

6.3.7 CARACTERÍSTICAS DO AGRESSOR

Durante a coleta de dados, duas questões foram levantadas acerca dos agressores de *bullying*. Primeiro no Teste de Associação Livre de Palavras, perguntamos como eram comumente os agressores e no questionário de múltipla escolha “O agressor geralmente é”, e apresentamos dezesseis afirmativas para que estes escolhessem desde

'concordo totalmente' até 'discordo totalmente'. Essas questões serviram como meio de compreender o que os participantes apreendem sobre as características dos *bulllys*.

Nessa pergunta, diferimos das outras, em que todas as alternativas estavam pautadas nas características encontradas na literatura acerca de *bullying*. Optamos por utilizar algumas que não são especificamente características dos agressores para assim compreender o julgamento dos participantes em relação aos agressores.

A Tabela 8 nos mostra a quantidade de participantes que escolheram cada afirmativa, bem como a porcentagem de cada. Apresentamos também um gráfico para melhor visualização das variações nas respostas (Gráfico 3).

Tabela 8: Caracterização do agressor segundo os participantes da pesquisa.

	DT	%	D	%	I	%	C	%	CT	%
É uma pessoa mais forte	17	6,69	53	20,87	58	22,83	74	29,13	52	20,47
É de uma família desestruturada	20	7,78	70	27,24	80	31,13	60	23,35	27	10,51
É um professor (a)	40	15,44	90	34,75	97	37,45	28	10,81	4	1,54
É uma pessoa muito bonita	25	9,73	107	41,63	77	29,96	35	13,62	13	5,06
É uma pessoa orgulhosa	18	6,92	33	12,69	68	26,15	105	40,38	36	13,85
É uma pessoa assustadora	14	5,41	70	27,03	76	29,34	72	27,80	27	10,42
É uma pessoa mentirosa	10	3,91	38	14,84	83	32,42	83	32,42	42	16,41
É uma pessoa arrogante	8	3,07	20	7,66	44	16,86	110	42,15	79	30,27
É uma pessoa engraçada	59	23,05	82	32,03	64	25,00	36	14,06	15	5,86
É uma pessoa cruel	7	2,75	12	4,71	33	12,94	109	42,75	94	36,86
É uma pessoa inteligente	52	20,23	79	30,74	96	37,35	19	7,39	11	4,28
É uma pessoa chata	12	4,67	38	14,79	71	27,63	89	34,63	47	18,29
É uma pessoa legal	69	26,74	103	39,92	71	27,52	10	3,88	5	1,94
É uma pessoa educada	100	38,61	110	42,47	37	14,29	6	2,32	6	2,32
É uma pessoa tímida	104	40,15	107	41,31	35	13,51	8	3,09	5	1,93
É uma pessoa bondosa	132	50,97	93	35,91	26	10,04	3	1,16	5	1,93

Fonte: A autora (2016).

Como a Tabela 8 apresenta alternativas que não se encaixam no perfil do agressor, destacamos apenas as que dizem respeito às suas características e a afirmativa que apresentar o professor como possível agressor.

Do total de participantes, 97 (34,75%) ficaram indecisos quando indagados se um agressor de *bullying* pode ser um professor; 28 concordaram (10,81%) e 4 (1,54%) concordaram totalmente, e o restante discordou ou discordou totalmente. Houve um equilíbrio entre as respostas, pois é difícil pensar que um profissional como o professor possa ser o algoz de seu aluno. No entanto, Fante e Pedra (2008) asseveram que isso

ocorre muito mais do que supomos; muitos alunos são perseguidos, intimidados, ridicularizados, coagidos e acusados. Os professores comparam, constrangem, criticam, chamam a atenção publicamente, menosprezam, mostram preferência a determinados alunos, entre tantas outras coisas. A vítima de um professor sofre terrivelmente na escola, o que prejudica seu rendimento escolar e causa a desmotivação para o estudo.

Muitos participantes concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação de que os agressores são pessoas engraçadas, 36 (14,06%) e 15 (5,86%), respectivamente. Acreditamos que quem considerou o agressor como engraçado pode, ao presenciar uma atitude *bullying*, considerar como “brincadeira”, uma gracinha que alguém está fazendo com o outro. Isso é preocupante, uma vez que esses futuros professores, ao se depararem com uma situação de *bullying* em sua sala de aula, podem acabar não valorizando o pedido de socorro de uma vítima, causando ainda mais seu sofrimento. Acreditamos que o caso seja muito parecido com os participantes que concordaram que o *bully* seja uma pessoa legal. Também acreditamos que essas pessoas se identificam com eles ou já foram agressores durante seu período escolar.

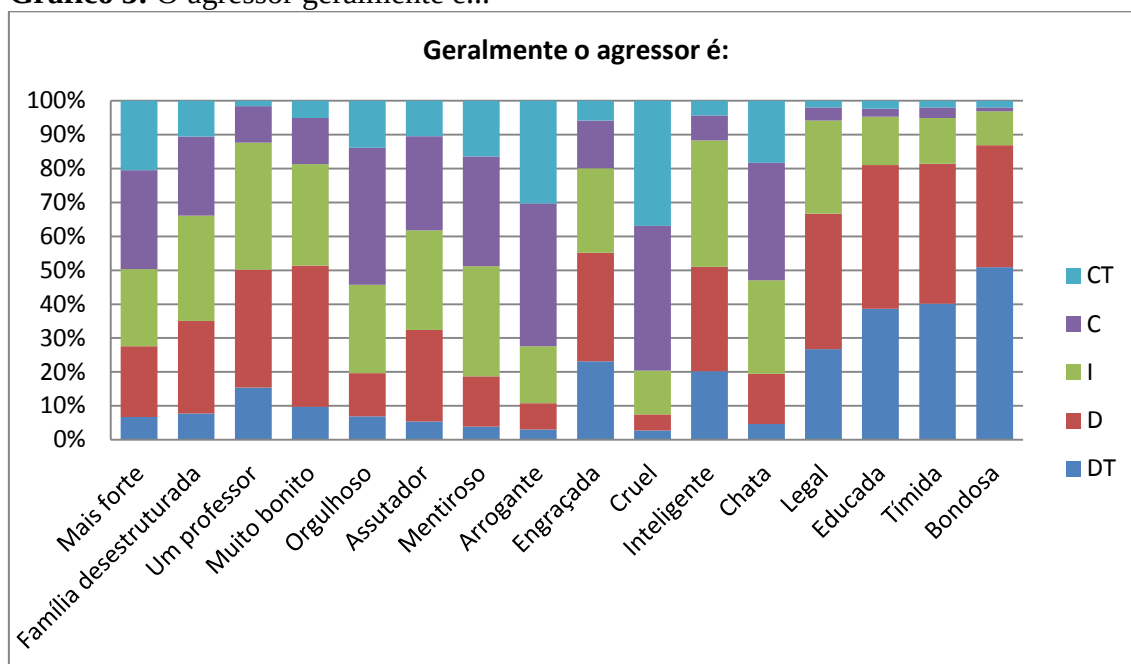
Na alternativa que apresenta o agressor como uma pessoa ‘mais forte’, 70 participantes discordaram ou discordaram totalmente, enquanto 58 ficaram indecisos. Ao somarmos esses três pontos (DT, D, I), chegamos ao número 128, e percebemos que a diferença foi mínima dos pontos concordo e concordo totalmente (126). Acreditamos que possivelmente haja um desconhecimento por parte dos participantes da pesquisa quanto ao fato de o *bullying* ser praticado com desigualdade de poder (os mais fortes contra os mais fracos), uma vez que esta característica de *bullying* geralmente não é transmitida pela mídia.

Quanto à questão sobre se o agressor pertencia a uma família desestruturada, chegamos a um oxímoro (paradoxo), pois 87 participantes concordaram e 80 discordaram, e 80 ficaram indecisos. Há uma contradição nas respostas, pois os números estão muito próximos, não houve um consenso entre os participantes. Com essa questão, apreendemos que os participantes não apresentam conhecimento suficiente acerca desse fenômeno, pois segundo pesquisas citadas anteriormente, a família influencia no comportamento dos indivíduos (POLONIA; DESSEN, 2007; FANTE; PEDRA, 2008; TOGNETA; VINHA, 2008; PINHEIRO; WILLIAMS, 2009; LOURENÇO; SENRA, 2012). Esses pesquisadores alegam que os autores de *bullying* são, em sua maioria, provenientes de lares onde há a utilização de violência física e comportamentos abusivos e intimidatórios por parte dos pais ou cuidadores.

A maioria dos participantes concordou ou concordou totalmente (203) que os autores de *bullying* são pessoas cruéis, isso mostra que eles veem o *bullying* como um ato de crueldade contra as vítimas.

Mesmo havendo ainda concordâncias com as alternativas que consideramos não serem características do agressor, a grande maioria discorda delas, e isso fica muito nítido no Gráfico 3, nas três últimas variáveis (educada, tímida e bondosa).

Gráfico 3: O agressor geralmente é...



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Pudemos perceber que muitos participantes se disseram indecisos quanto a essa questão, infelizmente não podemos precisar se é por falta de conhecimento, se não compreenderam a questão, ou se não quiseram opinar.

No entanto, a partir da Tabela 7 e do Gráfico 3, podemos afirmar que mesmo que indiretamente, os participantes representam os agressores como pessoas cruéis, orgulhosas, arrogantes, pois estas apresentam os maiores índices de concordância, corroborando com o núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais acerca dos agressores.

6.3.8 CARACTERÍSTICAS SOCIAIS QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A PRÁTICA DE *BULLYING*

Muito se tem estudado sobre a violência escolar e *bullying* propriamente dito. Uma das perguntas que sempre esteve presente em nossos estudos foi sobre o que contribui para o aumento de *bullying* escolar. Por que crianças e jovens tratam seus pares com desrespeito e agressividade? Isso faz parte da personalidade de cada um ou a sociedade em que vivemos nos empurra para isso?

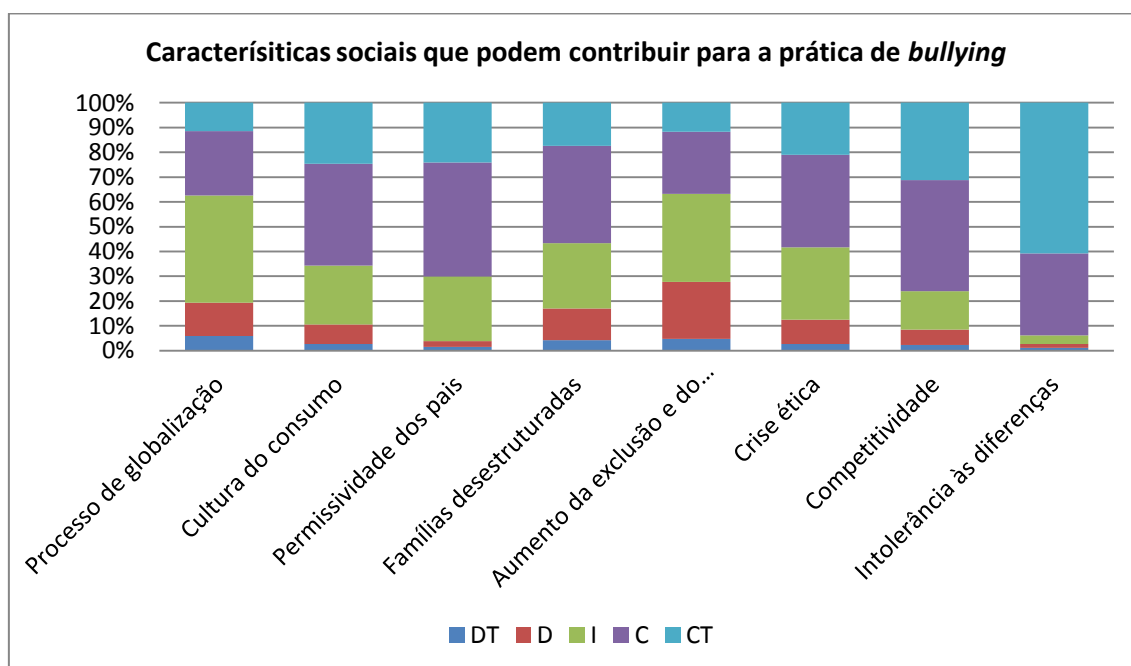
Com esses questionamentos em mente, buscamos as respostas sobre as causas do *bullying*, que nesse momento é nosso objeto de estudo; dessa forma, elaboramos a questão “Quais as características sociais que podem contribuir para a prática de *bullying*?” e apresentamos aos participantes seis afirmativas que encontramos em nossas pesquisas. Com isso, buscamos apreender as representações sociais dos participantes sobre o que causa o *bullying*.

Na Tabela 9 e no Gráfico 4 estão dispostas as afirmativas conforme foram apresentadas aos participantes, bem como os pontos de discordância até concordância. Nela, podemos observar uma grande porcentagem de participantes indecisos, o que nos faz acreditar que talvez lhes faltem conhecimentos acerca do assunto.

Tabela 9: Características sociais que podem contribuir para a prática do *bullying* segundo os participantes da pesquisa

	DT	%	D	%	I	%	C	%	CT	%
O processo de globalização	15	5,91	34	13,39	110	43,31	66	25,98	29	11,42
A cultura do consumo	7	2,73	20	7,81	61	23,83	105	41,02	63	24,61
A permissividade dos pais frente aos filhos	4	1,56	6	2,33	67	26,07	118	45,91	62	24,12
As famílias desestruturadas	11	4,26	33	12,79	68	26,36	101	39,15	45	17,44
O aumento da exclusão e do desemprego	12	4,69	59	23,05	91	35,55	64	25,00	30	11,72
A crise ética	7	2,72	25	9,73	75	29,18	96	37,35	54	21,01
A competitividade	6	2,32	16	6,18	40	15,44	116	44,79	81	31,27
A intolerância às diferenças (raciais, sociais, de gênero, etc.)	3	1,15	4	1,54	9	3,46	86	33,08	158	60,77

Fonte: A autora (2016).

Gráfico 4: Características sociais e *bullying*

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Beaudoin e Taylor (2006) defendem que a cultura pode influenciar as opções disponíveis para resolução de um problema ou impossibilitá-lo. Segundo as autoras, não conseguimos imaginar uma solução que esteja fora dos discursos sociais que influenciam nossa vida. Dessa maneira, ao responder essas questões, os participantes possivelmente trouxeram-nas para sua realidade, para a sociedade em que vivemos, e compararam-nas com as situações vividas e presenciadas.

Os praticantes de *bullying*, em geral, estão inseridos em uma cultura patriarcal, que convida os meninos a serem durões e demonstrar a força física; em uma cultura capitalista que enfatiza a importância de ser vencedor, de ter a razão, de estar no topo da hierarquia; na cultura individualista que produz um foco sobre as próprias necessidades do indivíduo, seus desejos e seus direitos, muitas vezes à custa de outros; as culturas racistas, homofóbicas e sexistas, que promovem uma falsa ideia de posse e de superioridade de um grupo em relação ao outro e assim desenvolvem a intolerância em relação às diferenças (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006). Destacamos que no Brasil estamos inseridos em uma cultura baseada em todos os preceitos apresentados pelas autoras.

Ao concordarem majoritariamente que a competitividade e a intolerância às diferenças são possíveis causas sociais que contribuem com a prática de *bullying*, os

participantes corroboram com Beaudoin e Taylor (2006), uma vez que a competitividade faz parte da sociedade capitalista e da escola. Muitos professores, para aumentar o entusiasmo de seus alunos, emitem um número significativo de comentários competitivos, sem tomar consciência das implicações por detrás destes, como promover uma mentalidade que favorece que os alunos se concentrem só neles e não na comunidade, e os alunos acreditam que os fins justificam os meios, compartilhar e cooperar se tornam opções menos atrativas; aumenta a probabilidade de conflitos, entre outros.

Podemos observar, no Gráfico 4, que muitos participantes possivelmente se sentiram inseguros para responder sobre o processo de globalização como uma das características sociais, assinalando a opção indeciso.

Faria e Guzzo (2007) declaram que, do ponto de vista histórico, a globalização é o resultado de um processo de desenvolvimento do capitalismo. O capitalismo já nasceu com ideais globalizantes. Segundo os autores, a intenção dos pioneiros do capitalismo na contemporaneidade era ver o capital vencer fronteiras, ou seja, ultrapassar nações e continentes. Assim, podemos afirmar que o processo de globalização, permitiu não só ao capital ultrapassar as fronteiras, mas as culturas e o consumismo, deixando mais evidente as desigualdades sociais.

Rocha (2001) acentua que a civilização atual, sob seus aspectos materiais, está se tornando cada vez mais universal. Assim, em conformidade com o autor, basta pensarmos na globalização da economia e da política, no alargamento mundial da ciência e da tecnologia e em como esta anula as distâncias que separam os continentes, permitindo que possamos testemunhar os acontecimentos históricos que se passam em todas as partes do mundo. Mas para essa civilização universal falta uma moral, costumes universais, regida por valores e guiada por fins, cuja normatividade também seja universalmente aceita. Sem essa moral, beiramos a barbárie (ROCHA, 2001).

É possível que os participantes de nosso estudo tenham pensado no processo de globalização como algo somente positivo, pois que o processo de globalização permitiu o acesso à tecnologia, à ciência, etc., entretanto, para o nosso estudo pensamos no lado positivo e negativo, como assinalamos.

Outro fator com um elevado número de concordância (Gráfico 4), diz respeito à permissividade dos pais. Hoje, os pais tratam seus filhos como o centro de suas vidas, são chamados de princesas, rainhas, príncipes e reis da casa, tudo e todos giram em

torno de suas vontades, o que faz com que apresentem baixa tolerância à frustração, tornando-se até mesmo agressivos quando não conseguem o que querem.

Conforme Constantini (2004), atualmente as famílias têm a tendência de deixar “para lá” muitos dos comportamentos transgressivos dos filhos ou fingem que não houve nada, ou repreendem os filhos de forma precária e quase nunca são escutadas. Para o autor, esses meios de educar estão tanto ligados a escolhas pessoais que não querem ferir a sensibilidade da criança, quanto a uma postura indulgente de certos pais para serem perdoados, já que ficam pouco em casa e por isso não acompanham a vida dos filhos como gostariam. O resultado é que desde pequenas as crianças se acostumam a fazer o que querem, quando querem, impondo suas vontades aos pais.

Essas crianças chegam às escolas e não aceitam as regras impostas, pois nunca as tiveram em casa, dessa forma, muitas se tornam agressivas com os professores e colegas. Em alguns casos, utilizam-se de coação, intimidação e chantagem para que os outros façam o que deseja.

A crise ética também apresentou um grande número de concordância dos participantes (Gráfico 4). Por isso, achamos por bem definir o que é crise e o que vem a ser crise ética. Segundo Rocha (2001; 2007), a crise é um processo histórico cuja essência é a confrontação entre o que foi consolidado no passado como tradição e o que alimenta as esperanças de uma nova maneira de ver o presente e de pensar o futuro. Haverá crise sempre que a tradição se encontrar em conflito com o progresso ou vice-versa. Desse modo, a ética entra em crise quando as particularidades de seu *ethos* (caráter moral) cultural e histórico não encontram mais uma justificação racional na tradição que as vinha sustentando e legitimando. De acordo com o autor, quando não se dispõe de princípios universais para o agir ético, a ética se fragmenta nas éticas do interesse, do lucro, do consumo e da violência.

As causas que motivam a crise ética podem estar pautadas nas transformações estruturais que começaram a modificar a visão de mundo do homem ocidental. Valores essenciais estão desaparecendo do nosso universo simbólico, e assim o mundo em que vivemos tem se tornado cada vez mais violento e a violência se alastra em todos os setores da vida social, como

[...] nas famílias (filhos planejam friamente o assassinato de seus pais), nas escolas (adolescentes matam seus professores e colegas), nos campos (agricultores e camponeses agredem-se e se matam) e nas cidades (os assaltos, sequestros e crimes são tão frequentes e

corriqueiros que já estamos nos habituando a olhá-los, para dizê-lo com Hannah Arendt, como uma verdadeira “banalização do mal”) (ROCHA, 2007, p. 127).

Assim, podemos asseverar que a violência, que tem aumentado consideravelmente em nossa sociedade, até mesmo entre crianças e adolescentes, como o *bullying*, é a consequência de uma visão de mundo na qual os valores éticos estão sendo descartados, dando lugar ao poder econômico, priorizando o ter sobre o ser.

Quanto à afirmativa sobre a cultura do consumo como possível característica social que pode contribuir com o *bullying*, apresentou também bastante concordância (41,02% C e 24,61% CT) entre os participantes, poucos discordaram e alguns ficaram indecisos (Gráfico 4). Conforme Rocha (2007), a indústria cultural cria condições cada vez mais favoráveis não só para a alienação do trabalho humano, mas também da produção. O comércio tornou-se algo fraudulento, no qual os consumidores são enganados quanto aos produtos que lhes são oferecidos. São xampus que deixam seu cabelo como o da atriz famosa, é o chá que emagrece em cinco dias, é a vitamina que faz com que você tenha energia extra para fazer tudo o que tem vontade; esses, entre tantos outros produtos, nos são mostrados diariamente nos meios de comunicação, o poder de sedução da mídia torna o fascínio pelo consumo quase irresistível. Contudo, o objetivo da ideologia consumista é que esse desejo em ter nunca seja satisfeito, dessa forma criam necessidades e promovem-se desejos que não devem ser satisfeitos; bom exemplo disso são os smartphones: quando o sujeito adquire o aparelho de última geração, pagando muito caro por isso, surge uma nova geração, e assim sucessivamente. Nesse contexto, “a indústria cultural organiza-se para que o homem consumidor compreenda que nada mais é do que um simples consumidor e, enquanto tal, igualmente manipulado e dirigido pela indústria cultural” (ROCHA, 2007, p. 125).

Concordamos que o progresso tenha transformado o mundo, no entanto este acabou voltando-se para o próprio homem, criando necessidades que nem sempre podem ser satisfeitas, o homem “se viu obrigado” a utilizar de violência para conseguir o que quer. Aumenta-se, assim, com a crise ética e da cultura do consumo, o desrespeito para com o outro e para com o que é do outro, e também a violência de todas as formas como a conhecemos, inclusive o *bullying* escolar, nosso objeto de estudo.

6.3.9 EM GERAL, COMO SÃO AS VÍTIMAS DE *BULLYING*

Para confirmarmos o que investigamos no Teste de Associação Livre de Palavras, em que utilizamos como pergunta geradora “Comumente as vítimas são”, no questionário baseado na escala *Likert* fizemos a pergunta “Geralmente as vítimas de *bullying* são”, e apresentamos dezesseis afirmativas para que estes escolhessem, desde 'concordo totalmente' até 'discordo totalmente'. Dessa maneira, buscamos apreender quais as características que os participantes atribuem às vítimas.

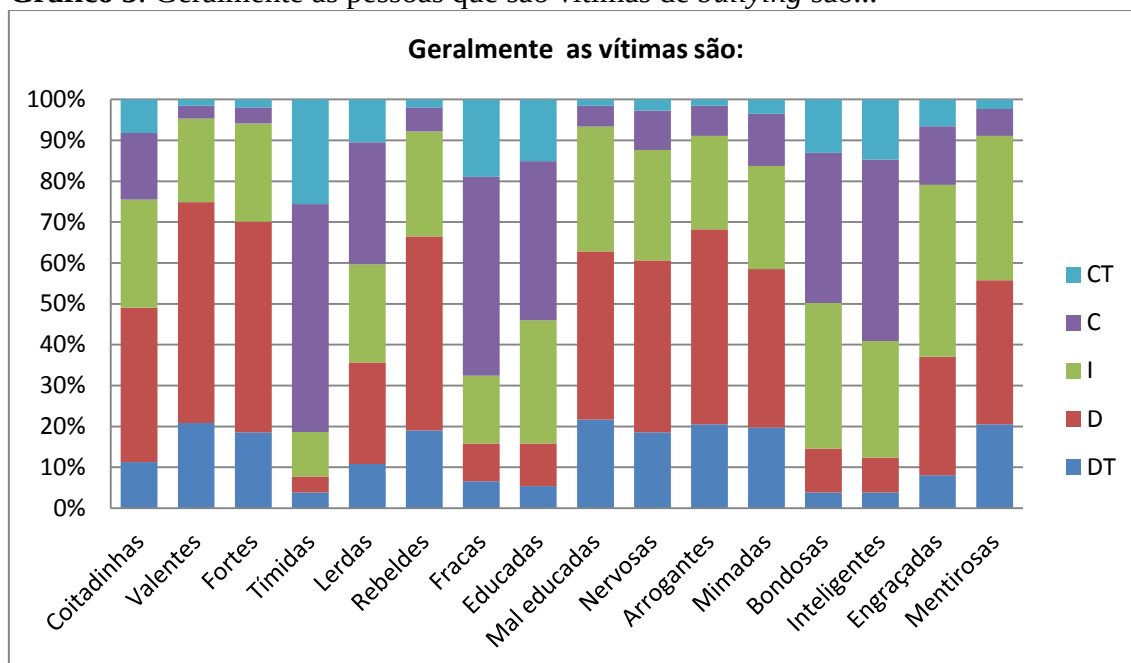
Assim como fizemos ao indagar sobre as características dos agressores, optamos por apresentar algumas afirmativas que não são características encontradas na literatura sobre *bullying*.

A Tabela 10 e o Gráfico 5 mostram as afirmativas apresentadas aos participantes, assim como o número de participantes que escolheu cada ponto da escala. Destacamos que nem todas as alternativas são descritas, somente as que se mostraram mais relevantes em nosso estudo.

Tabela 10: Caracterização das vítimas de *bullying* segundo os participantes da pesquisa

	DT	%	D	%	I	%	C	%	CT	%
Coitadinhas	29	11,28	97	37,74	68	26,46	42	16,34	21	8,17
Valentes	54	20,85	140	54,05	53	20,46	8	3,09	4	1,54
Fortes	48	18,60	133	51,55	62	24,03	10	3,88	5	1,94
Tímidas	10	3,88	10	3,88	28	10,85	144	55,81	66	25,58
Lerdas	28	10,85	64	24,81	62	24,03	77	29,84	27	10,47
Rebeldes	49	19,07	122	47,47	66	25,68	15	5,84	5	1,95
Fracas	17	6,56	24	9,27	43	16,60	126	48,65	49	18,92
Educadas	14	5,41	27	10,42	78	30,12	101	39,00	39	15,06
Mal educadas	56	21,71	106	41,09	79	30,62	13	5,04	4	1,55
Nervosas	48	18,53	109	42,08	70	27,03	25	9,65	7	2,70
Arrogantes	53	20,54	123	47,67	59	22,87	19	7,36	4	1,55
Mimadas	51	19,77	100	38,76	65	25,19	33	12,79	9	3,49
Bondosas	10	3,83	28	10,73	93	35,63	96	36,78	34	13,03
Inteligentes	10	3,86	22	8,49	74	28,57	115	44,40	38	14,67
Engraçadas	21	8,11	75	28,96	109	42,08	37	14,29	17	6,56
Mentirosas	53	20,54	91	35,27	91	35,27	17	6,59	6	2,33

Fonte: A autora (2016).

Gráfico 5: Geralmente as pessoas que são vítimas de *bullying* são...

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Podemos observar, na Tabela 10 e no Gráfico 5, que dentre as afirmativas que corroboram com a literatura estão: ‘Coitadinhas’, no sentido de fragilidade, de não conseguir se defender, que apresentou uma discordância muito grande por parte dos participantes. Assim, 11,28% discordaram totalmente e 37,74% discordaram. Acreditamos que os participantes não vejam as vítimas como coitadinhas, pois atribuíram a palavra ao sentimento de pena, dó; dessa forma, seriam pessoas que suscitam esses sentimentos. Todavia ressaltamos que as vítimas em si podem não nos suscitar a compaixão, mas quando presenciamos uma agressão, seja física ou verbal, sentimos pena de quem está sendo agredido. Nossa intenção era, como pontuamos anteriormente, apresentar a vítima como alguém frágil, o que possivelmente não foi compreendido pelos participantes.

Dentre os participantes, 144 (55,81%) e 66 (25,58%) concordaram e concordaram totalmente, respectivamente, que comumente as vítimas são pessoas tímidas, corroborando com o núcleo central da representação acerca das vítimas, apresentado na subseção 6.2.3.

Também destacamos que a afirmativa que apresenta as vítimas como pessoas fracas confirma o núcleo central das representações acerca das vítimas, visto que 126

(48,65%) participantes concordaram e 49 (18,92%) concordaram totalmente, ou seja, a maioria, como fica evidente no Gráfico 5.

A palavra *lerda* é definida pelo dicionário Houaiss (2009) como: que se movimenta com dificuldade; lento; vagaroso; tolo; estúpido. Para nosso estudo, utilizamos as duas últimas definições. Nessa afirmativa, percebemos que não houve consenso entre os participantes, uma vez que 'concordo' e 'discordo' tiveram quase a mesma porcentagem de escolha, como podemos observar no Gráfico 5. Ao analisar as afirmativas 'Coitadinhas' e 'Lerdas', verificamos que houve uma resistência dos participantes em concordar, pois de certa forma estariam agredindo moral e verbalmente as vítimas.

As afirmativas 'Valentes', 'Rebeldes', 'Mal educadas', 'Nervosas', 'Arrogantes' e 'Mimadas' são características de vítimas e de agressores, ou seja, conforme nosso estudo de vítimas agressoras. São pessoas que por apresentarem as características das afirmativas expostas, sofrem *bullying* dos mais fortes e reproduzem contra os mais fracos que eles.

Apreendemos que os participantes, ao discordarem em grande número dessas afirmativas, não detêm conhecimento suficiente acerca dos protagonistas de *bullying*, ou seja, não reconhecem as vítimas-agressoras, pois apresentam tanto características de um como de outro. Assinalamos que nosso objetivo aqui era caracterizar as vítimas, mas que ao nos depararmos com o percentual de discordâncias, era necessário apresentar que essas características também podem ser de uma vítima de *bullying*.

Todavia, ao analisar as mesmas afirmativas, percebemos que o número de indecisos apresentou grande relevância; dessa forma, podemos inferir que muitos participantes possivelmente se encaixam nesse grupo, já que muitos afirmaram ter sofrido *bullying*, mas não os inquirimos sobre se foram autores de *bullying*. Em geral, é mais fácil se ver como vítima e não como algoz, muitos autores não consideram o que fazem com os outros como atos de violência, mas como simples brincadeiras.

As afirmativas 'Educadas' e 'Bondosas' tiveram grande número de concordância; já a afirmativa 'Engraçadas' apresentou um grande número de indecisos. Com isso e com o demonstrado acerca da discordância quanto às afirmativas citadas anteriormente, notamos que os participantes têm a tendência de caracterizar as vítimas positivamente, ou seja, que são pessoas com bom caráter, inteligentes e até certo modo incapazes de fazer mal a alguém.

Destarte, salientamos que nem todas as vítimas são assim, as vítimas agressoras diferem das outras vítimas, mas também são caracterizadas como vítimas, em geral nutrem sentimentos de ódio que acarretaram os massacres em diversas escolas do mundo.

6.3.10 O QUE AS VÍTIMAS DE *BULLYING* SENTEM

As vítimas, sem sombra de dúvidas, são as maiores prejudicadas com a prática de *bullying*. Recentemente (julho 2016), lemos uma notícia acerca de *bullying* homofóbico que muito nos chocou, pois culminou na morte de um jovem russo de dezessete anos, dentro de uma sala de aula, em frente ao professor, que segundo o sítio da Internet estava “inerte” assistindo às agressões.

Isso demonstra que o *bullying* continua acontecendo nas escolas de todo o mundo, e que muitos professores não fazem nada para intervir, ou ao menos amparar quem está sofrendo. Falta de conhecimento? Falta de vontade? Falta de compromisso com os alunos que lhe cabem? Não podemos responder a isso agora. O que podemos responder é que se os futuros professores souberem como se sentem as vítimas talvez comecem a olhar para seus alunos com mais “atenção”, percebendo se houve uma mudança de comportamento ou de humor, o professor pode abordar o aluno e tentar ajuda-lo antes que seja tarde.

Quando elaboramos as afirmativas que deveriam ser assinaladas quanto à pergunta “As vítimas de *bullying* sentem-se...”, optamos, assim como fizemos com os agressores, por afirmativas que condizem com os sentimentos experimentados pelas vítimas, bem como alguns que não condizem, para desta forma precisar com maior segurança o que os participantes sabem sobre o *bullying*.

Na Tabela 11 e no Gráfico 6 expomos as afirmativas apresentadas aos participantes, bem como o número de participantes que escolheram cada variável e o seu nível de concordância ou discordância e a porcentagem de cada um.

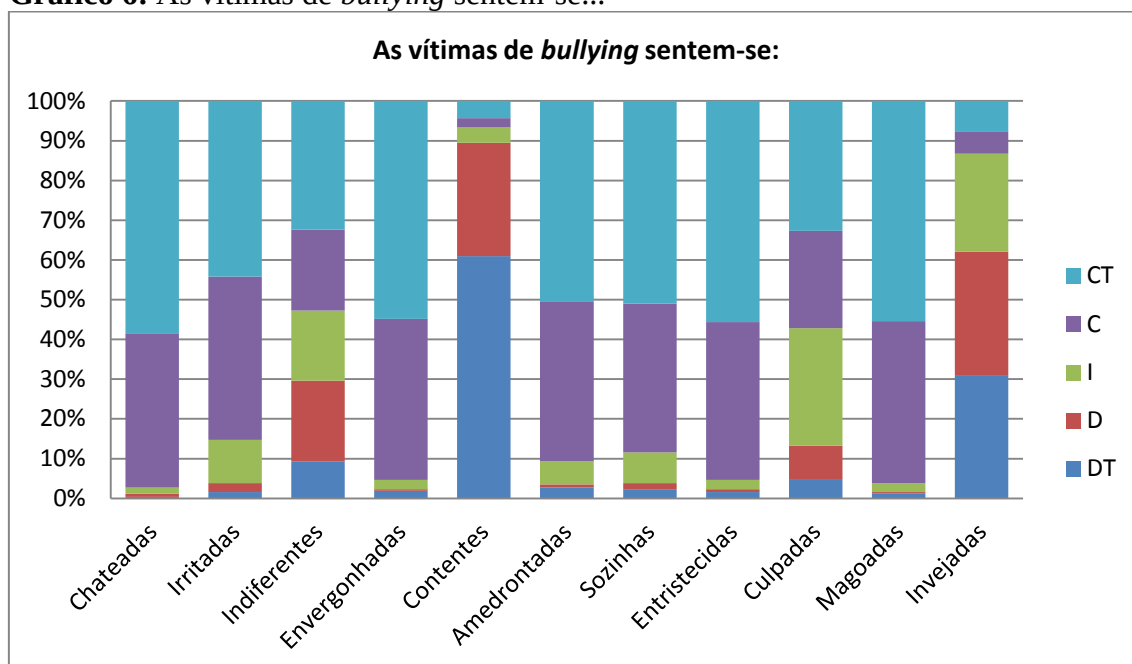
Tabela 11: O que as vítimas de *bullying* sentem segundo os participantes da pesquisa

	DT	%	D	%	I	%	C	%	CT	%
Chateadas	1	0,38	2	0,77	4	1,54	101	38,85	152	58,46
Irritadas	4	1,55	6	2,33	28	10,85	106	41,09	114	44,19
Indiferentes	24	9,23	53	20,38	46	17,69	53	20,38	84	32,31
Envergonhadas	5	1,93	1	0,39	6	2,32	105	40,54	142	54,83

Contentes	156	60,94	73	28,52	10	3,91	6	2,34	11	4,30
Amedrontadas	7	2,71	2	0,78	15	5,81	104	40,31	130	50,39
Sozinhas	6	2,32	4	1,54	20	7,72	97	37,45	132	50,97
Entristecidas	4	1,56	2	0,78	6	2,33	102	39,69	143	55,64
Culpadas	12	4,67	22	8,56	76	29,57	63	24,51	84	32,68
Magoadas	3	1,16	1	0,39	6	2,33	105	40,70	143	55,43
Invejadas	79	30,86	80	31,25	63	24,61	14	5,47	20	7,81

Fonte: A autora (2016).

Gráfico 6: As vítimas de *bullying* sentem-se...



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Salientamos que as afirmativas que não expressam os sentimentos das vítimas são: ‘se sentem indiferentes’, ‘se sentem contentes’, ‘se sentem invejadas’. Inicialmente, abordamos essas três.

Mesmo que algumas vítimas se digam indiferentes quanto aos ataques de *bullying*, é quase impossível que em nenhum momento a pessoa não tenha sentido raiva, ódio, tristeza, entre outros, pois isso provavelmente só seria possível se a vítima tivesse ausência de sentimentos. Dessa forma, não acreditamos que haja como sair ileso ou se sentir indiferente a tantos ataques, já que o *bullying* tem como característica a repetição dos atos cruéis. Assim, conforme podemos visualizar na Tabela 11 e no Gráfico 6, 53 (20,38%) participantes concordaram com tal afirmação e 84 (32,31%) concordaram totalmente, o que representa a maioria dos participantes. Mas 46 (17,69%) afirmaram estar indecisos. Com essa assertiva, podemos perceber que ainda há dúvidas quanto aos

sentimentos das vítimas de *bullying* e, desse modo, podemos afirmar que possivelmente ainda haja dúvidas quanto à dinâmica desse fenômeno.

Quanto à afirmativa que alega que as vítimas se sentem contentes, houve uma discordância quase geral, como expressamos no Gráfico 6, uma pequena parcela (3,91%) dos participantes se sentiu indecisa e outros 2,34% e 4,30% concordaram e concordaram totalmente, respectivamente. Isso demonstra que os participantes compreendem que o *bullying* não suscita sentimentos positivos como alegria ou contentamento.

Frisamos que, no início, muitas vítimas podem achar que os agressores agem de tal maneira por sentirem inveja, e isso acontece em muitos casos, porém com a persistência dos ataques esse sentimento pode desaparecer, dando lugar ao medo, à mágoa, ao retraimento. Os participantes da pesquisa, mesmo apresentando um número considerável de concordância e de indecisão, corroboram com nossa opinião, pois como vemos no Gráfico 6, a maioria discordou totalmente (30,86%) ou discordou (31,25%) dessa prerrogativa.

Quanto às outras afirmativas, vale pontuar que em grau maior ou menor todas as respostas tiveram maior concordância que discordância, demonstrando que as representações dos participantes acerca do que as vítimas sentem corroboram com nosso estudo e com a bibliografia acerca de *bullying*, indicando ainda que o conhecimento do senso comum está intimamente ligado ao conhecimento científico.

6.3.11 TRANSTORNOS PSÍQUICOS E COMPORTAMENTAIS EM VÍTIMAS DE *BULLYING*

A última questão apresentada em nosso questionário de múltipla escolha foi “Quais são os três transtornos psíquicos ou comportamentais mais frequentes que a vítima do *bullying* pode vir a apresentar?”, para a qual os participantes deveriam assinalar três alternativas das onze apresentadas (Tabela 12).

Tabela 12: Transtornos psíquicos ou comportamentais mais frequentes entre as vítimas de *bullying* segundo os participantes da pesquisa

Transtornos psíquicos	n	%
Depressão	210	25,06
Isolamento social	161	19,21
Sentimento de inadequação (baixa autoestima)	131	15,63

Baixo desempenho escolar	95	11,34
Síndrome do pânico	45	5,37
Transtornos alimentares (ex: Anorexia, bulimia)	43	5,13
Fobias	37	4,42
Transtornos de ansiedade	36	4,30
Agressividade	32	3,82
Irritabilidade	28	3,34
Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC)	20	2,39
Total	838	100,00

Fonte: A autora (2016).

Corroborando com o núcleo central das representações dos acadêmicos de Pedagogia, relativas ao *bullying*, esse causa, a depressão foi assinalada por 210 participantes (25,06%), seguida pelo isolamento social, localizado no segundo quadrante das representações (elemento intermediário), mas que foi por nós considerado como possível elemento central, dado que sua OME (Ordem Média de Evocações) foi muito aproximada à OME de corte, assinalada por 161 (19,21%) participantes.

Ainda confirmando o núcleo central das representações dos participantes, o sentimento de inadequação (baixa autoestima) foi assinalado por 131 (15,63%) sujeitos de nossa pesquisa.

O baixo desempenho escolar no TALP foi classificado como um dos elementos intermediários, no entanto foi bastante assinalado pelos participantes da pesquisa quando questionados sobre os transtornos psíquicos ou sociais mais comuns entre as vítimas de *bullying*. Isso é possível, pois segundo Sá (2002), o sistema periférico permite uma modulação individual da representação. Por ser flexível, permite a integração das representações individuais ligadas à história própria do sujeito, dessa forma, é possível encontrar variações nas respostas dos participantes.

Wagner (2013) ressalta que o nível individual de avaliação de uma representação, ao ser definido em termos de métodos de pesquisa, compreende tanto percepções, lembranças, atitudes, intenções, pensamento, emoções, afeto e comportamentos quanto crenças, compartilhadas entre atores sociais e comuns a grupos sociais.

A síndrome do pânico, as fobias e os transtornos de ansiedade foram classificados no TALP no mesmo grupo semântico e também estão entre os elementos intermediários que apresentaram alta frequência, mas que foram tardiamente evocados. Nessa questão, as alternativas foram assinaladas, contudo a porcentagem foi pouco

relevante (5,37% síndrome do pânico, 4,42% fobias e 4,30% transtornos de ansiedade), confirmando-as como elementos da periferia da representação.

A agressividade foi pouco assinalada pelos participantes (3,82%); no quadro de quatro quadrantes ela se encontra no terceiro quadrante que, segundo Naiff, Naiff e Souza (2009), é composto por elementos de contraste considerados importantes pelos sujeitos, apesar da baixa frequência total que pode manifestar a existência de um grupo pequeno portador de uma representação diferente.

Como houve variações das representações que fazem parte do NC apresentados no TALP, destacamos que uma representação está sujeita a transformações superficiais devido a uma mudança do sentido ou da natureza de seus elementos periféricos. Mas ela só muda de significado quando o próprio núcleo central é posto em questão (CORTES JUNIOR, 2008), o que não ocorreu em nossa pesquisa.

Ao considerarmos que a representação social é uma construção do sujeito sobre o objeto e não sua reprodução, essa reconstrução se dá a partir de informações que ele recebe do e sobre o objeto, o que sugere a importância de reflexão sobre o *bullying*.

Assinalamos que ao analisarmos o TALP e o Questionário de Múltipla Escolha, pudemos apreender que os acadêmicos do curso de Pedagogia, conceituam *bullying*, suas causas e consequências embasados no conhecimento midiático e no senso comum. Houve consenso entre os participantes da pesquisa, pois as respostas do Questionário em sua maioria corroboram com o Núcleo Central das RS, encontrado pelo TALP, no que diz respeito às características das vítimas, os transtornos causados por esse fenômeno, e o conceito de *bullying*.

Spink (1993) destaca que as representações sociais são modalidades de conhecimento prático (teorias do senso comum) que orientam os sujeitos para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que estão inseridos. Por serem socialmente elaboradas e partilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, ou seja, as representações são, fundamentalmente, fenômenos sociais e devem ser entendidas no meio onde circulam. Desse modo, adentramos o meio universitário para buscar as representações sociais dos acadêmicos de Pedagogia (em breve professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I) acerca de *bullying* escolar, uma forma de violência encontrada na maioria das escolas brasileiras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos nossa pesquisa, percebemos que o *bullying* escolar é um tema bastante recorrente em diversas áreas de estudo. No entanto, ao estreitar nosso tema e buscarmos as representações sociais acerca do *bullying*, o número de pesquisa diminuiu consideravelmente. Tentamos estreitar ainda mais e procuramos as representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia relativas ao assunto, e nada encontramos. Dessa forma, investigamos as representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá - PR, futuros professores, a fim de identificar os significados que eles atribuem ao *bullying*, bem como identificar o núcleo central e periférico dessas representações.

Conforme Abric (1998), a Teoria do Núcleo Central defende que uma representação social constitui um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes compostas pelo núcleo central e pelos elementos periféricos que funcionam como uma entidade, em que cada parte tem um papel específico e complementar. Utilizamos como base norteadora as pesquisas sobre *bullying*, sobre representações sociais e sobre as representações sociais de *bullying*, o que nos abriu um leque de possibilidades.

Na literatura estudada, pudemos constatar que o fenômeno *bullying* está presente no cotidiano educacional por meio de práticas de exclusão, discriminação, isolamento, perseguição, boatos, xingamentos, ameaças, apelidos, abuso físico e emocional entre estudantes. O *bullying* não se caracteriza apenas como brincadeiras, uma vez que muitos adultos alegam que “passa com a idade”. Ao contrário, é um comportamento cruel em que crianças e adolescentes transformam outros (geralmente mais frágeis que eles) em objetos de diversão com o objetivo de humilhar, maltratar e constranger as vítimas, violando sua integridade física e psicológica, assim como sua dignidade.

É um fenômeno que causa em seus envolvidos, especialmente as vítimas, danos ao seu desenvolvimento emocional e cognitivo. As vítimas, enuncia Pedra (2005), são feridas na área mais preciosa, íntima e inviolável do ser, sem levar em conta as consequências, que também não são poucas, para os agressores e para os espectadores. Para identificar os conhecimentos socialmente elaborados pelo grupo de acadêmicos de um curso de Pedagogia referentes ao *bullying*, utilizamos a Teoria das Representações

Sociais, por ser polivalente, ou seja, uma construção ontológica, epistemológica, psicológica, social, cultural e histórica.

Jovchelovitch (2004) assinala que esse processo é ontológico, pois tem um papel constitutivo do sujeito como um ser que representa a si mesmo e que possui uma identidade. É epistemológico, porque permite o (re)conhecimento do saber sobre o objeto (Eu, Outro, objeto-mundo). É um processo psicológico, porque se estrutura e se manifesta como processo psíquico suscetível aos artifícios da paixão, da ilusão e do desejo. É um processo social, pois o subjetivo ocorre à luz da história e da cultura. O seu status polivalente reafirma a sua estrutura mediadora; a representação não está localizada em nenhum dos cantos do triângulo de mediação: seu espaço é o entre do triângulo e os elementos constituintes que o formam.

Constatamos, por meio desta pesquisa, ao juntarmos os dados dos questionários (sociodemográfico e de múltipla escolha) e do Teste de Associação Livre de Palavras, que as Representações Sociais dos acadêmicos do curso de Pedagogia, acerca de *bullying* escolar são formadas com base na mídia e no senso comum.

Apreendemos que os participantes da pesquisa conceituam o *bullying* como uma forma de agressão (física, verbal ou moral) que se utiliza de maldade e crueldade com o intuito de desrespeitar, humilhar e excluir outros mais fracos. Quanto às representações sociais das consequências de *bullying* para as vítimas, apreendemos que a depressão, a morte por suicídio ou assassinato, a desvalorização quanto a si mesmo, o isolamento e outros transtornos estão no núcleo central (NC) da representação dos participantes. Destacamos que a morte, não apareceu no Questionário de Múltipla Escolha, apenas no TALP, este conhecimento foi prontamente evocado, isso nos mostra que os conhecimentos sobre *bullying* dos participantes estão baseados em notícias midiáticas, pois que, a grande maioria dos massacres noticiados em escolas, cinemas e igrejas, cometidos por jovens, apresentam os assassinos como prováveis vítimas de *bullying* escolar.

Também apreendemos que as representações sociais dos participantes da pesquisa acerca das características que podem levar alguém a ser vítima de *bullying* são de que essas pessoas são frágeis e tímidas. Além disso, apresentam alguma diferença no padrão estabelecido como normal, seja para mais ou para menos (beleza, inteligência, raça, peso corporal, estatura, desejo sexual, etc). Quanto ao desejo sexual ou à identidade de gênero, bastante citada pelos participantes, acreditamos que possivelmente esteja apoiada nos valores do cristianismo, uma vez que a maioria dos

participantes se disseram cristãos, que apontam o homossexual como alguém que não segue a palavra de Deus e que é fraca espiritual e religiosamente para resistir às tentações. O racismo também aparece como uma provável vitimização de *bullying*.

Entendemos que muitos participantes não se sentiram à vontade quando apresentamos algumas palavras como 'lerdas' e 'coitadinhas' para nos referirmos às vítimas, pois não houve consenso entre eles, possivelmente porque ao concordar com essa afirmação eles estariam no papel de agressores, pois de certa forma estariam agredindo moral e verbalmente as vítimas. Isso pode estar ancorado em suas próprias experiências, já que a maioria dos participantes disse ter sido vítima de *bullying* durante seus anos escolares e não se sentiam nem lerdos, nem coitadinhos.

Ainda sobre as vítimas, apresentamos algumas características que são tanto de vítimas quanto de agressores, ou seja, o que a literatura acerca do assunto denomina vítimas agressoras. Constatamos que as características das vítimas-agressoras não fazem parte das representações dos participantes, uma vez que houve uma discordância muito grande quanto a essas afirmativas. Possivelmente para os participantes de nosso estudo, ser valente, rebelde, mal educado, nervoso e mimado são apenas características dos agressores.

Quanto às representações sociais dos participantes sobre as características dos agressores de *bullying*, podemos destacar que para eles são pessoas arrogantes, cruéis e agressivas que se sentem superiores (mais fortes, bonitas, engraçadas, etc.) às outras, mas que fazem isso para mascarar sua baixa autoestima, seus problemas familiares e sua insegurança. Ressaltamos que não houve consenso quanto às características do agressor, tanto no TALP, quanto no questionário de Múltipla Escolha, o que evidencia a falta de conhecimento dos participantes sobre o agressor, pois essas características pouco são divulgadas na mídia. Destarte, é necessário que novas pesquisas sejam feitas, a fim de sanar tal lacuna, acerca do fenômeno *bullying*.

Marková (2006) assevera que é por meio das representações sociais que o sujeito ou o grupo procura a verdade através da confiança baseada em crenças, no conhecimento comum e na comunicação. As representações sociais não surgem do raciocínio absoluto ou do processamento de informações, elas estão enraizadas no passado, na cultura, nas tradições e na linguagem. Portanto, ao abordarmos as características sociais que podem contribuir com esse fenômeno, apreendemos que, para os participantes, a cultura do consumo (ter é mais do que ser), a permissividade dos pais, as famílias desestruturadas, a crise ética, a competitividade e a intolerância às

diferenças são, em parte, as maiores causadoras desse fenômeno que leva crianças e adolescentes a desistirem da escola, pois ao experienciar repetidas vezes o insucesso (social, cognitivo e emocional), sentem-se desmotivados quanto ao espaço escolar e, em alguns casos, optam pela evasão escolar, preferem deixar a escola e conseqüentemente deixar de aprender a ter que sofrer diariamente com abusos físicos e psicológicos. Em determinados casos, a vítima acredita que é merecedora de todo o sofrimento que lhe é causado por não ser capaz de se defender ou encontrar alguém que simpatize com ela para defendê-la.

É inegável que todos desejamos que as escolas sejam ambientes seguros e saudáveis, nos quais crianças e adolescentes possam desenvolver seus potenciais intelectuais e sociais mas, para isso, é necessário que tenhamos conhecimento e consciência sobre a gravidade desse fenômeno, que ainda apresenta estudos limitados, e continuarão limitados se os cursos de licenciatura, principalmente o curso de Pedagogia, não trouxerem essa temática para seu currículo, para a discussão, pois só assim os acadêmicos terão conhecimento acerca do assunto e buscarão respostas aos seus questionamentos por meio de projetos pesquisa, ensino e extensão.

Segundo os participantes desta pesquisa, o curso de Pedagogia ainda não aborda o tema de forma direta, uma vez que não há uma disciplina específica que discuta o *bullying* como um fenômeno que causa em crianças e adolescentes traumas e danos que em muitos casos são irreversíveis, podendo causar até mesmo sua morte. Por isso, seria importante que a disciplina de Psicologia da Educação ou qualquer outra que discuta o processo de desenvolvimento e aprendizagem inserisse em sua ementa e programa o *bullying* escolar, pois ele pode ser considerado um dos atuais geradores de problemas de aprendizagem, uma vez que afeta a estima de si, ou seja, as crianças e os adolescentes deixam de acreditar que são capazes de aprender e criam bloqueios em seu desenvolvimento e aprendizagem; em alguns casos, apresentam dificuldades de aprendizagem permanentes se não diagnosticadas precocemente.

Destarte, por meio da reestruturação do curso de Pedagogia podemos fazer esse tipo de violência deixar de ser invisível aos olhos dos professores, gestores e toda a comunidade escolar, visto que a partir de conhecimentos acerca desse fenômeno os futuros professores podem contribuir e intervir de forma a prevenir e erradicar a práticas agressivas entre estudantes, mediando os conflitos nas escolas em busca de ambientes educacionais saudáveis e sem violência, promovendo, assim, a cultura da paz e do respeito ao próximo.

Para sanar as lacunas acerca do conhecimento sobre *bullying* dos participantes da pesquisa, propomos uma palestra que aborde o tema, para tal, nos colocamos à disposição da Coordenação do curso de Pedagogia da UEM.

Sugerimos, como forma de intervenção e prevenção, que sejam realizadas palestras nas escolas, nas universidades, nas aulas de Psicologia da Educação (e outras disciplinas, a fim promover discussões acerca do assunto, bem como desenvolver estratégias para minimizar esse tipo de violência nas escolas. Sugerimos ainda a realização de trabalhos em grupo (com a finalidade de aproximar os pares), bem como o desenvolvimento de atividades teatrais, pois o teatro trabalha com o lúdico, que pode ser tomado como meio de combater a agressividade, possibilitando à criança expressar simbolicamente o que foi reprimido, expor sentimentos acumulados de tensão, insegurança, frustração e agressividade, permitindo a conscientização de uma forma natural, fluente e sem culpa (CERRI, 2001 *apud* LUCON; SCHWARTZ, 2003). A criança/adolescente que atua no teatro torna-se um indivíduo criativo, possuindo senso de humor, sensibilidade estética e afetiva, intuição aguda, além de capacidade de empatia, isto é, sabe compreender o outro e colocar-se na posição dele (REVERBEL, 1997). Do mesmo modo, faz a criança se autodescobrir, se auto conhecer, e assim, conseguir uma vida equilibrada.

Outras expressões artísticas como as artes visuais, a dança, a música, também podem ser utilizadas não para formar artistas, mas sim para formar um ser espontâneo, vivo, dinâmico, capaz de exteriorizar seus pensamentos, sentimentos e sensações e de utilizar diversas formas de linguagem, e assim formar um ser social, apto a construir progressivamente sua própria escala de valores e desenvolver seu senso estético (REVERBEL, 1997).

Podemos inferir que há uma gama de possibilidades de intervenção e conscientização acerca do *bullying*, basta que os responsáveis pela formação dos futuros professores e os formadores reconheçam esse fenômeno como algo que precisa ser trabalhado em sala de aula, para que não tenhamos que presenciar mais massacres em escolas brasileiras.

Por fim, é importante sublinhar que a Teoria das Representações Sociais mostra-se como um instrumento teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos; no caso de nosso estudo, dos acadêmicos de um curso de Pedagogia.

Esperamos que este estudo contribua para reconhecer as representações sociais dos futuros professores sobre o *bullying*. Todavia, para sua efetivação, é necessário que os cursos de formação de professores abarquem mais essa temática e abram mais espaço para a pesquisa científica, pois esse fenômeno é um assunto muito vasto e necessita de mais pesquisas que visem elucidar formas de prevenção e tratamento do *bullying* no contexto escolar.

8 REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ABRIC, J. C. Las representaciones sociales: Aspectos Teóricos. In: ABRIC, J. C. (Org.). **Práticas sociales y representaciones**. Trad. José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. Ediciones Coyoacán, México, 2001a, p. 11-32.
- ABRIC, J. C. Metodología de recolección de las representaciones sociales. In: ABRIC, J. C. (Org.). **Práticas sociales y representaciones**. Trad. José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. Ediciones Coyoacán, México, 2001b, p. 53-74.
- ALLIPRANDINI, P. M. Z. SODRÉ, G. C. Contribuições da produção científica para o diagnóstico, prevenção e intervenção junto ao bullying no contexto escolar. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 16, p. 25-37, ago/dez 2014. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/365> > Acesso em: 16 nov. de 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994. Disponível em: ><http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1944/913>>. Acesso em: 1 ago. 2015.
- ANTUNES, D.C. **Bullying**: razão instrumental e preconceito. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2010.
- ARAÚJO, L. C. **As representações sociais dos estudantes acerca do bullying no contexto escolar**. João Pessoa, 2011. – Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba.
- ARAÚJO, L. C. COUTINHO, M. P. L. MIRANDA, R. S. SARAIVA, E. R. A. Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. **Psico – USF**, Bragança Paulista, v. 17, n. 2, 2012, p. 243-251.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, 2002, p. 127-149. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>> Acesso em: 27 abr. de 2016.
- ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4ª . ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BANDEIRA, C.M. **Bullying**: auto-estima e diferenças de gênero. 2009. 69 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BANDEIRA, C.; HUTZ, C. As implicações do bullying na autoestima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v.14, n. 1, p.131-138, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a14.pdf> > Acesso em: 15 de nov. de 2015

BARDUNI FILHO, J.; SOUZA, L. D. D. **A questão da homossexualidade e Bullying**. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/367_950.pdf > Acesso em 18 jan. 2016

BEAUDOIN, Marie-Nathalie.; TAYLOR, Maureen. **Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNARDINI, C. H. MAIA, H. Representações sociais de professores sobre bullying. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, ano XI, v. 16, n. 17, 2009, p. 169-182.

BORGES, M. S. SANTOS, M. B. C. PINHEIRO, T. G. Representações sociais sobre religião e espiritualidade. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 68, n. 4, p. 609-616, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v68n4/0034-7167-reben-68-04-0609.pdf> > Acesso em 13 nov. de 2016.

BORRILLO, Daniel. **A Homofobia**. 2001. Disponível em: http://www.anis.org.br/biblioteca/2014-12/homofobia_e_educacaopdf.pdf > Acesso em: 21 jan. 2016.

BOTELHO, C. S. **Representações sociais e construção das discursividades no contexto escolar: um estudo sobre o fenômeno bullying**. São Luís, 2013. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

BOTELHO, R. G., SOUZA, J. M. C. Bullying e Educação Física na Escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. **Revista de educação Física**, 2007.

BRASIL. **IBGE**. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf> Acesso em 16 abr. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35ªed. Brasília, 2012. Disponível em : < [bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/... /constituicao_federal_35ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf) > Acesso em: 23 fev. de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 13.277/16. Institui o dia 7 de abril como Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de maio de 2016, Seção 1, p. 3.

BRASIL, Ministério da Educação; Ministério das Mulheres e Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Lei 13.185/15. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (BULLYING). **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de novembro de 2015, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm Acesso em: 23 fev. de 2016.

BRASIL. Lei n.º 8069 de 13 de julho de 1990, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 13ª ed. Brasília, 2015. Disponível em: < bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/.../estatuto_crianca_adolescente_13ed.pdf?...27 > Acesso em: 23 fev. de 2016.

BRITO, C. C. OLIVEIRA. M. T. Bullying e autoestima em adolescentes de escolas públicas. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 89, n.6, 2013, p. 601-607. Retirado de: < <http://www.scielo.br/pdf/jped/v89n6/v89n6a14.pdf> > Acesso em: 12 jan. de 2016

CACHOEIRA, R.D. ZWIEREWICZ, M. SILVA, D.E. SOARES, J.C. SANTOS, L.B. **O bullying no contexto escolar: uma sistematização de estudos precedentes**. 2015. Disponível em: < <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/2158/1941> > Acesso em: 13 de nov. de 2015

CAMPOS, Mariana. **O Cyberbullying. Natureza e Ocorrência em Contexto Português**. - Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações ISCTE-IUL Outubro, 2009. Retirado de: < <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1884> > Acesso em: 25 abr. 2016.

CARDOSO, C. F. O uso, em história, da noção de representação social desenvolvida na psicologia social: um recurso metodológico possível. **Revista Psicologia e Saber Social**, Rio de Janeiro, v. 1 n. 1, 2012, p. 40-52. Retirado de: < www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/download/3244/2262 > Acesso em: 30 de jul. 2015.

CARVALHO, F. A. IZBICKI, S. FERNANDES, L. F. B. MELO, M. H. S. Estratégias e instrumentos para a identificação de *bullying* em estudos nacionais. **Avaliação psicológica**. vol. 13 n. 3 Itatiba, 2014, p. 343-350.

CARVALHOSA, S. F.; LIMA, L.; MATOS, M. G. **Bullying** – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. 2001. Disponível em < <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a04.pdf> > Acesso em: 29 jan. 2016.

CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying: Como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre jovens**. Tradução: Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

CORTES JUNIOR, L. P. **As representações sociais de “Química Ambiental”**: contribuições para a formação de bacharéis e professores de química. São Paulo, 2008. Dissertação de Mestrado – Instituto de Química, Física e Biociência e Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo.

CORTES JUNIOR, L. P. FERNANDEZ, C. A educação ambiental na formação de professores de Química: Estudo diagnóstico e representações sociais. **Revista Química Nova**, São Paulo, v. 39, n. 6, p. 748-756, jul. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/qn/v39n6/0100-4042-qn-39-06-0748.pdf> > Acesso em 02 ago 2016.

COUTINHO, K.A.; YAEGASHI, S.F.R.; BIANCHINI, L.G.B. *Bullying*: Relação entre família e escola. In: YAEGASHI, S.R.F.; CAETANO, L. M. (Orgs.) **Relação escola e**

Família: diálogos interdisciplinares para formação da criança. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 145-165.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo *Likert*: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, v. 6, p. 162-174, 2013.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolesc Saude**. 2005; v. 2, n. 2 : 6-7.

ENZ, R. T.; EYNG, A. M.; GISI, M. L. Representações sociais sobre *bullying* no cotidiano das escolas públicas de educação básica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, 2013. v. 22, n. 50, p. 785-808.

ESTADÃO. Cyberbullying também rende 'pena alternativa'. O Estado de São Paulo, 18/04/2016.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FANTE, Cleo; PEDRA, J. A. **Bullying escolar:** perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, Cleo. **O fenômeno bullying e as suas consequências psicológicas**. S/D. Disponível em: ><http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl84.htm> > Acesso em: 22 dez.2015

FARIA, A. A. **Transtorno de Personalidade Borderline:** uma perspectiva simbólica. 2003. Disponível em: >http://www.proad.unifesp.br/pdf/monografias/monografia_alvaro.pdf > Acesso em 18/12/2015

FARIA, L. R. P. GUZZO, R. S. L. Em tempos de globalização: a representação social de emprego, trabalho e profissão em adolescentes. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 387-404, dez. 2007. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n3/artigos/pdf/v7n3a03.pdf> > Acesso em mai. 2016.

FAUSTINO, R.; OLIVEIRA, T. M. **O cyberbullying no Orkut:** a agressão pela linguagem, 2008. Disponível em: ><http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/ile/article/viewFile/124/105>> Acesso em: 27 fev. 2015.

FONTELLES, M. J. SIMÕES, M. G. FARIAS, S. H. FONTELLES, R. G. S. Metodologia da Pesquisa Científica: Diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Ciências Saúde Medicina**. 2009. Disponível em: <https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf> Acesso em 14 nov. 2016.

FREIRE, I. P.; SIMAO, Ana M. V.; FERREIRA, A. S. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, v.19, n.2, p.157-183, 2006. Disponível em: > <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a08.pdf> < Acesso em: 01 jan. 2016.

GARCEZ, A. M. **As representações sociais do Cyberbullying na mídia e na escola**. Rio de Janeiro, 2014. Tese de Doutorado – Departamento de Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GOMES, Marcelo Magalhães. O bullying e a responsabilidade civil do estabelecimento de ensino privado. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 16, n. 2844, 15 abr. 2011. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/18907>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

GUARESCHI, P. A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, P.; JOVICHELOVTCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 153-181.

GUARESCHI, P. A. Introdução. In: GUARESCHI, P.; JOVICHELOVTCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 17-24.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 1989.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações Sociais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, Editora Vozes, 2005.

JODELET, Denise. La Representation Social: Fenômenos, Concepto y Teoría. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psicologia Social**. Barcelona: Paidós, 1984. p. 469-494.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Trad. Pedrinho Guareschi. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais: para uma fenomenologia dos saberes Sociais. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 10 n.1 p.54-68; jan./jun.1998. Disponível em: <http://abrapso.org.br/.../images/.../P_e_S_volume%2010_numero_1_1998.do..> Acesso em: 20 abr. de 2016

JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia Social, Saber e Cultura. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 16 n. 2, p. 20-31; maio/ago.2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a04v16n2.pdf>> Acesso em 14 de abr. de 2016

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVICHELOVTCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 53-72.

KASLOW, F. W. Families and Family Psychology at the Millenium. **American Psychologist**, v. 56, n. 1, p. 37-46, 2001.

KIMURA, P. R. O. **Representações sociais de alunas do Ensino Fundamental sobre o bullying**. Belém, 2013. Dissertação de Mestrado – Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

LACERDA, M.; PEREIRA, C.; CAMINO, L. Um estudo sobre as formas de preconceito contra Homossexuais na Perspectiva das Representações Sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002. v. 15, n. 1, p. 165-178.

LIMA, I. O. **Representações sociais da violência-bullying e avaliação de qualidade de vida no contexto escolar do Ensino Médio**. João Pessoa, 2012. – Tese de

Doutorado – Interestadual em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso.

LISBOA, C.; BRAGA, L. L.; EBERT, G. **O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade:** definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. São Leopoldo, RS, 2009. Disponível em > <http://www.contextosclnicos.unisinis.br/pdf/61.pdf> < Acesso em: 29 jan. 2016.

LOPES NETO, A. A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro v. 81, n. 5. p. 164-172, 2005. Disponível em > <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-158.pdf> < Acesso em: 18 jan. 2016.

LOPES NETO, A. A. Um antigo problema, uma nova visão. **Revista de Pediatria**, v. 9, n. 1, pp. 5-7, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.socep.org.br/rped/pdf/9.1%20Editorial%20-%20Um%20antigo%20problema,%20uma%20nova%20vis%C3%A3o.pdf> > Acesso em: 30 dez 2016.

LOPEZ, R. AMARAL, A. F. FERREIRA, J. BARROSO, T. Fatores implicado no fenômeno de *bullying* em contexto escolar: revisão integrada de literatura. **Revista de Enfermagem**. Coimbra, III Série, n. 5, p. 153-162, dez. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832011000300016 > Acesso em 13 mar. 2016.

LOURENÇO, L. M; SENRA, L. X. A violência familiar como fator de risco para o bullying escolar: contexto e possibilidades de intervenção. **Aletheia** n. 37, p.42-56, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n37/n37a04.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2016.

LUCON. P. N. SCHWARTZ. G. M. **As Atividades Lúdicas como um Diferencial na Diminuição da agressividade no Âmbito Escolar**. Rio Claro, 2003. Disponível em: > <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/As%20atividades%20ludicas.pdf> < Acesso em 29 dez. 2016.

LYRA, L. R.; BAUMER, G. C. Bullying e filhos de presidiários no ensino fundamental: algumas reflexões. **Colóquio Internacional de Educação e Seminário sobre Indicadores de Qualidade do ensino fundamental**, v. 1, p. 609-618, 2011.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; TOMANIK, E. A. Representações sociais e direcionamento para a educação ambiental na Reserva Biológica das Perobas, Paraná. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 227-248, 2012.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; TOMANIK, E. A. Representações sociais de subsídios para a formação continuada de professores. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 181-199, 2013.

MAIDEL, Simone. Cyberbullying: Um Novo Risco Advindo Das Tecnologias Digitais. **Revista electrónica de investigación y docencia**,v. 2, junho 2009, pp. 113-119. Disponível em: > <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n2/REID2art7.pdf>< Acesso em: 30 dez.2015.

MAKARON, S. **Bullying: Como enfrentá-lo?** Disponível em <http://www.mr12.com.br/bullying/images/pdf/bullying_como_enfrentar.pdf > Acesso em : 15 jan. 2016.

MALDONADO, M. T. **A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying.** São Paulo: Saraiva, 2009.

MALDONADO, M. T. **Bullying e Cyberbullying: O que fazemos com o que fazem conosco?** São Paulo, Moderna, 2011.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente.** Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis, Editora Vozes, 2006.

MARTANI, S. **É difícil ser criança.** 2008. Disponível em <http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php3?id_article=419 > Acesso em: 16 jan. 2016.

MARTINS, M. J. D. Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. **Aná. Psicológica**, out. 2005, vol. 23, n. 4, p.401-425. Disponível em: ><http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a05.pdf> < Acesso em: 03 jan. 2016

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. A Teoria das Representações Sociais nos estudo sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11.pdf> > Acesso em: 05 de ago de 2015.

MIDDELTOM-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. L. **Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos.** Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MINAYO, M.C.S. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. JOVICHELOVTCH, S. (Org.) **Textos em Representações Sociais.** 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 73-92.

MIRANDA, R. S. **O bullying a partir das representações sociais de estudantes e da análise de produções científicas.** João Pessoa, 2011. – Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da Pesquisa.** Brasília, 2003. Retirado de: ><http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>> Acesso em: 23 de nov. de 2015.

MORGADO, M. A.; OLIVEIRA, M. R. A. **Jovens, sexualidade e Educação: Homossexualidade no Espaço escolar.** Disponível em: > <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23-2357--Int.pdf> < Acesso em: 30 dez. 2015

MORTIMER, E. F. Construtivismo, Perfil Conceitual e Ensino de Ciências: Para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências.** v.1, n. 1, p. 20-39, 1996. Disponível em: < http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID8/v1_n1_a2.pdf > Acesso em 21 jan. 2017.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVICHELOVTCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 7-15.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NAIFF, D. G. M. NAIFF, L. A. M. SOUZA, M. A. As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 216-229, 2009. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v9n1/artigos/pdf/v9n1a17.pdf>> Acesso em 10 de jun. 2016.

OLIVEIRA, D. C.; FISCHER, F. M.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; SÁ, C. P.; GOMES, A. M. T. Representações sociais do trabalho: uma análise comparativa entre jovens trabalhadores e não trabalhadores. **Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3 p. 763-773, 2010.

OLIVEIRA, W. A. SILVA, J. L. YOSHINAGA, A. C. M. SILVA, M. A. I. Interfaces entre família e *bullying* escolar: uma revisão sistemática. **Revista Psico**, USF. Bragança Paulista, 2015, v. 20, n. 1, p. 121-132. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n1/1413-8271-pusf-20-01-00121.pdf>> Acesso em: 25 abr. de 2016.

PAPALIA, D. E. OLDS, S. W. FELDMAN, R. D. **O mundo da criança: Da infância à adolescência**. 11ª ed. Trad. Rita de Cássia Albuquerque Caetano e Jacira dos Santos Cardoso. Porto Alegre, Artmed, 2009.

PEDRA, A. Prefácio. In: FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Edição – Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia: Porto, 2002.

PEREIRA, C.; TORRES, A. R. R.; ALMEIDA, S. T. Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 95-107, 2003.

PINHEIRO, F. M. F. **Violência intrafamiliar e envolvimento em “bullying” no ensino fundamental**. São Carlos, 2006. - Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

PINHEIRO, F. M. F.; WILLIAMS, L. C. A. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**. v. 39, n. 138, set./dez. 2009. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/223/236>> Acesso em 23 de out. de 2015.

POLONIA, A. C. DESSEN, M. A. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, jan/abr 2007.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf> > Acesso em 29 abr. 2012.

PULLIN, E. M. P. PRYJMA, L. C. Representações sociais da leitura: núcleo central e periferia dessas representações entre professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, 2011, p. 207-222.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Luzia Marta. Representações Sociais: Teoria, Procedimentos Metodológicos e Educação Ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2009.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 1997. Coleção Pensamento e ação no Magistério.

ROAZZI, A. Categorização, formação de conceitos e processos de construção do mundo: Procedimentos de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, v.1 p.1-27, 1995- UFPE. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/292982778_Categorizacao_formacao_de_conceitos_e_processos_de_construcao_de_mundo_Procedimento_de_classificacoes_mltiplas_para_o_estudo_de_sistemas_conceituais_e_sua_forma_de_analise_atraves_de_mtodos_de_anali > Acesso em mai de 2016.

ROCHA, Z. O problema da violência e a crise ética de nossos dias. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 28, n. 92, p. 301-326, 2001.

ROCHA, Z. Ética, cultura e crise ética de nossos dias. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 34, n. 108, p. 115-131, 2007.

SÁ, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SÁ, C.P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F. S. & ALMEIDA, L. M. (Org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Editora Universitária (UFPE), 2005, p. 13-38.

SCHUCH, D. S.; CORDEIRO, M. H. B.V.; OLIVEIRA, L.; PIVA, V. M. **O uso de instrumentos teórico metodológicos da Representação social na pesquisa em educação ambiental**. 2008 Disponível em: < http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/678_425.pdf > Acesso em: 19 mai de 2016.

SENA, S. P. **As representações sociais de famílias de adolescentes envolvidos em bullying: características e percepções do fenômeno**. Belo Horizonte, 2013. – Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais.

SERRANO, Ángela. **Acoso y violencia em a escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying**. Espanha: Editora Ariel, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. B. B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2010.

SILVA, A. C. C. C. L. **Bullying no ensino superior: caso da Universidade do Minho: o contributo do marketing social**, Minho, 2013. – Dissertação de Mestrado – Marketing e Gestão Estratégica – Universidade do Minho.

SILVA, J. D. SANTOS JUNIOR, J. Bullying à luz do estatuto da criança e do adolescente, s/d. Disponível em:
<http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/rW8yBNUQUeGdcFo_2015-1-30-15-13-32.pdf> Acesso em 14 jan. 2016.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 303-308, 1993. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102311X1993000300017&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 1 ago. de 2015.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. JOVICHELOVTCH, S. (Org.) **Textos em Representações Sociais**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 95-118.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993., p. 85-108.

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. 2008. Disponível em: >
<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Bullying%20Estamos%20em%20conflito.pdf>> Acesso em 16 nov.2015.

VAIRO, A. C. REZENDE FILHO, L. A .C. Perfil Conceitual como tema de Pesquisa e sua aplicação em conteúdos de Biologia. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 193-208, jan/abr 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epec/v15n1/1983-2117-epec-15-01-00193.pdf>> Acesso em 21 jan. 2017.

VIEIRA, K. F. L. COUTINHO, M. P. L. Representações sociais da depressão e do suicídio elaboradas por estudantes de psicologia. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 28, n.4, p. 714-727, 2008. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n4/v28n4a05.pdf>> Acesso em 12 jan. 2016.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. JOVICHELOVTCH, S. (Org.) **Textos em Representações Sociais**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 119-149.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

ZAINE, I. REIS; M. J. D. PADOVANI, R. C. Comportamentos de bullying e conflito com a lei. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3. p. 375-382, Julho/set. 2010. Retirado de: < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/09.pdf>> Acesso em 25 de fev. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO E QUESTIONÁRIO DE MÚLTIPLA ESCOLHA SOBRE BULLYING

Prezado aluno do curso de Pedagogia, estamos realizando uma pesquisa sobre o conceito de *BULLYING*. Essas informações são CONFIDENCIAIS. Por favor, você poderia nos responder algumas perguntas? É rapidinho, não vai demorar. Muito obrigada!

1. **Sexo** 1-Masc ☐ 2-Fem ☐ 2. **Idade** _____ anos completos

3. **Estado civil**
 1-Solteiro ☐ 4-Divorciado ☐
 2-Casado ☐ 5-Viúvo ☐
 3-União Estável ☐ Outros _____

4. **Residência:** Cidade _____ Bairro _____

14. **Quantas pessoas [incluindo você] moram em sua casa?** _____ pessoas

6. **Turma**
 1-Primeiro ano ☐ 3-Terceiro ano ☐
 2-Segundo ano ☐ 4-Quarto ano ☐

7. **Período**
 1-Matutino ☐ 2-Noturno ☐

8. **Já trabalha** na área de Educação?
 1-Sim ☐ 2-Não ☐

9. **Se sim, em qual nível?**
 1- Educação Infantil
 2- Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
 3- Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
 Outro: _____

10. **Exerce outra ocupação?**
 1-Não ☐
 2- Sim ☐ Qual? _____

11. **Jornada de trabalho:** _____ horas/semanais

12. **Turno**
 Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno ☐

13. **Considerando-se todos os moradores de sua casa que contribuem com a renda familiar e todas as fontes de renda (recebimento de aluguéis, pensões, etc.), qual a renda a sua renda familiar?**

CLASSE	SALÁRIOS MÍNIMOS	RENDA FAMILIAR
☐ A	Acima de 20	R\$ 15.760,01 ou mais
☐ B	10 a 20	De R\$ 7.880,01 a R\$ 15.760,00
☐ C	4 a 10	De R\$ 3.152,01 a R\$ 7.880,00
☐ D	2 a 4	De R\$ 1.576,01 a R\$ 3.152,00
☐ E	Até 2	Até R\$ 1.576,00

15. **Você mora com quem?**
☐ 1- Pais ☐ 3- Marido/esposa/filhos ☐
☐ 2- Marido/esposa ☐ 4- Amigos ☐
 Outro: _____

16. **Residência:** 1-Própria ☐ 2-Alugada ☐ 3-Outro ☐

17. **Você estudou em escola:**
 1-Pública ☐ 2- Privada ☐ 3-Pública e privada ☐

18. **Religião:**
☐ 1- Católica ☐ 3- Eu não tenho ☐
☐ 2- Evangélica ☐ 4- Eu sou ateu ☐
 Outros: _____

19. **Onde você ouviu pela primeira vez o termo "Bullying"?**
 1- Na Universidade ☐
 2- Na televisão (jornais, filmes, novelas) ☐
 3- Na rua, entre amigos ☐
 4- Na escola, quando era aluno ☐
 Outro: _____

20. **Para você, qual o local de maior incidência de Bullying?**
 1-Na Universidade ☐
 2-Na escola, quando era aluno ☐
 3-Nos parques ☐
 4-No clube ☐
 5-Em casa ☐
 6- Nas redes sociais ☐

Outro local: _____

21. Em algum momento da sua vida você já sofreu *Bullying* no contexto escolar?

1- Sim ☐ 2- Não ☐ (ir para Questão 24.)

22. Em que período da sua escolarização o *Bullying* aconteceu com maior frequência?

- 1- Ensino Fundamental I (1º ao 5º)
2- Ensino Fundamental II (6º ao 9º)
3- Ensino Médio
4- Universidade

23. Com que frequência o *Bullying* aconteceu?

- 1- Em somente uma ocasião
2- Uma vez por semana
3- Praticamente a semana toda
4- _____ vez(es)

24. Você já presenciou atitudes *Bullying* no contexto escolar?

1-Não ☐ 2-Sim ☐ Qual? _____

25. Em que período da sua escolarização isso aconteceu? (múltipla escolha)

- 1- E. Fund. 1 (1º ao 5º) ☐ 3- Ensino médio ☐
2- E. Fund. 2 (6º ao 9º) ☐ 4- Universidade ☐

Assinale o quanto você concorda com as afirmações a seguir. Utilize os seguintes códigos:

. Concordo totalmente (CT) . Concordo (C).
Indeciso (I) . Discordo (D).
Discordo totalmente (DT)

26. O <i>bullying</i> se manifesta:	CT	C	I	D	DT
1- Em agressões físicas	☐	☐	☐	☐	☐
2- Em agressões verbais	☐	☐	☐	☐	☐
3- Ao intimidar alguém mais fraco	☐	☐	☐	☐	☐
4- Em coação	☐	☐	☐	☐	☐
5- Ao colocar apelidos pejorativos	☐	☐	☐	☐	☐
6- Ao fazer piadas ofensivas	☐	☐	☐	☐	☐

27. As principais características que levam alguém a ser vítima de *Bullying* são?

	CT	C	I	D	DT
1- Ser mais inteligente que a maioria dos colegas	☐	☐	☐	☐	☐
2- Ser uma pessoa frágil, delicada	☐	☐	☐	☐	☐
3- Pertencer a uma etnia diferente	☐	☐	☐	☐	☐
4- Ser diferente do padrão de beleza dito normal	☐	☐	☐	☐	☐
5- Ser gordo ou magro demais	☐	☐	☐	☐	☐
6- Ser homossexual, bissexual/transsexual, etc.	☐	☐	☐	☐	☐

28. O agressor geralmente:	CT	C	I	D	DT
1- É uma pessoa mais forte	☐	☐	☐	☐	☐
2- É de uma família desestruturada	☐	☐	☐	☐	☐
3- É um professor (a)	☐	☐	☐	☐	☐
4- É uma pessoa muito bonita	☐	☐	☐	☐	☐
5- É uma pessoa orgulhosa	☐	☐	☐	☐	☐
6- É uma pessoa assustadora	☐	☐	☐	☐	☐
7- É uma pessoa mentirosa	☐	☐	☐	☐	☐
8- É uma pessoa arrogante	☐	☐	☐	☐	☐
9- É uma pessoa engraçada	☐	☐	☐	☐	☐
10- É uma pessoa cruel	☐	☐	☐	☐	☐
11- É uma pessoa inteligente	☐	☐	☐	☐	☐
12- É uma pessoa chata	☐	☐	☐	☐	☐
13- É uma pessoa legal	☐	☐	☐	☐	☐
14- É uma pessoa educada	☐	☐	☐	☐	☐
15- É uma pessoa tímida	☐	☐	☐	☐	☐
16- É uma pessoa bondosa	☐	☐	☐	☐	☐

29. As características sociais que podem contribuir para a prática do *Bullying* são:

	CT	C	I	D	DT
1- O processo de	☐	☐	☐	☐	☐

globalização					
2- A cultura do consumo	☐	☐	☐	☐	☐
3- A permissividade dos pais frente aos filhos	☐	☐	☐	☐	☐
4- As famílias desestruturadas	☐	☐	☐	☐	☐
5- O aumento da exclusão e do desemprego	☐	☐	☐	☐	☐
6- A crise ética	☐	☐	☐	☐	☐
7- A competitividade	☐	☐	☐	☐	☐
8- A intolerância às diferenças (raciais, sociais, de gênero, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐

30. Geralmente as pessoas que são vítimas de *Bullyings* são:

	CT	C	I	D	DT
1- coitadinhas	☐	☐	☐	☐	☐
2- valentes	☐	☐	☐	☐	☐
3- fortes	☐	☐	☐	☐	☐
4- tímidas	☐	☐	☐	☐	☐
5- lerdas	☐	☐	☐	☐	☐
6- rebeldes	☐	☐	☐	☐	☐
7- fracas / frágeis	☐	☐	☐	☐	☐
8- educadas	☐	☐	☐	☐	☐
9- mal educadas	☐	☐	☐	☐	☐
10- nervosas / irritadas	☐	☐	☐	☐	☐
11- arrogantes	☐	☐	☐	☐	☐
12- mimadas e sem autonomia	☐	☐	☐	☐	☐
13- bondosas	☐	☐	☐	☐	☐
14- inteligentes	☐	☐	☐	☐	☐
15- engraçadas	☐	☐	☐	☐	☐
16- mentirosas	☐	☐	☐	☐	☐

31. As vítimas de <i>bullying</i> :	C T	C	I	D	D T
-------------------------------------	--------	---	---	---	--------

1- sentem-se chateadas	☐	☐	☐	☐	☐
2- sentem-se irritadas	☐	☐	☐	☐	☐
3- sentem-se indiferentes	☐	☐	☐	☐	☐
4- sentem-se envergonhadas	☐	☐	☐	☐	☐
5- sentem-se contentes	☐	☐	☐	☐	☐
6- sentem-se amedrontadas	☐	☐	☐	☐	☐
7- sentem-se sozinhas	☐	☐	☐	☐	☐
8- sentem-se entristecidas	☐	☐	☐	☐	☐
9- sentem-se culpadas	☐	☐	☐	☐	☐
10- sentem-se magoadas	☐	☐	☐	☐	☐
11- sentem-se invejadas	☐	☐	☐	☐	☐

32. Em sua opinião quais são os TRÊS transtornos psíquicos ou comportamentais mais frequentes que a vítima do *Bullying* pode vir a apresentar? (assinale no máximo três opções)

1- Depressão	☐
2- Fobias	☐
3- Baixo desempenho escolar	☐
4- Transtornos de ansiedade	☐
5- Transtornos alimentares (Ex: Anorexia, bulimia)	☐
6- Síndrome do pânico	☐
7- Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC)	☐
8- Isolamento social	☐
9- Agressividade	☐
10- Irritabilidade	☐
11- Sentimento de inadequação (baixa autoestima)	☐

33. Durante o curso de Pedagogia alguma disciplina abordou o assunto *Bullying*?

1-Não ☐ 2- Sim ☐ Qual?

Muito obrigada!

APÊNCICE B – TESTE DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Ano:

Período:

Data de aplicação:

Bullying é... _____

Bullying pode levar as suas vítimas a... _____

Comumente as vítimas são... _____

Comumente os agressores são... _____

APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA DO COORDENADOR DO CURSO DE
PEDAGOGIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar os espaços das salas de aula do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá para o desenvolvimento das atividades referentes à Pesquisa de Mestrado intitulada: “As representações sociais das (os) acadêmicas (os) do curso de Pedagogia acerca do *Bullying* escolar”, da mestranda Karen de Azevedo Coutinho, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá. O período de execução previsto para o desenvolvimento da pesquisa corresponde a janeiro de 2016 a fevereiro de 2017, conforme cronograma do projeto apresentado.

Coordenador do curso de Pedagogia UEM

Assinatura e carimbo

CPF

e-mail:

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ACADÊMICAS (OS) DO CURSO DE PEDAGOGIA

Gostaríamos de convidá-la (o) a participar da pesquisa intitulada “As representações sociais das (os) acadêmicas (os) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá acerca do *Bullying* escolar”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e orientada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo é caracterizar as representações sociais que alunos (as) do curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá, futuros (as) professores (as), sobre o conceito de *bullying* escolar, bem como onde e como este acontece. Para isso, a sua participação é muito importante, a qual se daria por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico, um questionário de múltipla escolha, um Teste da Associação Livre de Palavras, assim como por uma entrevista semiestruturada que contará com um roteiro de questões previamente formuladas que lhe possibilitará dar depoimentos, seguindo a sua própria linha de pensamento. A entrevista semiestruturada dar-se-á após aceite e será realizada em sala de aula e/ou em sala de professores. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Assinalamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, e após a análise das respostas contidas nos instrumentos de coleta de dados os mesmos serão destruídos. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor da pesquisa, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Esperamos beneficiar sua formação acadêmica ao problematizar a questão do *bullying* escolar, intencionando colaborar com a formação das (os) futuras (os) professoras (es). Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este Termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito pela pesquisadora e por você de forma a garantir acesso ao documento completo.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Karen de Azevedo Coutinho, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data:.....
Assinatura da pesquisadora

Eventuais dúvidas com relação à pesquisa poderão ser esclarecidas junto às pesquisadoras responsáveis, nos seguintes endereços:

Mestranda: Karen de Azevedo Coutinho
Endereço: Rua Anísio Monteschio, nº 323, Paçandu/PR CEP87140-000
Telefone/e-mail: (44) 9806.8155 ou azevedo_karen@yahoo.com.br

Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi
Endereço: Avenida Cerro Azul, 2649 Casa C-14 Maringá-PR CEP 87010-055
Telefone/e-mail: (44) 9973.9229 ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM nesse endereço:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3011.4597
E-mail: copep@uem.br