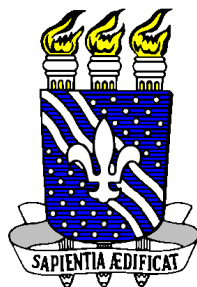


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES ACERCA DO
***BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR**

LUCIENE DA COSTA ARAÚJO

JOÃO PESSOA
FEVEREIRO 2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISA: ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DE PREVENÇÃO E
SAÚDE COLETIVA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES ACERCA DO
***BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR**

LUCIENE DA COSTA ARAÚJO

Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Social.

Orientação: Prof^a Dr^a M^a da Penha de L. Coutinho.

JOÃO PESSOA
FEVEREIRO 2011

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES ACERCA DO
BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR**

LUCIENE DA COSTA ARAÚJO

BANCA AVALIADORA:

Profª Drª Maria da Penha de Lima Coutinho (UFPB)
Orientadora

Profª Drª Ana Alayde Weber Saldanha (UFPB)
Membro interno

Profª Drª Maria Salete Bessa Jorge (UECE)
Membro externo

JOÃO PESSOA, FEVEREIRO 2011

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Luiz e Célia, por toda
força e carinho, apoio constante em todos
os momentos da minha vida.

Ao meu noivo, Roniere, pelo
companheirismo, compreensão e por
acreditar no meu potencial. Caminhando
sempre lado a lado nos momentos felizes e
nos momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado perseverança para superar os obstáculos que apareceram durante esta caminhada.

À minha família que mesmo distante sempre estive apoiando as minhas conquistas. Agradeço especialmente ao meu pai, que mesmo passando por situações difíceis, não me deixou esquecer que devemos ser perseverante diante dos nossos objetivos.

A família de Roni que me acolheu em momentos difíceis.

Aos amigos Marcelo, Rosane e Natália que durante esses dois anos, dividiram comigo as experiências vivenciadas ao longo do mestrado. Com estes colegas tive o prazer de compartilhar o conhecimento e principalmente uma grande amizade. Percebi que quando se caminha ao lado de amigos, a caminhada se tornar mais amena!

À professora Maria da Penha, minha orientadora, que sempre conduziu com otimismo e alegria os trabalhos realizados. Agradeço pelo incentivo e conhecimento, tornando possível a elaboração desta dissertação.

À professora Evelin Saraiva, pela disposição em colaborar e ajudar sempre a todos.

A todos os meus colegas de mestrado e do núcleo de pesquisa, especialmente Lidiane que sempre se mostrou muito prestativa.

Toda minha gratidão também, aos estudantes que participaram desse estudo, agradeço pela confiança em mim depositada ao compartilhar suas histórias e experiências de vida.

Agradeço ainda a Prof^a Ana Alayde Saldanha e a Prof^a Salete Bessa, que gentilmente aceitaram o convite de avaliar esta dissertação.

A CAPES, pelo auxílio financeiro oferecido para a realização desse estudo.

É diante de todo esse processo de edificação do conhecimento que expresso o meu carinho e gratidão a todos.

*“Toda pessoa deve ter um sonho grande o bastante
para retirá-lo mais cedo da cama toda manhã ou
mantê-lo de pé à noite”*

Mike Mundock

RESUMO

A violência vem tomando proporções assustadoras em nossa sociedade, ocupando um grande espaço nas discussões atuais. Partindo 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, destaca-se a importância dos significados atribuídos ao *bullying* pelos atores sociais que fazem parte do cotidiano da escola. Deste modo, objetivou-se neste estudo apreender as representações sociais dos estudantes acerca do *bullying*, a partir dos seguintes tipos de envolvimento: agressor, vítima, vítima-agressora e não envolvido. Trata-se de uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo e quantitativo, desenvolvida em instituições escolares do ensino fundamental da rede pública, na cidade de João Pessoa-PB. Este estudo foi realizado em dois momentos: No primeiro, foi utilizada uma amostra constituída por 346 estudantes do sexo feminino e masculino, com faixa etária variando entre 10 e 17 anos ($M = 13,5$; $dp = 1,65$), sendo a amostra do tipo não probabilística, acidental. Na coleta de dados utilizou-se a técnica de associação livre de palavras; um questionário de dados sociodemográficos e Experiências escolares; e a Escala de Agressão e Vitimização entre Pares – EVAP; No segundo momento, foi realizada a aplicação do SCAN-Bullying com uma subamostra de 32 estudantes. Na análise dos dados sociodemográficos e da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP) foram utilizadas estatísticas descritivas e inferenciais (qui-quadrado). Mediante a análise da EVAP constatou-se que 39% dos estudantes não estavam envolvidos com o *bullying*, 27% foram identificados como agressores, 23% comportavam-se como vítimas-agressoras e 11% foram identificados como vítimas. Os dados obtidos através do teste de Associação Livre de Palavras foram processados pelo *software Tri-Deux-Mots*, revelando que o *bullying* foi representado de forma semelhante à sua definição teórica, categorizado como agressões diretas (socos e chutes), indiretas (através de ameaças) e como agressões verbais (xingamentos, apelidos), sendo também associado ao racismo e ao preconceito. Para a efetuação da análise do SCAN-Bullying foi utilizado o *software* ALCESTE, onde se observou que os estudantes identificados como vítimas representaram o *bullying* a partir de suas experiências de vitimização, destacando como o apoio era percebido diante destas situações. Os agressores atribuíram sentimentos positivos ao papel de agressor, associados à idéia de poder e popularidade, justificando a vitimização a partir das características pessoais da vítima ou em função dos estereótipos sócio-culturais. As vítimas-agressoras representaram o *bullying* como agressões físicas diretas e indiretas, manifestando comportamentos de revidar a agressão sofrida. Os estudantes que não estavam envolvidos com *bullying* revelaram uma preocupação com as estratégias de enfrentamento. Estes resultados foram discutidos à luz da literatura especializada, indicando convergência com alguns achados. Buscou-se ainda levantar as limitações potenciais do estudo.

Palavras-chave: *Bullying*; Representações Sociais; Crianças; Adolescentes; Contexto Escolar.

ABSTRACT

The violence has been taking increasingly frightening proportions in our society, thus occupying a large space in current discussions. On the premise that violence is a social construction that takes place among a set of relationships and interactions among individuals, highlights the importance of the meanings attributed to the bullying by the social actors that are part of the school routine. Thus, this study aimed to understand the social representations of students about bullying, from the following types of involvement: aggressor, victim, victim-aggressor and uninvolved. This is a field research, qualitative and quantitative, developed in public elementary schools in the city of João Pessoa - PB. This study was conducted in two stages: At first, we used a sample of 346 female students and male, with ages ranging between 10 and 17 years old ($M = 13.5$, $SD = 1.65$) and the sample type of non-probability accidental. During data collection we used the free-association test, a sociodemographic questionnaire and school experiences, and the Scale of Aggression and Peer Victimization - EVAP; the second step, were the application of SCAN-Bullying with a subsample of 32 students. In the analysis of the demographics data and the Scale of Aggression and Peer Victimization (EVAP) were used descriptive and inferential statistics (chi-square). By analyzing the EVAP found that 39% of students were not involved in bullying, 27% were identified as aggressors, 23% behaved as aggressors and victims, 11% were identified as victims. The data obtained through the free-association test were processed by software *Tri-Deux-Mots*, revealing that bullying was represented in a manner similar to its theoretical definition, classified as direct attacks (punches and kicks), indirect (through threats) and as verbal aggression (insults, nicknames), also associated with racism and prejudice. To effect the analysis of SCAN-Bullying was used the ALCESTE software. By this analysis, showed that students identified as victims accounted bullying from their victimization experiences, highlighting how the support was perceived on these situations. The aggressor have attributed positive feelings to the role of aggressor, associate the idea of power and popularity, justifying victimization to the victim's personal characteristics or in terms of socio-cultural stereotypes. Victims-aggressors accounted bullying as direct and indirect physical aggression, manifesting behaviors of hitting back the aggression. Students who were not involved in bullying revealed a concern with coping strategies. These results were discussed within the literature, indicating convergence with some findings. We also sought to raise the potential limitations of the study.

Keywords: *Bullying*; Social Representations; Child; Teenager; School Context.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos dados sociodemográficos dos estudantes (n=346).	59
Tabela 2 – Locais em que o <i>bullying</i> ocorre com maior frequência na opinião dos estudantes (n=346).....	60
Tabela 3 – Temas mais frequentes nas situações de <i>bullying</i> (n=346).....	61
Tabela 4 – Opinião dos estudantes em relação à prática de <i>bullying</i> na sua escola (n=346)	62
Tabela 5 – Distribuição geral dos estudantes na EVAP baseada no cálculo dos tercis (n=346)	64
Tabela 6: Distribuição dos estudantes em relação aos tipos de envolvimento com o <i>bullying</i> e a variável sexo (n=345).	68
Tabela 7: Distribuição dos diferentes tipos de envolvimento com o <i>bullying</i> em relação à idade dos estudantes (n=346).....	69
Tabela 8: Palavras com maiores cargas fatoriais associadas às contribuições por fator, a partir do estímulo 1 “ <i>Bullying</i> ”.	71
Tabela 9: Palavras com maiores cargas fatoriais associadas às contribuições por fator, a partir do estímulo 2 “Agressor”.	71
Tabela 10: Palavras com maiores cargas fatoriais associadas às contribuições por fator, a partir do estímulo 3 “Vítima”.	72
Tabela 11: Palavras com maiores cargas fatoriais associadas às contribuições por fator, a partir do estímulo 4 “Eu mesmo”.	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Porcentagem dos estudantes em relação aos tipos de envolvimento com o <i>bullying</i>	67
Figura 2 – Plano Fatorial de Correspondência das Representações Sociais elaboradas pelos estudantes acerca do <i>bullying</i>	74
Figura 3 – Dendrograma com a Classificação Hierárquica Descendente – Entrevistas do <i>SCAN-Bullying</i> (n=31).	83

LISTA DE SIGLAS

ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência

AFC - Análise Fatorial de Correspondência

ALCESTE - Análise Lexical por Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto

CEMEOBES - Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o *Bullying* Escolar

CHD - Classificação Hierárquica Descendente

DSM-IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EVAP - Escala de Agressão e Vitimização entre Pares

FIPE- Fundação instituto de pesquisas econômicas

HULW - Hospital Universitário Lauro Wanderley

ICQ - *I Seek You* (programa utilizado para conversas on line pela Internet)

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais

MEC- Ministério da Educação

MSN- *Messenger* (Programa de mensagens instantâneas criado pela *Microsoft Corporation*)

OMS - Organização Mundial de saúde

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

SCAN- *Bullying - Scripted Cartoonb Narrative of Bullying,*

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

TMR - Training and Mobility of Research

TRS - Teoria das Representações Sociais

UCE - Unidade de Contexto Elementar

UCI - Unidade de Contexto Inicial

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	7
Objetivo Geral:	12
Objetivos Específicos:	12
CAPÍTULO II - AS FACES DA VIOÊNCIA NA ESCOLA.....	13
2.1 - O cenário da violência escolar no Brasil.....	14
2.2 - Violência: Um fenômeno multifacetado	16
2.3 - Práticas de intolerância e exclusão na escola.....	20
CAPÍTULO III - OLHARES E DEFINIÇÕES SOBRE O BULLYING.....	23
3.1- Definição do termo.....	24
3.2 - Tipos de envolvimento com bullying.....	27
3.3 - O bullying e suas conseqüências.....	30
CAPÍTULO IV - A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	34
4.1- Sua história e seus conceitos	35
4.2 – As Representações Sociais do <i>bullying</i>	42
CAPÍTULO V - MÉTODO	47
5.1 – Tipo de estudo	48
5.2 – Lócus do estudo.....	48
5.3 - Amostra	48
5.5 – Descrição dos instrumentos.....	48
5.6 – Procedimentos éticos	51
5.7 – Procedimentos para a coleta de dados	51
5.8 - Análise dos dados.....	53
5.8.1 - Análise da técnica de associação livre de palavras	53
5.8.2 - Análise do Questionário de dados Sociodemográficos e Experiências escolares.....	54
5.8.3 - Análise da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP).....	54
5.8.4 - Análise do SCAN- Bullying (Scripted Cartoonb Narrative of Bullying) ...	55
CAPÍTULO VI - RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
6.1 - Questionário de dados Sociodemográficos e Experiências Escolares	58

6.2 - Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP).....	62
6.2.1 Tipos de envolvimento com o <i>bullying</i>	65
6.3 - Técnica de Associação Livre de Palavras	70
6.4 - Scriped-Cartoon Narrative Bullying (SCAN- bullying)	79
6.3.1 Tratamento Padrão do Alceste.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	113
ANEXO I – APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA.....	114
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	119
ANEXOIII – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES	121
ANEXO V - SCAN- BULLYING	124
ANEXO VI - ROTEIRO DE ENTREVISTA	126

APRESENTAÇÃO



A violência vem assumindo cada vez mais proporções assustadoras em nossa sociedade, ocupando assim um grande espaço de discussões na mídia, nas escolas, nas famílias, nas instituições laborais e recreativas. Neste sentido, a fim de melhor compreender o fenômeno da violência, sobretudo uma forma específica presente no âmbito escolar, denominada *bullying*, é que este trabalho apresenta importantes considerações sobre esta temática.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) a violência está associada ao cenário de crescente urbanização, sendo freqüente na vida de um grande número de pessoas em todo mundo, acompanhando todas as gerações, grupos culturais e sociais, aparecendo no espaço público e privado, nas escolas, locais de trabalho e outros locais de conveniência social.

Ela é considerada um grave problema social que influencia a prática política e relacional da humanidade. Não se conhece, portanto, nenhuma sociedade onde a violência não tenha estado presente. A preocupação em compreender a natureza desse fenômeno sempre existiu, desde tempos remotos o homem buscou explicações para suas origens e meios apropriados, a fim de atenuá-la, preveni-la e eliminá-la da convivência social (Minayo, 1994).

Para alguns autores, a compreensão da violência é vista como algo complexo e plural, com concepções diferenciadas dependendo dos modelos e perspectivas teóricas utilizadas. Sendo um erro tentar defini-la a partir de um conceito absoluto, fechado, já que esse construto é mutável, construído historicamente e culturalmente (Nogueira, 2005; Debarieux, 2002). Atualmente observamos que os contextos sociais em que ela eclode vêm sutilmente se disseminando e acarretando um conjunto de assinalamentos específicos, principalmente nas instituições escolares.

Na escola, a violência torna-se evidente a partir de uma grande variedade de comportamentos anti-sociais como: Formas de opressão ou de exclusão, agressões, roubo, vandalismo, entre outros (Amado & Freire, 2008). Sendo palco muitas vezes de atos de barbárie, que antes ocorriam de forma esporádica, mas que após a década de 90 transformaram-se numa seqüência de trágicos assassinatos e suicídios que ocorreram no interior das escolas, veiculados pela mídia como as tragédias de Columbine (EUA, 1999), Taiúva (SP, 2003), Remanso (BA, 2004), Patagones (Argentina, 2004) (Fante, 2005).

Refletindo sobre estes acontecimentos podemos pensar sobre o que levou esses jovens a cometerem essas atrocidades. Ao tentar responder este questionamento percebemos uma triste realidade que se configura nas escolas – as diversas formas de violência que vão desde humilhações, ameaças, chantagens, intimidações, gozações, até atos extremos de assassinatos, muitas vezes seguido de suicídio.

É nesse sentido que Pedra (2005) vai chamar a atenção a essa “violência velada”, o *bullying*, caracterizado como uma manifestação que é inocentemente considerada “brincadeira da idade”, mas que tem um poder destrutivo capaz de promover danos psicológicos incalculáveis e irreparáveis à vida desses estudantes. Sendo assim apontado como uma forma sutil de violência, que normalmente passa despercebida por ser confundida com brincadeiras ou por não ser denunciada por suas vítimas, que freqüentemente tornam-se indefesas diante das agressões (Debardieux, 2002; Fante, 2005; Pingoello & Horiguela, 2008).

O *bullying* também denominado de “maltrato entre iguais” traduz-se como um aspecto particular da violência na escola, que se manifesta “quando um aluno ou uma aluna são expostos, repetidamente e durante um período de tempo, a ações negativas por parte de um ou mais alunos” (p.10). O uso desse termo “*bullying*” deve ser adotado

quando se observa uma relação assimétrica de poder entre alunos. Podendo ser praticado tanto por um aluno individualmente como por um grupo, diferenciando-se também de outros tipos de comportamentos pelo impacto negativo que tem sobre as pessoas a quem se dirige que pode ser tanto físico, como emocional (Olweus, 1999).

O que se observa no geral é que esses comportamentos se repetem e por vezes tornam-se parte da rotina da escola, mesmo de forma mascarada. Podendo levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e a um sentimento de impunidade no agressor (Debardieux, 2002; Fante, 2005). No entanto, para muitos professores, diretores e pais esses acontecimentos violentos ocorridos dentro da escola são considerados como eventos naturais e por vezes ignorados. Por isso, é importante debruçar-se sobre a temática da violência, sobretudo, no contexto escolar, uma vez que é neste ambiente onde se promove o desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização exigindo-se para isto um ambiente saudável e seguro.

Nesse sentido, é preciso salientar o papel da escola nas discussões atuais sobre o *bullying* e a sua prevenção, visto que o trabalho com a ética nestas instituições precisa estar pautado em valores fundamentais como: Respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo. Buscando sempre focar esses valores no convívio escolar em articulação com as diferentes áreas que compõem o currículo pleno (Mascarenhas, 2006).

Para Sisto (2005) é importante tentar compreender a dinâmica do conflito presente no *bullying*, já que ele está geralmente associado a outras condutas, como rejeição entre colegas ou pares, fracasso escolar, delinquência e abuso de drogas. Indicando assim que a percepção do aluno sobre a problemática pode ser uma relevante vertente para se analisar esse fenômeno.

O interesse em responder a essas premissas resultou no presente trabalho, que teve como objetivo apreender as representações sociais de estudantes acerca *bullying*, a

partir dos seguintes tipos de envolvimento: agressor, vítima, vítima-agressora e não envolvido. Partindo-se do pressuposto de que o grupo pesquisado, no caso os estudantes, têm um conhecimento socialmente construído que os permite elaborar um conhecimento prático sobre esse tipo de violência denominada *bullying*.

O presente estudo estruturou-se em sete capítulos. **No primeiro capítulo** foi abordada a temática e a contextualização do problema pesquisado, a partir de uma revisão bibliográfica sobre alguns estudos relacionados ao tema, justificando assim, a relevância desse trabalho, apresentando ao final os objetivos.

No segundo capítulo foi realizada uma reflexão sobre as faces da violência na escola, problematizando-a com outras questões importantes, com o intuito de permitir uma melhor compreensão sobre o fenômeno estudado, considerando que o *bullying* é um tipo específico de violência que aparece no espaço escolar. **O capítulo três** complementa o anterior trazendo um maior detalhamento acerca do *bullying*, apresentando desde seu conceito até as principais consequências negativas dessa violência para a vida dos estudantes.

No quarto capítulo foi apresentado o aporte teórico utilizado na pesquisa. A Teoria das Representações Sociais, baseada na abordagem Moscoviciana, onde se destaca o histórico, os conceitos, os processos de formação e a função desta teoria. Neste capítulo também foram abordados alguns estudos existentes sobre as representações sociais do *bullying* no contexto escolar.

No capítulo cinco foi detalhado o percurso metodológico do estudo, apresentando a definição do tipo de pesquisa e da amostra estudada. Descrevendo também, os procedimentos de coleta e os instrumentos utilizados, além do processo de análise dos dados.

No capítulo seis são descritos os resultados obtidos através da coleta de dados. Discutindo também os principais achados da pesquisa, trazendo ao final considerações sobre o estudo realizado. O capítulo também discorre sobre as limitações do presente trabalho.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA



O *bullying* é visto como um fenômeno recente e ao mesmo tempo antigo. Um fenômeno novo, porque vem sendo objeto de estudo e de investigação somente nas duas últimas décadas, e antigo, já que se trata de um tipo de violência que sempre esteve presente nas escolas, normalmente associada à figura do “aluno valentão” que intimidava outros alunos (Fante, 2005; Martins, 2005a). A percepção dessa violência no contexto escolar, sem dúvida, foi se modificando com o tempo e com as repercussões de alguns casos, embora atualmente ainda passe de forma despercebida, sendo às vezes considerada como brincadeira da idade por muitos educadores (Pedra, 2005).

Apesar de alguns estudos isolados sobre o *bullying* terem sido realizados em outros países, Dan Olweus, da Universidade de Bergen, na Suécia foi o primeiro pesquisador a realizar um estudo sistemático sobre o tema. No entanto, durante muitos anos, os resultados encontrados na sua pesquisa não provocaram muito interesse as instituições escolares e aos pais dos alunos, nem tiveram repercussões nos meios de comunicação (Olweus, 1993; 1999).

Foi somente em 1982, depois de noticiado um trágico acontecimento envolvendo o suicídio de três estudantes no norte da Noruega com idade entre 10 e 14 anos, que a posição adotada até então pelas autoridades escolares começou a mudar. Aquele acontecimento provocou diversas reações, gerando muita tensão e divulgação nos meios de comunicação, desencadeando assim em 1983 uma campanha nacional contra os problemas de *bullying* nas escolas da Noruega, adotada pelo Ministro da Educação (Olweus, 1993).

Designado a organizar e planejar a campanha nacional sobre o *bullying*, Olweus buscou meios de convencer as autoridades sobre a necessidade de recursos para a realização de pesquisas, realizando assim a aplicação de um amplo questionário sobre a

vitimização em várias escolas por toda a Noruega. Os resultados daquela campanha contra o “*bullying*”, incentivaram outros países a reconhecerem a necessidade de desenvolver campanhas de intervenção (Olweus, 1993; 1999).

O interesse pelo tema também aumentou depois do grave incidente ocorrido em 1999, na escola americana *Columbine High School*, em Littleton, Colorado, no qual dois adolescentes vítimas de *bullying* mataram com uma arma semi-automática doze colegas e um professor, e logo após o ataque se suicidaram. Muitos estudos realizados após esta tragédia no Colorado versaram sobre o que poderia estar por trás de muitas tentativas de homicídios seguidas de suicídio entre adolescentes. Questionando se de fato esses alunos haviam recebido a devida atenção da escola e/ou dos pais. Este se tornou um vasto campo de investigação sobre a violência entre pares (Lopes Neto, 2005; Fante, 2005).

Na atualidade muitas pesquisas e programas de intervenção anti-*bullying* vêm sendo desenvolvidos na Europa e na América do Norte, como o projeto internacional europeu, intitulado “*Training and Mobility of Research (TMR) Network Project: Nature and Prevention of Bullying*”, que teve a sua conclusão em 2001. Englobando Campanhas em vários países como: Reino Unido, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia e Espanha (Lopes Neto, Filho & Saavedra, 2003).

No Brasil tem crescido o número de estudos disponíveis sobre esse tema, uma vez que a violência no espaço escolar tem sido apontada como uma das novas questões sociais globais que tem repercutido nas relações familiares, na mídia e em toda a sociedade. Esta repercussão acelerou o número de publicações e ciclos de debates sobre o assunto, justificando-se, portanto a necessidade de produção de conhecimento sobre a violência entre pares em escolas brasileiras (Cunha, 2009; Santos, D.G. 2006).

Um dos estudos pioneiros sobre *bullying* em escolas brasileiras foi realizado no Rio de Janeiro pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), em 2002, envolvendo 5.875 estudantes de 5a a 8a séries, de onze escolas localizadas no município do Rio de Janeiro. Os resultados deste trabalho revelaram que 16,9% dos estudantes haviam sido vítimas de *bullying*, 10,9% haviam relatado ter sido vítimas-agressoras e 12,7% agiram principalmente como agressores no mesmo período (Lopes Neto et al., 2003).

Outro estudo realizado no Brasil pelo Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o *Bullying* Escolar - CEMEOBES (2009), em São José do Rio Preto interior de São Paulo, em 2002, apontou que muitos alunos envolvidos com este tipo de violência declararam serem vítimas com maior frequência de apelidos, agressões, difamações e ameaças, admitindo também algum sentimento negativo diante do *bullying*, como: medo, mal-estar, preocupações com a sua imagem diante dos outros e consequentemente a recusa de freqüentar a escola.

Para Martins (2005a) apesar dos diversos estudos realizados, não é prudente fazer afirmações quanto a diminuição ou aumento do fenômeno nos últimos anos devido o caráter recente de investigação sistemática nas escolas sobre o *bullying*, visto que parece tratar-se de um fenômeno antigo, que talvez sempre tenha existido nas escolas, variando apenas em diferentes graus, conforme o tipo de escola e de população nela envolvido.

Muitos estudos privilegiam a coleta de dados através de questionários, apesar de este modelo metodológico ser importante para os estudos epidemiológicos, nem sempre eles possibilitam conhecer as concepções e percepções dos atores sociais que protagonizam ou presenciam diretamente o fenômeno, suscitando assim algumas lacunas na sua compreensão, como afirma Almeida, Lisboa e Caurcel (2005).

O reconhecimento da importância desses atores sociais direcionou o presente trabalho que buscou compreender o fenômeno estudado a partir da percepção dos estudantes presentes no cotidiano escolar, analisando se o *bullying* era percebido diferentemente pelas vítimas, agressores, vítimas-agressores ou por aqueles que não estavam envolvidos diretamente com esse tipo de violência.

Nesse sentido, acredita-se que a apreensão das representações sociais acerca do *bullying* contribui para um maior entendimento do fenômeno, podendo fornecer importantes elementos, que são supostamente, os alicerces da ação (Almeida et al, 2005). Uma vez que “essas representações contribuem para os processos formadores e para os processos de orientação das comunicações e dos comportamentos” (Moscovici, 1961, p. 307).

Considerando que para Moscovici (1961) um objeto não existe por si mesmo, mas sim em relação a um sujeito - indivíduo ou grupo - uma vez que o sujeito tanto é agente de mudança na sociedade quanto dela é produto. Destaca-se a relevância dessa teoria no estudo do *bullying*, uma vez que segundo o autor, a teoria da representação social é adequada às sociedades modernas e aos diversos fenômenos de representatividade que crescem no mundo globalizado, incluindo seus aspectos políticos, científicos e humanos, e às transformações que tais fenômenos passam até chegar ao cotidiano da realidade comum.

Diante disto percebe-se a pertinência de uma abordagem como se tem na Teoria das Representações Sociais, para descrição e análise das maneiras de se construir e vivenciar o cotidiano. Assim, uma aproximação ao cenário do *bullying* se dá a partir dos atores sociais diretamente envolvidos, possibilitando conhecer aspectos cognitivos, afetivos e simbólicos que permeiam a dinâmica da violência no espaço escolar.

Faz-se necessário uma reflexão mais abrangente acerca da violência na escola, trazendo alguns estudos que enfatizam o alcance do contexto social, histórico e cultural diante desse fenômeno. Reconhecendo assim a importância dos atores sociais que compõem a escola, na medida em que eles influenciam e são influenciados por esse ambiente (Abramovay & Rua, 2003; Carvalho, 2004).

Analisando a relevância dessa temática é imprescindível que sejam desenvolvidos programas, que busquem orientar e direcionar a formulação de políticas públicas, para contribuir com a redução e a prevenção do *bullying* de forma eficaz.

A presente pesquisa, relevante para o campo da Psicologia Social, buscou desenvolver os seguintes objetivos:

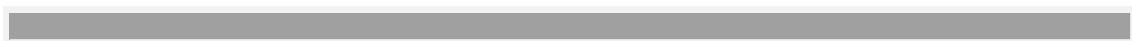
Objetivo Geral:

Apreender as representações sociais de estudantes acerca do *bullying*, a partir dos seguintes tipos de envolvimento: Agressor, vítima, vítima-agressora e não envolvidos.

Objetivos Específicos:

- Descrever o perfil sociodemográfico da amostra;
- Estimar a incidência dos tipos de envolvimento com o *bullying* e a sua relação com fatores sociodemográficos (idade, sexo, série e o fato de gostar e se sentir seguro na escola).
- Apreender as representações sociais, elaboradas pelos estudantes, que emergem dos estímulos adotados (*Bullying*, Vítima, Agressor e Eu mesmo)
- Identificar os diferentes campos semânticos das representações Sociais elaboradas pelos estudantes agrupados a partir das variáveis: tipos de envolvimento com *bullying*; sexo e idade.

CAPÍTULO II - AS FACES DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA



2.1 - O cenário da violência escolar no Brasil

A questão da violência vem permeando, de forma significativa, as relações no espaço escolar. Para Sposito (2001) a violência na escola possui um impacto significativo no sistema educacional brasileiro, o que inclui ataques contra a escola, professores, funcionários e estudantes. A partir de uma revisão da literatura brasileira sobre a violência escolar, o autor destaca que os primeiros estudos relacionados ao tema no Brasil surgiram apenas na década de 80, enfatizando inicialmente a violência de forma genérica, mais voltada à incidência de atos infracionais no ambiente escolar.

Em relação aos trabalhos realizados no Brasil a partir de 1980 sobre a violência na escola observa-se que a maior parte foi desenvolvida por instituições públicas de educação e por equipes de investigação ligadas a universidades, sendo mais abordado por profissionais das Ciências Sociais e, mas tardiamente pelos especialistas em educação (Abramovay & Rua, 2003). As investigações naquele período estavam mais voltadas à idéia de que a escola deveria ser protegida cotidianamente de marginais e delinquentes, sendo a violência mais associada às ações de depredação do patrimônio público (Sposito, 2001).

É somente a partir dos anos 90 que os estudos na área passam a considerar a importância da violência interpessoal nas escolas, que durante muito tempo tinha sido negligenciada por muitos pesquisadores (Abramovay & Rua, 2003; Sposito, 2001). Nesse período a análise da violência escolar aumenta de complexidade, atrelada à extensão da obrigatoriedade escolar e à elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), adquirindo assim mais força nas discussões públicas. Muitas pesquisas envolvendo entidades não-governamentais e institutos de pesquisa também ganham espaço tentando explicar certas condutas violentas entre jovens (Sposito, 2001).

No Brasil, foi realizado um importante trabalho pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), revelando dados inéditos sobre a violência na escola. O estudo apontou que cerca de um quinto dos alunos e dos membros do corpo técnico-pedagógico, em média, relataram casos de agressões e espancamentos nas escolas. O percentual desses relatos entre os estudantes variou de um mínimo de 11% a 13% (Rio de Janeiro, Maceió e Fortaleza) ao máximo de 23% e 25% (Porto Alegre e Florianópolis). Já entre os membros do corpo técnico-pedagógico, os percentuais foram mais elevados variando entre 21% e 28% e agregaram, além das capitais já mencionadas, Recife e Goiânia (Abramovay & Rua, 2003).

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009) constatou que no ranking das capitais com mais vítimas de *bullying*, estavam às cidades de Vitória (33,3%), Porto Alegre (32,6%), João Pessoa (32,2%), São Paulo (31,6%), Campo Grande (31,4%) e Goiânia (31,2%). Na capital do Tocantins, 26,2 % dos estudantes afirmaram ter sofrido *bullying*. Em seguida, Natal e Belém, ambas com 26,7% e Salvador, com 27,2%.

Acompanhando as pesquisas internacionais sobre a agressão entre pares e, principalmente, sobre o *bullying* no contexto escolar, a violência interpessoal passa a receber uma maior atenção nos estudos brasileiros na primeira década do século XXI. Apesar de muitos desses estudos apresentarem achados importantes, ainda demonstraram lacunas nas investigações sobre as características e a incidência da agressão entre pares no contexto escolar brasileiro (Bernardini, 2008).

A utilização desse termo em inglês refere-se a uma denominação diferenciada para a violência nesse âmbito, evidenciando assim a repercussão negativa da violência nas relações entre pares, que se observa no ambiente escolar. Tais comportamentos agressivos, antes não tidos como violentos, têm sido atualmente nomeados como tal,

sendo debatidas possibilidades de intervenção no ambiente escolar (Lopes Neto et al., 2003).

2.2 - Violência: Um fenômeno multifacetado

Observa-se que apesar de muitos pesquisadores comentarem sobre as implicações dos fatores econômicos, sociais, culturais e particulares, como as possíveis causas do *bullying*, nem sempre eles problematizam tais questões. Já que normalmente não se leva em consideração as influências familiares, de colegas, da escola e da comunidade, as relações de desigualdade e de poder, se concentrando apenas em prescrições sobre como se deve ou não agir frente àquele que parece diferente. Assim, “embora tais estudos tenham o mérito de desenvolver classificações e tipologias que tornam visíveis determinadas manifestações de violência, nota-se a importância de que tais definições sejam estudadas à luz das mediações sociais que as determinam” (Antunes & Zuin, 2008, p. 36)

A fim de se obter uma melhor compreensão acerca do *bullying*, é importante observar como a violência aparece no espaço escolar considerando a influência dos aspectos históricos, culturais e sociais, tratando-se assim de um fenômeno multifacetado (Abramovay & Ruas, 2003; Minayo, 1994).

Nesse sentido, Tanus (2004) e Debarieux (2001) apontam alguns perigos ao tentar reduzir a violência a explicações simplistas, unidimensionais, deixando escapar aspectos importantes que poderiam permitir um melhor entendimento e direções de ações, que levassem a resultados mais consistentes e duradouros.

Do ponto de vista institucional, observa-se que a ação escolar acabar por reproduzir efeitos provenientes de outros contextos institucionais maiores como a política, a economia, a família, a mídia, entre outros. Demonstrando que a influência de tais contextos se reflete no interior das relações escolares, repercutindo nas ações de

violência que aparecem nesse cotidiano prático, já que tanto a gênese do fenômeno como o seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além, dos muros escolares, reconhecendo que os modos de educação são historicamente produzidos com base em diversos arranjos (Aquino, 1998; Carvalho, 2004; Tanus, 2004). Deste modo, a compreensão da violência no espaço escolar não pode ser pensada de forma fragmentada, dissociada do seu entorno social, histórico e cultural.

Vale lembrar que as relações que se produzem na escola não somente reproduzem vetores de força exógenos a ela, já que algo de novo se constrói a partir dos atores sociais que compõem o cotidiano escolar. Sendo mais coerente falar de um “... um entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos, entre as diferentes instituições que define a malha de relações sociais, do que uma suposta matriz social e supra-institucional, que a todos submeteria” (p.10). Por isso, não podemos pensar que o cotidiano das diferentes instituições funciona, por completo, sem o conhecimento de seus atores constitutivos (Aquino, 1998).

Rua e Abramovay (2003) adotaram uma concepção de violência mais abrangente, que não se reduz apenas a utilização da força ou intimidação, mas que envolve as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno em questão. Desta forma a violência na escola não é apontada somente como um tipo de violência juvenil, uma vez que a sua ocorrência revela a intersecção de três conjuntos de variáveis: (i) o institucional - escola e família, (ii) o social - sexo, cor, emprego, origem sócio-espacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico e o (iii) comportamental - informação, sociabilidade, atitudes e opiniões.

Nesse sentido, a escola é vista como um dos ambientes mais propícios para se problematizar o tema violência, assim como para propor medidas de prevenção articuladas com esse contexto. No entanto, essa dimensão aparece relegada, na maioria

das vezes, já que nem sempre são debatidas possibilidades de intervenção que levem em consideração a importância das experiências vivenciadas no contexto escolar e familiar (Bernadinni, 2008).

Ao pensar na parceria escola-família é comum voltar-se à participação dos pais na educação, considerando somente o dever de casa como estratégia de promoção do sucesso escolar, negligenciando com isso outros pontos como:

(...) as mudanças históricas e a diversidade cultural nos modos de educação e reprodução social; as relações de poder entre estas instituições e seus agentes; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de grande parte das famílias; as relações de gênero que estruturam a divisão de trabalho em casa e na escola (Carvalho, 2004, p. 41).

Além da reduzida atenção dos educadores em relação aos mecanismos ideológicos de gênero presentes na escola, eles também demonstram pouca noção de como esses mecanismos se articulam com outros problemas sociais relacionados à temática, como a violência doméstica. Embora a maioria dos professores atribua constantemente, as manifestações agressivas dos alunos na escola, aos problemas familiares dessa natureza (Bernadinni, 2008; Siqueira, 2003).

Desta forma, as diferenças de gênero não devem ser discutidas sem levar em consideração o papel da família, salientando também o papel da escola, que geralmente funciona como um “... palco privilegiado de construção, reforço e legitimação das identidades de gênero”, uma vez que possibilita tanto a educação formal como a

informal, baseadas nos currículos em ação, que são na maioria das vezes desconhecidos pelos próprios educadores (Carvalho, 2003, p. 66).

Assim, destaca-se o lugar da escola voltando-se a atenção para a sua influência na reprodução de estereótipos, uma vez que a maior parte dos discursos de professores e diretores, por exemplo, se situam em uma cultura que tende, se não basicamente a apoiar, muitas vezes a se calar diante das discriminações. Deixando, assim, de assumir uma postura mais rígida em relação à formação de uma cidadania, baseada no reconhecimento da diversidade e na diminuição de discriminações e relações de gênero que reforçam assimetrias e preconceitos (Abramovay & Castro, 2008; Pupo, 2007).

Nem sempre o reconhecimento das diferenças de gênero parece tão visível, geralmente muitos professores/diretores destacam que os problemas começam na família, enfatizando facilmente os problemas nas relações de gênero que acontecem apenas nesse ambiente, desconsiderando, no entanto o que acontece na escola. Diante disto, Carvalho (2003) vem apontar algumas situações observadas no contexto escolar como: Filas, atividades e brincadeiras separadas por sexo; violência na sala de aula e no recreio; manifestações da sexualidade na adolescência (brincadeiras sexuais, gravidez precoce, discriminação de homossexuais, entre outras); e os discursos dos professores que às vezes reforçam comportamentos hostis diante das relações de gênero (Pupo, 2007).

Nesse cenário destaca-se a implantação de programas/propostas que buscam uma educação voltada à cidadania e ao reconhecimento da diversidade, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino no país, como os “Parâmetros Curriculares Nacionais” que buscam um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola, discutindo também a discriminação e a violência (Brasil, 1997).

2.3 - Práticas de intolerância e exclusão na escola

Voltando-se a atenção à exclusão e à discriminação no espaço escolar são abordadas as percepções e atitudes dos membros da comunidade escolar, inscritas no debate sobre as violências simbólicas e institucionais. Já que apesar da escola ser um ambiente de oportunidades, ela também pode ser um local de exclusão social. Nesse sentido é importante lidar com as discriminações, intolerâncias e exclusões que nem sempre estão presentes apenas na violência física propriamente dita, mas de forma sutil através de ameaças, difamações, apelidos, brincadeiras, etc (Abramovay & Rua, 2003).

Na visão de Goffman a sociedade funciona determinando os padrões de normalidade, e assim qualquer pessoa que fuja a esse critério de normalidade demonstrando alguma característica incomum ou antinatural pode ser vista de forma estereotipada, caracterizando o que ele chamou de estigma. Tais estigmas normalmente são propiciadores de exclusão social (Álvaro & Garrido, 2006).

A partir desta relação entre estigma e exclusão social, é possível trazer a questão da violência entre pares, já que normalmente a prática do *bullying* nas escolas envolve comportamentos agressivos e depreciativos no qual se observa uma relação assimétrica de poder, uma vez que as relações que ocorrem entre os alunos normalmente estão carregadas de preconceito, o que reforça os comportamentos de afastamento e exclusão.

A conceituação do *bullying* não traduz uma simples manifestação da violência sem nenhum fator determinante. Para Antunes e Zuin (2008) o termo *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, notadamente quando faz referência aos fatores sociais que determinam os grupos-alvo desse tipo de violência e também em relação aos indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores.

Amado e Freire (2008) observaram a partir de seus trabalhos, que as meninas geralmente são vítimas de agressões indiretas, como, exclusão social, rumores pejorativos, difamação, entre outros, enquanto que os meninos normalmente são vítimas de agressões físicas e de ameaças, corroborando assim com os resultados encontrados na literatura (Fante, 2005; Martins, 2005a)

Normalmente a vítima do *bullying* é escolhida por apresentar características físicas ou psicológicas que as tornam diferentes de outros alunos como: obesidade, baixa-estatura, uso de óculos, sardas, deficiência física, dificuldade de aprendizagem, apresentar um sotaque de outra região, ou qualquer outro aspecto cultural, étnico ou religioso (Antunes & Zuin, 2008; Camacho, 2001; Lisboa, 2005; Lopes Neto, 2005). Essas pessoas que apresentam atributos incomuns ou diferentes, geralmente são pouco aceitas pelo grupo social, não sendo vistas em sua totalidade, mas somente como pessoas desprovidas de potencialidades (Tognetta, 2010).

A obesidade, a baixa estatura, a opção sexual diferente, ou qualquer outra característica que fuja aos padrões esperados, pode ser motivo de discriminação, de exclusão, de auto-isolamento, gerando sentimentos de rejeição e baixa auto-estima, além de muito sofrimento para o adolescente. Mas este problema se evidencia observando-se de um lado a perspectiva dos devidamente "pertencentes" e aceitos pelo grupo de iguais, e do outro lado aqueles que são apontados como diferentes, porque não se identificam com os padrões propostos ou não são aceitos por esses grupos (Camacho, 2001; Tognetta, 2010).

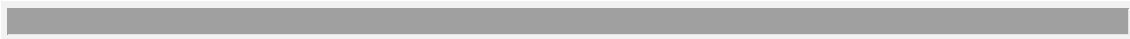
A exclusão é muito comum no contexto da escola, principalmente no que se refere às vítimas do *bullying*. Normalmente esses indivíduos possuem poucos amigos, apresentam uma aparência física mais frágil do que a dos seus pares e freqüentemente

são afastados das atividades grupais, manifestando também baixa auto-estima e pouco poder de influência nas relações interpessoais com os pares (Amado & Freire, 2008).

No seu estudo Camacho (2001) observou que a discriminação é uma forma de expressão mascarada da violência contra os diferentes, com suas variadas modalidades. Encontrando diversas práticas de intolerância, concretizadas nas formas de discriminação: social (aos pobres ou ricos demais), racial (aos negros), de gênero (aos homossexuais) e aos que se afastam dos padrões esperados (aos bons alunos, aos maus alunos e aos novatos na escola, aos gordos, aos feios, entre outros).

Silva (2006) traz em sua tese uma discussão sobre esse tipo de violência que aparece no ambiente escolar, enfatizando que não se pode omitir ou dispensar a reflexão de conceitos que podem propiciar o *bullying*, já que conceitos como o de estigma e preconceito, já são em si, processos violentos, que geram ações violentas. Desta forma, o maior desafio para se chegar a uma convivência e uma consciência social mais inclusiva, está em desenvolver atitudes que se baseiem em um dos valores mais expressivos da contemporaneidade que é: a aceitação de pluralidades, ou seja, das especificidades, das diferenças, das singularidades.

CAPÍTULO III - OLHARES E DEFINIÇÕES SOBRE O BULLYING



3.1- Definição do termo

A interação entre pares sempre desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento humano e foi abordada em muitos estudos, embora na atualidade o grande foco de discussão deste tópico esteja voltado à compreensão de interações mais conflituosas como a agressão e a vitimização, freqüentemente denominada *bullying*. Este tema também tem recebido grande atenção na literatura internacional, sendo abordado com freqüência em pesquisas desenvolvidas em vários países, inclusive no Brasil (Amado & Freire, 2008; Amado, Matos, Pessoa & Jager, 2009; Fante, 2005; Lisboa, 2005; Lopes Neto, 2005; Lopes Neto et al., 2003, Martins, 2005a).

O termo *bullying* é de origem inglesa, mas foi adotado no Brasil devido à dificuldade de encontrar outra palavra na língua portuguesa que abrangesse todo o seu significado. Traduzido como substantivo, *bully* significa valentão, tirano ou brigão, e como verbo, significa tyrannizar, brutalizar, amedrontar, intimidar (Estrela & Amado, 2000).

Assim é possível definir o *bullying* como uma variedade de comportamentos de maus-tratos que é praticado por um ou mais indivíduos em relação a outro, geralmente de estatura, força física ou habilidade de defesa menor que o agressor, caracterizado assim pela repetitividade e desequilíbrio de poder (Estrela & Amado, 2000). O presente estudo adotou o termo *bullying* com o intuito de apreender as representações sociais dos estudantes acerca deste fenômeno, considerando que esta temática tem sido abordada com freqüência nas escolas e pela mídia, refletindo assim se já existe uma representação sobre este termo.

De acordo com Fante (2005), muitos estudiosos tiveram algumas dificuldades em encontrar termos correspondentes ao *bullying* em diversos idiomas. Em alguns

países, outros termos foram utilizados para conceituar estas formas de comportamento. Na Noruega e Dinamarca o termo usado é *Mobbing*; já a Suécia e a Finlândia adotaram o termo *Mobbning*. Estas terminologias são usadas com significados e conotações diferenciadas. A raiz inglesa *mob*, faz referência a um grupo anônimo de indivíduos que geralmente pratica o assédio. No entanto, quando uma pessoa atormenta, hostiliza ou molesta outrem, o termo utilizado para caracterizar esta atitude é o *mobbing*. Apesar de não ser uma denominação adequada no que se refere à lingüística, *mobbing* é usado para caracterizar uma situação na qual um sujeito, sozinho ou em grupo, ridiculariza um outro sujeito. Diferentes termos também são utilizados: Na França- *Narcèlement Quotidièn*; na Itália- *Prepotenza* ou *Bullismo*; no Japão- *yjime*; na Alemanha- *Agressionen unter Shülern*; na Espanha- *Acoso y Amenaza entre Escolares*; e em Portugal- *Maus tratos entre Pares*.

As ações, tais como, apelidar, ofender, agredir fisicamente, roubar e ameaçar constitui o conjunto de comportamentos característicos do *bullying* direto, que ocorre quando as vítimas são atingidas diretamente de forma física ou verbal. Já as ações de fofocar, isolar e difamar compreende o que se denomina *bullying* indireto, aquele ocorrido quando as vítimas normalmente estão ausentes (Lopes Neto, 2005).

Para Martins (2005a) o *bullying* pode ser dividido em: (i) diretos e físicos, que inclui agressões físicas, roubar ou estragar objetos dos colegas, extorsão de dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades servis, ou a ameaça desses itens; (ii) diretos e verbais, que incluem insultar, apelidar, "tirar sarro", fazer comentários racistas ou que digam respeito a qualquer diferença no outro; e (iii) indiretos que incluem a exclusão sistemática de uma pessoa, realização de fofocas e boatos, ameaças de exclusão do grupo com o objetivo de obter algum favorecimento, ou, de forma geral, manipular a vida social do colega.

Diferente de Cunha (2009) que classifica os comportamentos de agressão/vitimização em quatro dimensões: *Agressão direta* que inclui comportamentos de agressão física e verbal. *Agressão física indireta* representada por comportamentos negativos e agressivos direcionados a objetos pertencentes a outros colegas. *A agressão relacional* caracterizada por comportamentos que prejudicam o relacionamento da vítima com outros pares. Esta dimensão corresponde ao que Martins (2005a) chamou de agressão indireta. E por fim, a *vitimização* que inclui todos os comportamentos dos quais o aluno possa ser alvo. A identificação destas dimensões foi estabelecida a partir da validação da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP) realizada por Cunha, Weber e Steiner, (2009). A utilização deste instrumento será adotada no presente estudo como forma de operacionalizar os diferentes tipos de envolvimento com o *bullying*.

Na atualidade, estamos diante de uma nova espécie de *bullying*, o *cyberbullying*, que recentemente tem despertado a atenção de muitos pesquisadores (Amado et al., 2009). Podemos dizer, então, que esse termo constitui uma nova expressão para designar a vitimização que ocorre através da internet, sendo definido por Patchin e Hinduja (2008) como "dano intencional e repetido, infligido por meio de texto eletrônico" (p. 152).

O uso de tecnologias de comunicação, como *e-mails*, ligações telefônicas, mensagens enviadas pelo celular, material publicado na internet (textos, fotos ou vídeo) e conversas via comunicadores instantâneos, como o ICQ, MSN (utilizado atualmente), entre outros, vem propiciando a ocorrência do *bullying* no ciberespaço (Oliveira, 2008).

A preocupação com este novo tipo de agressão vem aumentando porque a utilização destas comunicações eletrônicas oferece algumas vantagens aos seus usuários como o anonimato garantido pelo uso de pseudônimos ou e-mail e contas de usuários

falsos, além da segurança de estar por trás de uma tela de computador, dificultando assim na maioria das vezes a identificação do agressor (Patchin & Hinduja, 2008).

Enquanto fenômeno contemporâneo, o *cyberbullying* traz novas questões e desafios à escola, às famílias, assim como a todos os que têm responsabilidades sociais, políticas ou educativas, embora, os contornos deste fenômeno ainda não estejam bem definidos, merecendo investigações mais amplas (Amado et al., 2009).

A compreensão deste fenômeno não envolve apenas o seu entendimento histórico, mas requer também um estudo detalhado sobre as diferentes terminologias adotadas para denominar o *bullying* em diferentes países, considerando ainda a definição desse termo.

3.2 - Tipos de envolvimento com bullying

A fim de obter uma melhor compreensão e identificação dos envolvidos com o *bullying*, diversas pesquisas realizadas sugerem alguns elementos que permitem diferenciar, a vítima do *bullying*, as testemunhas (não envolvidos) e o agressor. As classificações e nomeações variam conforme o posicionamento de cada autor.

- (i) *Vítima* ou *Vítima típica* é aquela que sofre repetidas vezes a agressão, mas que não consegue reagir contra a violência sofrida, porque normalmente não dispõe de recursos, status ou habilidades para reagir ou fazer cessar esses comportamentos. Podem ser ansiosas, tímidas, inseguras e depressivas, apresentando baixa auto-estima e dificuldades de socialização. Essa pessoa geralmente se torna o bode expiatório de um grupo e encontra dificuldade para reagir ou contrapor o comportamento agressivo que lhe é direcionado (Fante, 2005; Olweus, 1993; 1999).

- (ii) *Vítima provocadora ou provocativa* é aquela que reage ao *bullying* revidando a agressão sofrida, tentando brigar ou responder quando é atacada ou insultada. Normalmente essa reação é ineficaz e ela acaba sofrendo mais repressões e agressões, desistindo assim de tentar libertar-se da violência (Fante, 2005; Olweus, 1993). Ela pode também tentar agredir colegas mais frágeis (Olweus, 1993).
- (iii) A *vítima-agressora* é aquela que transfere os maus-tratos sofridos agredindo outros indivíduos mais frágeis, reproduzindo assim esses comportamentos. É por isso que muitos alunos que são vítimas desta violência, acabam tornando-se agressores. Fazendo com que o *bullying* se transforme numa dinâmica expansiva, aumentando assim o número de vítimas (Fante, 2005).

A maioria dos autores utiliza como referência quatro tipos de envolvimento: vítima, agressor, vítima-agressora e não envolvidos (Cunha, 2009, Olweus, 1993). No presente estudo foi adotada esta classificação.

Para Antunes e Zuin (2008), as vítimas de *bullying* usualmente possuem características físicas, sócio-econômicas e de orientação sexual, que são específicas; por exemplo: criança acima do peso ou obesas, de baixa estatura ou filhos de pais de orientação homossexual.

Apesar dos padrões de vitimização diminuírem ao longo do tempo, o *bullying* tem consequências negativas e duradouras sobre as vítimas, é o que se observa, por exemplo, com muitos adultos ex-vítimas que continuam a ter uma baixa auto-estima e estão mais propensos a sofrer depressão quando comparados aos seus pares não-envolvidos (Cunha, 2009; Olweus, 1993).

Existem também aqueles indivíduos que presenciam a agressão, mas se calam por medo de mais tarde tornarem-se alvos, caracterizando o que Fante (2005) chamou de testemunhas do *bullying*. Representada assim pela maioria dos estudantes que convivem com a violência, mas adotam a lei do silêncio. Apesar desses alunos não sofrerem a agressão diretamente, podem se sentir assustados e incomodados (Lopes Neto, 2005).

Outro personagem deste tipo de violência é o agressor, também denominado *bully*. Ele pode apresentar características específicas como: Ser fisicamente mais forte que seus colegas, ser da mesma idade ou um pouco mais velho, ser fisicamente superior nas brincadeiras, nos esportes e nas brigas; demonstrando normalmente uma necessidade de dominar e subjugar os colegas, e de se impor através de ameaças. Na maioria das vezes são indivíduos que fazem parte de ambientes familiares deficitários, e convivem com comportamentos violentos entre os próprios familiares, o que estimula o seu comportamento agressivo. Em alguns casos podem apresentar também uma atitude hostil com adultos, revelando às vezes pouca empatia pelos que sofrem a agressão (Fante, 2005; Olweus, 1993).

Além disso, ao nível da escola, é preciso que sejam levados em consideração os rótulos que se constroem em torno dos alunos que manifestam um comportamento agressivo, já que geralmente na relação professor-aluno eles são vítimas da exclusão e sobre eles se constroem facilmente expectativas negativas e depreciativas, o que desencadeia interações mais conflituosas (Amado & Freire, 2008; Tognetta, 2010).

Muitos autores ainda chamam atenção aos aspectos preocupantes do *bullying* considerando o seu crescimento e suas conseqüências na saúde dos envolvidos com o esse tipo de violência, tais como elevado índice de estresse, sintomas psicossomáticos, baixa auto-estima, fobias, idéia de vingança, depressão e pensamento suicida. (Silva,

2006; Lopes Neto, 2005). Visto que, estudos recentes como o de Assis, Avanci, Pesce e Ximenes (2009) têm enfatizado que algumas formas de violência, entre elas a escolar são apontadas como potenciais fatores de risco para a saúde mental infanto-juvenil.

3.3 - O bullying e suas consequências

Muitos estudos têm apontado que a agressão e a vitimização parecem ter consequências negativas, que podem ser imediatas ou tardias sobre todos os envolvidos no fenômeno, seja ele vítima ou agressor (Estrela & Amado 2000; Martins, 2005b). Normalmente as vítimas demonstram um auto-conceito desfavorável; apresentando baixa auto-estima; problemas de saúde física (sintomas psicossomáticos) e de saúde mental (sintomas depressivos, insegurança e ansiedade); e tendem ainda a ser rejeitadas pelos pares (Martins, 2005b; Pingoello & Horiguela, 2008).

Contudo, existem dúvidas quanto ao sentido causal destas relações, ou seja, se os danos à saúde precedem o *bullying* ou se são estes atos que afetam a saúde das vítimas. Muitos estudos sugerem um ciclo vicioso, no qual estes problemas parecem predispor à vitimização e são, por ela agravados (Lopes Neto, 2005; Martins, 2005a).

Dependendo da intensidade do sofrimento vivido em consequência do *bullying*, a vítima poderá apresentar diversos sintomas, como: tristeza, ansiedade, apatia, angústia (podendo levar à depressão e a ideação suicida), medo, estresse, raiva reprimida, dores de cabeça e estômago, perda de apetite, taquicardia, distúrbios do sono, isolamento, entre outros. Estas consequências podem persistir mesmo quando os ataques à vítima são cessados (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009; Fante, 2005; Pingoello & Horiguela, 2008).

Contudo, é importante mencionar que os agressores também experimentam dificuldades, porque normalmente convivem com altos níveis de conflito na família,

sendo às vezes vítima da agressão dos pais/responsáveis. Tais comportamentos também contribuem para que a criança ou adolescente haja de forma similar em outros ambientes, inclusive na escola (Cunha, 2009; Olweus, 1993).

A maioria das crianças e adolescentes que exibem um comportamento agressivo tem uma maior propensão a apresentar déficit de atenção e hiperatividade, de acordo com o DSM-IV (Martins, 2005b). Além disso, resultados como o encontrado por Cunha (2009) demonstram que a exposição aos fatores negativos da agressão e vitimização aumentaria significativamente o risco do desenvolvimento de sintomas depressivos, para as vítimas, agressores e especialmente para as vítimas-agressoras, revelando assim que tais danos à saúde não afetam somente a vida das vítimas.

A falta de políticas públicas que priorizem a prevenção do *bullying*, objetivando a garantia da saúde e da qualidade da educação, revela uma triste realidade nas escolas, enfrentada por muitas crianças e adolescentes que estão expostos diariamente ao risco de sofrerem abusos regulares de seus pares, sem nenhuma intervenção (Lopes Neto, 2005).

Além disso, a maior parte dos alunos que apresentam comportamentos agressivos também não está recebendo o apoio necessário, tornando-se mais vulneráveis a adotar comportamentos delinquentes na vida adulta, tais como: Adesão a grupos delinquentes, agressão sem motivo aparente, uso de drogas, porte ilegal de armas, furto, entre outros (Fante, 2005; Lopes Neto, 2005).

Contudo é importante ressaltar que, para a criança e o adolescente, tanto o testemunho quanto a real vitimização de situações violentas, podem afetar sua emoção, seu comportamento e a percepção do mundo que vive, causando na maioria das vezes prejuízos para o seu desenvolvimento saudável e até conseqüências para a sua vida adulta. Entretanto, alguns fatores podem influenciar a sua saúde física e mental, como:

A intensidade e o histórico de vitimizações, o tipo de relação existente entre o agressor e a vítima, o contexto no qual a situação violenta ocorre, o entorno protetor de vida desses jovens, assim como as características individuais deles e dos seus cuidadores (Assis, Pesce & Avanci, 2006).

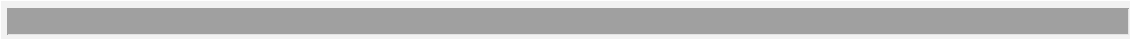
Diante de situações adversas, é esperado que muitas crianças e adolescentes vivenciem uma sensação de sofrimento mental, que pode ocorrer apenas ocasionalmente ou se manter durante um tempo. Conflitos familiares ou escolares habituais podem ter grandes repercussões na vida desses indivíduos, promovendo desgaste e sofrimento, com freqüente implicação sobre a sua saúde.

Em uma pesquisa sobre o *bullying*, Pérez Algorta (2004) abordou o impacto da violência escolar sobre o bem estar físico e mental dos envolvidos no fenômeno. Destacando que os agressores tiveram uma maior pontuação em comportamentos externalizantes, apresentando hiperatividade, problemas de conduta e problemas interpessoais. Já as vítimas demonstraram uma maior interiorização de comportamentos e sintomas psicossomáticos, além de anedonia, diferenciando-se daqueles indivíduos denominados vítimas-agressores que manifestaram tanto a presença de comportamentos externalizantes, relatando sentimentos de ineficácia e problemas interpessoais, assim como comportamentos internalizantes, depressão, queixas psicossomáticas e isolamento Social (Carvalhosa et al., 2009).

Outros estudos vêm enfatizando a alta prevalência de problemas de saúde mental em escolares e a sua associação com métodos educativos punitivos (baseados na violência física), problemas de conduta e outros fatores de risco: Sexo da criança (masculino), pais/ cuidadores com problemas de saúde mental e condições socioeconômicas desfavoráveis (Vitolo, Fleitlich-Bilyk, Goodman & Bordin, 2005).

Diminuir a prevalência do *bullying* nas escolas pode ser uma importante medida de saúde pública altamente efetiva para o século XXI. Visto que a sua prevalência e gravidade empenha os pesquisadores a investigar os riscos e os fatores de proteção, associados com a iniciação, manutenção e interrupção desse tipo de comportamento agressivo. Além disso, é importante que sejam levados em consideração os resultados obtidos nas pesquisas sobre o *bullying*, a fim de orientar e direcionar a formulação de políticas públicas, delineando assim, técnicas multidisciplinares de intervenção, capazes de reduzir esse problema de forma eficaz (Lisboa, 2005; Lopes neto, 2005).

CAPÍTULO IV - A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS



4.1- Sua história e seus conceitos

A noção de Representação Social foi introduzida na Psicologia Social em 1961 por Serge Moscovici, a partir do seu estudo sobre difusão da psicanálise na população francesa dos anos 50 (*La psychanalyse: Son image et son public*). Buscava compreender como os conceitos gerados pela teoria psicanalítica eram usados diariamente na França por diferentes grupos sociais (Álvaro & Garrido, 2006).

No entanto, a origem deste conceito provém de estudos realizados por Durkheim, no campo da Sociologia, sob a denominação de representação coletiva. Em 1912, quando publica “As formas elementares da vida religiosa”, ele elabora o conceito de representações coletivas, em que propõe um conjunto sistemático de elementos que tentam explicar uma multiplicidade de fenômenos sociais (Nóbrega, 2001).

No desenvolvimento de sua teoria, Moscovici se distanciou do conceito estático das representações coletivas elaboradas por Durkheim, substituindo o termo “coletivo” pelo termo “social”. Com esta substituição o conceito de representação adquiriu um caráter mais dinâmico (Álvaro & Garrido, 2006). Foi através desta teoria que Moscovici (1978; 2003) buscou explicar como os pensamentos se estruturam e se organizam em relação ao contexto social, acrescentando novos elementos à teoria de Durkheim, fazendo com que a noção de representação social se situasse na fronteira entre a psicologia e a sociologia.

Os trabalhos de Moscovici se desenvolveram no campo da psicologia social européia dentro de uma perspectiva construtivista e interacionista, de natureza social. O conceito de Representação Social foi inspirado na sociologia, baseado no estudo das formas simbólicas e das produções mentais coletivas, que tinha como precursores Mead, Mauss e Durkheim. (Anadón & Machado, 2003).

Por isso, embora a realidade das representações sociais seja fácil de apreender, o mesmo não acontece com a definição do seu conceito, que envolve razões históricas e não-históricas. Quanto às razões históricas é deixado aos historiadores o papel de investigá-las. Mas, no que se refere às razões não-históricas percebemos que sua definição assume uma posição “mista”, ou seja, envolvendo uma série de conceitos sociológicos e psicológicos (Moscovici, 1978).

A Teoria das Representações Sociais passou por um período de latência, antes de mobilizar uma vasta corrente de pesquisa. O seu desenvolvimento posterior precisou enfrentar um duplo aprisionamento. Primeiramente em psicologia, devido ao domínio do modelo behaviorista, que negava qualquer validade aos processos mentais não observáveis. E em seguida, nas ciências sociais, em virtude do modelo marxista, cuja concepção mecanicista negava qualquer legitimidade a este campo de estudo (Jodelet, 2001).

É apenas nos anos 70 que essa teoria vai encontrar o seu lugar na história, já que a partir desse momento ela começa a suscitar um grande interesse na pesquisa, não somente na psicossociologia, mas também em outras áreas, tais como: na sociologia, filosofia, antropologia e história (Jodelet, 2001).

Farr (1998) destaca como característica fundamental da teoria das representações sociais, a crítica à pesquisa mais convencional em psicologia social, já que essa teoria foi apresentada por Moscovici como uma alternativa à psicologia cognitiva tradicional. Diante disto, ele buscou enfocar o estudo dos processos cognitivos a partir de uma perspectiva psicossocial, se baseando assim nas formas de conhecimento grupais, socialmente compartilhadas nas conversações cotidianas, considerando a dimensão simbólica e social do conhecimento.

Para Vala (2006) as representações sociais constituem um programa de investigação e um quadro de referência teórico. Evidenciando também a partir de seu conceito, uma psicologia social alternativa entendida como uma sociologia do conhecimento prático.

De acordo com Moscovici (1978) “As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (p. 41). No seu estudo das representações sociais, Moscovici buscou reabilitar o conhecimento de senso comum, que era visto como algo contaminado, errado, deficiente. Reagindo a esta idéia, ele enfatizou a importância do conhecimento de senso comum, como forma de entender e comunicar as teorias científicas.

O ponto de partida da sua teoria é a ruptura com a distinção clássica entre sujeito e objeto que formam um conjunto indissociável. Para Moscovici (1961; 2003) um objeto não existe por si mesmo, mas sim em relação a um sujeito (indivíduo/ grupo), já que o sujeito tanto é agente de mudança na sociedade quanto dela é produto. Para ele, a teoria da representação social é apropriada às sociedades modernas e aos diversos fenômenos de representatividade que crescem no mundo globalizado, incluindo seus aspectos políticos, científicos e humanos e as transformações que tais fenômenos passam até chegar ao cotidiano da realidade comum.

As representações sociais se fundamentam nos discursos, sendo trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas. A partir dela conseguimos evidenciar importantes elementos: Informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, entre outros, demonstrando assim a sua riqueza enquanto fenômeno (Jodelet, 2001).

Para Coutinho e Saldanha (2005) as representações sociais referem-se à maneira como as pessoas pensam e interpretam o cotidiano, constituindo um conjunto de imagens, dotado de um sistema de referência que permite interpretar sua vida e a ela dar sentido, compartilhando sua interpretação com seu meio social e cultural.

Os processos de formação das Representações Sociais

A elaboração e o funcionamento das representações sociais são compreendidos a partir de dois processos: A objetivação e a ancoragem, que envolvem a articulação entre a atividade cognitiva e as condições sociais em que são forjadas as representações (Moscovici, 2003). Apesar destes processos estarem intrinsecamente ligados e não serem seqüências eles podem ser apresentados de forma autônoma, a fim de facilitar o entendimento, como propõe Vala (2006).

- *Objetivação* – Refere-se à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso pelo qual esses elementos adquirem materialidade, tornando-se assim expressões de uma realidade pensada como natural. Neste processo conceitos abstratos obtêm entidade como experiências concretas, palpáveis, o invisível se torna perceptível. Para Moscovici (1961) “A objetivação enche de realidade conceitos não familiares” (p. 198).

O referido processo é organizado sob três condições estruturantes: construção seletiva, esquematização e naturalização.

- a) *Construção seletiva*: nesta fase as informações, as crenças e as idéias acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização. O que está em ênfase neste momento é a formação de

um todo relativamente coerente, implicando assim que apenas uma parte da informação disponível acerca do objeto seja útil. Por isso tais seleções não serão feitas aleatoriamente, mas a partir de interesses e valores do grupo, como aconteceu com o estudo de Moscovici sobre a representação da psicanálise, no qual um dos elementos-base da sua teoria, a libido, fora convenientemente esquecida, já que ia de encontro às normas sociais daquela época (Vala, 2006).

- b) *Esquematização*: processo chamado por Moscovici (1961) de esquematização estruturante, onde ocorre a organização dos elementos que compõem o objeto, assim os elementos que forem retidos e apropriados irão construir o núcleo figurativo. As noções básicas que constituem uma representação são organizadas para formar um padrão de relações estruturadas. Essa organização dos conceitos que definem um objeto mostra uma dimensão figurativa, uma imagem, uma forma que permite a materialização do mesmo.
- c) *Naturalização*: O que essa nova fase acentua é o fato de que os conceitos retidos no esquema figurativo e as respectivas relações se constituem como categorias naturais e adquirirem materialidade. A transformação icônica origina o núcleo figurativo, e quando esse núcleo se forma, a representação se naturaliza, de modo que conceitos abstratos, como inconsciente, repressão e complexo adquirem uma realidade objetiva (Moscovici, 1978).
- *Ancoragem* – Permite que algo pouco familiar e problemático, que desperta nossa curiosidade, seja incorporado no nosso sistema particular de categorias e seja comparada com um membro típico desta categoria, que nós pensamos ser apropriada. Envolvendo duas etapas: a classificação e a denominação

(Moscovici, 2003). Se por um lado a objetivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, por outro lado a ancoragem permite compreender a forma como tais elementos contribuem para revelar e constituir as relações sociais (Moscovici, 1961). Santos (2005) enfatiza ainda que o sistema de pensamento preexistente ainda predomina e serve como referência para os mecanismos de inserção do novo objeto.

Para Vala (2000) existem duas grandes perspectivas no estudo da ancoragem. Na primeira proposta por Doise (1992), ele destaca três grandes tipos de ancoragens: *psicológicas*, *sociológicas* e *psicosociológicas*. As *psicológicas* referem-se às modelações que decorrem do nível de análise individual, diferente das ancoragens *sociológicas*, na quais é analisada a relação entre as pertenças sociais e os conteúdos de uma representação. O terceiro tipo, nomeado de *psicosociológico*, retrata onde se inscrevem os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente.

A segunda perspectiva no estudo da ancoragem versa em estudar os efeitos dos contextos de comunicação nos quais uma representação sobre um objeto é produzida ou ativada. Nesse sentido, Moscovici (2003) destaca três tipos de sistemas indutores das representações: Propagação, difusão e propaganda.

Na primeira, as mensagens são produzidas por membros de um grupo que se dirigem ao seu próprio grupo, integrando a informação nova aos sistemas de valores e normas daquele grupo. Diferente da segunda, já que na difusão, a informação não é dirigida a um público específico, mas a vários grupos distintos, ignorando as diferenças sociais. Esta modalidade de comunicação tem propriedades parecidas às do conceito de atitude. Já propaganda, há uma postura de afirmação da identidade daquele grupo que

elabora a teoria sobre o novo objeto, sendo a mídia apontada como o principal meio de comunicação e informação responsável pela maneira como este novo objeto será incorporado pelo grupo social (Vala, 2006).

As funções das representações sociais

O estudo das representações sociais envolve diversos conceitos articulados, que tem origem nas práticas sociais e diversidades grupais, cuja é função dar sentido à realidade social, orientar condutas, organizar as comunicações e produzir identidades. Organizadas a partir de quatro funções de acordo com Abric (1994) e Santos (2005):

- (i) *Função de saber* - a partir das representações sociais o indivíduo é capaz de explicar, compreender e dar sentido à realidade social.
- (ii) *Função de orientação* - as representações guiam nossas condutas, já que elas orientam as práticas sociais, interferindo diretamente na definição da finalidade da situação, determinando assim, *a priori*, os tipos de relação pertinentes para o sujeito.
- (iii) *Função identitária* - ao compartilhar uma representação social um grupo pode ser definido e diferenciado do outro grupo, na medida em que uma representação possibilita uma identidade grupal e por consequência, ela também permite uma diferenciação grupal. Esta função possibilita salvaguardar a imagem positiva do grupo e sua especificidade.
- (iv) *Função justificadora* - as representações sociais servem como referências justificadoras do comportamento, sendo assim utilizadas para justificar as condutas relativas a determinados objetivos

Um aspecto importante que Jodelet (2001) traz sobre as representações sociais, é também o seu caráter de transversalidade, já que ela está situada na interface dos fenômenos individuais e coletivos. O que permite entender a transdisciplinaridade aí implícita através das diversas dimensões do campo de estudos que envolvem as representações sociais.

No entanto, apesar do caráter abrangente desta teoria, algumas críticas são apontadas. Já que para muitos psicólogos sociais a definição de representação social deveria ser mais precisa, de forma que permitissem uma delimitação mais clara do seu objeto de estudo. Além disso, tem sido argumentado que o seu conceito não se diferencia do conceito de atitude social. Embora esta polêmica provavelmente esteja mais voltada à perspectiva psicológica ou sociológica adotada pelo estudo (Álvaro & Garrido, 2006).

4.2 – As Representações Sociais do *bullying*

O fenômeno da violência, especificamente o *bullying* tem sido abordado em alguns estudos, embora ainda seja escasso na literatura pesquisas que trabalhem com esta temática utilizando o aporte teórico das representações sociais. A seguir serão apresentados alguns estudos encontrados.

Em seu estudo Bernadinni (2008) buscou apreender as representações sociais do *bullying* elaboradas por doze professores do ensino fundamental, que lecionavam em uma escola pública inserida numa área de grandes índices de violência. Foram realizados grupos focais e entrevistas na própria escola, utilizando três imagens que retratavam as situações de *bullying*, a partir das quais os professores iriam evocar suas representações. Apesar de o *bullying* ter sido representado pelos professores como uma moléstia, descrita como algo presente na vida dos adolescentes, foi também percebido

como brincadeiras que nem sempre são violentas, sendo este fenômeno apontado como algo passageiro.

As falas dos docentes também faziam referência à ausência da família e a falta de orientação aos filhos, percebidos como os grandes causadores do aumento da violência nas escolas, haja vista, que eles nada podiam fazer além de ignorar as situações de *bullying*, consideradas corriqueiras. Evidenciando assim uma banalização da violência na escola, associada à imobilidade dos professores diante deste problema. Com base nesses achados, Bernadinni (*op. cit.*) constatou que a escola “joga” a responsabilidade para a família e vice-versa, mas ambos deixam de tomar providências e relação a este problema.

O estudo realizado por Almeida et al., (2005) procurou explorar as representações de estudantes a cerca do *bullying*, a partir de histórias elaboradas através do instrumento *Scripted-Cartoon Narrative Bullying (SCAN-Bullying)*, que também acompanhava uma entrevista. Nesta pesquisa foi utilizada uma amostra de 47 estudantes portugueses matriculados em escolas públicas.

A análise de conteúdo destas entrevistas revelou que os meninos justificam o *bullying* a partir das características ou atributos individuais, tanto dos agressores como das vítimas, diferente das meninas que explicam esta violência a partir das interações e processos grupais (heterogeneidade e diversidade dos grupos), apontados como reforçadores ou causadores destes comportamentos, além de destacarem que a educação familiar também pode estar relacionada ao *bullying*. Esta análise mostrou que a intensidade de um determinado comportamento individual (como o observado nos comportamentos de abuso de poder) é afetada pelas interações e relações em grupo e está relacionado com o modo como o indivíduo pensa ou representa este processo (Almeida et al., *op. cit.*).

A análise conduzida por Thomberg (2010) com uma amostra de 56 estudantes suecos, com idades entre 11 e 13 anos, se baseou nas representações sociais destes alunos acerca do *bullying*, utilizando como instrumento, uma entrevista semi-estruturada. Os resultados deste estudo mostraram que o *bullying* era motivado pela reação ao diferente, sendo esta à representação mais evocada nas entrevistas com os alunos. A vítima foi apontada como uma pessoa que evoca desprezo ou desrespeito de outros, provoca os outros ou não se encaixa no grupo de pares, sendo associada à figura do desviante, diferente ou estranho. Estas diferenças estavam relacionadas à aparência física, a maneira da vítima se comportar, as deficiências físicas ou cognitivas e ainda ao fato ser associado a alguém ou algo considerado diferente ou estranho. A vítima também foi percebida como alguém que despertava inveja, seja por beleza, dinheiro ou por ter bom desempenho na escola.

A segunda representação mais observada para explicar o *bullying* foi à posição social, mostrando que este tipo de violência estava relacionado à luta por status, popularidade, poder ou amigos. Para esses estudantes, o agressor foi percebido como aquele que demonstra sua superioridade, normalmente contra alunos considerados mais frágeis, como forma de destacar-se diante do grupo. O *bullying* também foi representado como atos de um valentão perturbador, estando esta violência associada a problemas pessoais do agressor, como insegurança, problemas familiares ou o fato dele já ter sido vítima de *bullying*. Os resultados encontrados por Thomberg (2010) revelaram que os estudantes classificam a si e aos outros em diferentes categorias sociais, mostrando uma estreita relação entre as representações elaboradas como causas do *bullying* e o processo de categorização social.

Silva (2009) realizou uma investigação acerca das implicações do *bullying* e da depressão, buscando também apreender as representações sociais de estudantes acerca

destes fenômenos. Esse estudo foi realizado com uma amostra de 300 alunos do ensino fundamental e médio, utilizando também o instrumento *SCAN-Bullying*. Os resultados mostraram que tanto o *bullying* como a depressão, foi percebido de forma negativa, associados à agonia, sofrimento, raiva, baixa auto-estima e desespero.

Diante desta pesquisa foi possível observar que, as vítimas foram representadas pelos estudantes como pessoas que não se enquadram no perfil dos grupos já existentes, percebidas como pessoas depressivas, que se vestem de forma diferente, que são novatas na escola ou não conseguem participar das brincadeiras, sendo também associadas aos grupos dos “EMOS”. Já os agressores foram representados a partir de características de extroversão, apontados como pessoas que gostam de fazer brincadeiras/mexer com os colegas e que não se encaixam no padrão grupal. Em relação às causas do *bullying*, Silva (*op. cit.*) constatou variadas representações, desde a falta de estruturação escolar, a questões de pertença grupal, educação familiar, valores e personalidade.

Considerando os estudos abordados sobre o *bullying*, constata-se que a identificação e a reflexão sobre as representações são relevantes para uma melhor compreensão dos comportamentos individuais, das interações e das relações sociais, sendo este aspecto também enfatizado por Almeida et al., (2005).

Normalmente algumas definições sobre a violência trazem um erro fundamental, idealista e a-histórico, por se aproximar de um conceito absoluto, fechado. No entanto, “definir” a violência na escola implica em considerar como ela é socialmente construída em sua própria significação, em mostrar como o seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central. Haja vista que, os fatos sociais heterogêneos agrupados ao redor do termo “violência” pelos atores da escola, são em si mesmo um fato social importante para ser pensado (Debardieux, 2001).

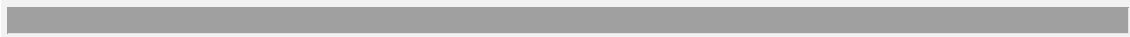
Contudo é essencial refletir que quando os saberes são construídos em vivências e convivências múltiplas eles se diferenciam em relação aos marcos conceituais que envolvem o tema, já que diante de cada sociedade e de cada época, as representações variam. Por isso acreditando que a violência (*bullying*) tem uma representação particular no imaginário das pessoas, com sentidos diferentes, ela pode ser percebida de forma distinta pela vítima ou agressor (Debardieux, 2001; Velho, 1996).

Assim, estudar essa temática na perspectiva das Representações Sociais significa analisá-la não apenas através dos aportes teóricos, normativos e científicos, mas com vista a um novo olhar, voltado para a construção de um conhecimento prático e compartilhado por um determinado grupo de pertença. Sendo assim, será possível perceber como essas representações emergem, os seus significados e as relações que estabelecem entre si e em que medida uma determina a outra (Coutinho, 2005).

Apreender as representações sociais dos estudantes acerca do *bullying* significa compreender os processos de classificação e nomeação que permitem entender a agressão e a vitimização, e ancorá-las numa rede de significação, a partir do consenso deste grupo. Considerando que no ambiente escolar, são veiculadas as crenças, opiniões e sentimentos acerca desse eixo temático.

No desenvolvimento deste estudo foi utilizado o enfoque da Teoria das Representações Sociais (TRS), como forma de apreender as representações que os estudantes possuem acerca do *bullying*, a partir dos diferentes tipos de envolvimento: agressor, vítima, vítima-agressora e não envolvido.

CAPÍTULO V - MÉTODO



5.1 – Tipo de estudo

Trata-se de um estudo de campo, exploratório, de cunho qualitativo e quantitativo, fundamentado nos aportes teóricos metodológicos das Representações Sociais.

5.2 – Lócus do estudo

A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições escolares de ensino fundamental da rede pública, na cidade de João Pessoa-PB.

5.3 - Amostra

A amostra foi do tipo não-probabilística, acidental, constituída por 346 (trezentos e quarenta e seis) estudantes da segunda parte do ensino fundamental (6º ano ao 9º ano), com faixa etária variando entre 10 e 20 anos ($M = 13,5$; $dp = 1,69$), todos regularmente matriculados na rede pública de ensino da cidade de João Pessoa – PB.

Na segunda etapa da pesquisa, construiu-se uma subamostra de 31 estudantes que foram submetidos à aplicação de um teste projetivo, o *SCAN-Bullying* (Almeida, Del Barrio, Marques, Gutiérrez & Meulen, 2001), que acompanhava uma entrevista.

5.4 - Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico, teste de associação livre de palavras, Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP), e o *SCAN- Bullying (Scripted Cartoonb Narrative of Bullying)*.

5.5 – Descrição dos instrumentos

O Questionário de dados Sociodemográficos e Experiências escolares

Questionário utilizado com a finalidade de se obter informações importantes sobre os participantes, abrangendo diversas variáveis sociodemográficas, que permitiram uma melhor caracterização da amostra estudada, coletando informações como idade, sexo, série, habitação, religião, entre outras. O questionário também buscou conhecer as experiências dos estudantes na escola, contendo questões sobre a percepção do *bullying* nesse contexto (*vide* anexo IV).

Teste de Associação livre de Palavras

O teste de associação livre de palavras foi originalmente desenvolvido por Jung na área clínica, caracterizado como um tipo de investigação aberta que se estrutura na evocação de respostas dadas a partir de estímulo(s) indutor(es). Esse instrumento foi adaptado por Di Giacomo (1981), e desde então vem sendo bastante utilizado nos estudos sobre as Representações Sociais, permitindo identificar as dimensões latentes das representações sociais, através da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor (Nóbrega & Coutinho, 2003).

Os estímulos indutores foram previamente definidos em função do objeto estudado, considerando também as características da amostra. Nesta Investigação foram utilizados os seguintes estímulos: (1) *Bullying*; (2) *Vítima*; (3) *Agressor*; (4) *Eu mesmo*.

SCAN- Bullying

O SCAN- *Bullying* (*Scripted Cartoonb Narrative of Bullying*) construído por Almeida, et al. (2001) é um instrumento de avaliação psicológica que contém quinze

cartões envolvendo situações neutras e de vitimização no contexto escolar (*vide* anexo VI), possuindo uma versão masculina e uma versão feminina, que pretende controlar o efeito de gênero na elaboração das narrativas de maltrato.

Os cartões foram apresentados de forma coletiva, em uma seqüência fixa e ordenada, a fim de apreender a partir de uma história contada sobre as figuras nestas situações, as representações sociais que os estudantes constroem acerca do *bullying* no contexto escolar. O *SCAN-bullying* também acompanhou uma entrevista padronizada (*vide* anexo VII).

A Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP)

É um instrumento de auto-relato desenvolvido por Cunha et al., (2009), para investigar a agressão entre pares no contexto escolar (*vide* anexo V), podendo ser utilizada na segunda parte do ensino fundamental até o ensino médio. Os enunciados desta escala descrevem comportamentos agressivos específicos que podem ocorrer no contexto escolar, delimitando os últimos seis meses como período de avaliação. Ela contém dezoito questões do tipo Likert, variando nos seguintes níveis: 1- nunca/ 2- quase nunca/ 3- às vezes/ 4- sempre/ 5- quase sempre, distribuídas em quatro dimensões:

- *Agressão direta* - Envolve agressões físicas como: empurrar, chutar ou dar socos; agressões verbais, tais como: provocar, ameaçar, xingar; e uma forma que pode ser considerada mista, por ocorrer em resposta a ataques iniciados por outros(a ação de revidar).

- *Agressão relacional* - Inclui comportamentos como: excluir do grupo ou brincadeiras, colocar apelidos depreciativos, encorajar outros a brigarem, fazer comentários depreciativos).
- *Ataques a propriedade* - Roubar ou mexer nas coisas do colega
- *Vitimização* - Ser alvo de provocações, receber empurrões, chutes ou socos, receber ameaças, xingamentos, ser excluído do grupo, receber apelidos depreciativos, ser alvo de comentários depreciativos.

5.6 – Procedimentos éticos

O presente estudo foi submetido à avaliação, sendo aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley - CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob o protocolo nº 340/10, em 29/06/2010 conforme a Resolução CNS/MS, nº196/96, com o intuito de seguir todos os procedimentos utilizados nas pesquisas com seres humanos sugeridos pelo Ministério da Saúde (*vide* anexo I).

5.7 – Procedimentos para a coleta de dados

Inicialmente foi realizado um primeiro contato com o (a) diretor (a) da instituição, apresentando-lhe os objetivos da pesquisa. Depois de recebida a autorização oficialmente assinada pelas instituições (*vide* Anexo II) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais/responsáveis pelos estudantes (*vide* Anexo III), foi realizada a aplicação dos instrumentos.

Na primeira etapa da pesquisa a aplicação dos instrumentos ocorreu em sala de aula, mediante a autorização do professor e da instituição, com duração média de aproximadamente 35 minutos. Os estudantes foram informados a respeito dos

procedimentos éticos e do sigilo dos participantes, sendo também avisados que a participação era voluntária.

Antes de preencher qualquer dado, os participantes deveriam escrever um código (no local destinado pelo questionário), sendo instruídos pela pesquisadora a escolher um código composto por letras/números ou ambos, sem nenhuma referência que pudesse relacioná-los a esses códigos. Depois era enfatizado que esses alunos não esquecessem o seu código, uma vez que na segunda etapa da pesquisa eles deveriam lembrar qual código haviam colocado. Após escreverem o código, os participantes foram instruídos a responder os instrumentos, aplicados na seguinte ordem: o teste de associação livre de palavras; o questionário de dados sociodemográficos e experiências escolares; e a Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP).

Em um segundo momento da pesquisa, construiu-se uma subamostra de estudantes que foram submetidos à aplicação de um teste projetivo, o *SCAN-Bullying*. Esta subamostra foi composta através de sorteio, aonde a pesquisadora chegava até a sala de aula com uma lista contendo todos os códigos criados pelos alunos e chamava alguns aleatoriamente. Foram selecionados estudantes, até que a amostra tivesse pelo menos dois participantes para cada nível das variáveis adotadas na análise das entrevistas: *faixa etária* – 10-12 anos, 13-14 anos, 15-17 anos; *sexo* – masculino e feminino; e *tipos de envolvimento* – agressor, vítima, vítima-agressora e não envolvido. O número mínimo de participantes por nível de cada variável foi estabelecido para que houvesse representatividade de todos nas falas analisadas. Além do requisito acima exposto adotou-se o critério de saturação, ou seja, observou-se que os discursos começaram a se repetir (Sá, 1998). Chegou-se a um total de 31 estudantes.

Vale ressaltar que a pesquisadora ao sortear os códigos não buscou relacioná-los aos escores da escala (EVAP) neste momento, a fim de não enviesar a aplicação do teste

(*SCAN-Bullying*), ou seja, os participantes eram escolhidos aleatoriamente a partir do seu código, não sendo identificados quanto ao tipo de envolvimento com o *bullying* (agressores, vítimas, vítimas-agressores e não-envolvidos). Apenas posteriormente, os dados obtidos na primeira etapa do estudo foram relacionados com a segunda etapa, obtendo desta forma uma melhor caracterização da subamostra pesquisada.

Nesta segunda etapa a aplicação do *SCAN- Bullying (Scripted Cartoonb Narrative of Bullying)* ocorreu individualmente em um local reservado, cedido previamente pela instituição, também mediante a autorização dos pais/responsáveis através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que também autorizava a gravação. O tempo médio de aplicação do instrumento foi de aproximadamente 45 minutos.

Durante a aplicação os participantes foram esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa, do anonimato e sigilo das informações e sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem que isso implicasse qualquer tipo de prejuízo ao atendimento oferecido pelas instituições no qual o presente trabalho estava sendo desenvolvido.

5.8 - Análise dos dados

5.8.1 - Análise da técnica de associação livre de palavras

Os dados obtidos através do teste de Associação Livre de Palavras foram processados pelo *software: Tri-Deux-Mots*, que é indicado para questões abertas, fechadas e associações de palavras (Oliveira, Amâncio & Sampaio, 2001).

Antes dos dados serem processados pelo *software*, foi realizado o processo de organização do material coletado, que ocorreu nas seguintes etapas sucessivas:

- 1.** Elaboração do Dicionário: A construção do dicionário foi realizada a partir da digitação de todas as respostas (dadas na associação livre) dos estudantes referentes aos estímulos indutores
- 2.** Organização de Categorias: Na organização das categorias foi utilizado o critério de similaridade semântica entre as palavras. Esse agrupamento das palavras por similaridade semântica tem o intuito de evitar a sua redundância, e assim torná-las significativas estatisticamente.
- 3.** Banco de Dados: O banco de dados foi construído a partir de todas as variáveis fixas e de opinião referentes a cada estímulo indutor, evocadas pelos participantes.

Segundo Cibois (1998) o *Tri-Deux-Most* é composto por um conjunto de cinco programas computacionais, *Impmot*, *Tabmot*, *Ecapem*, *Anecar* e *Planfa*, que, com base em seu processamento, permite a representação gráfica da atração e do distanciamento obtidos entre as *variáveis fixas*, identificadas pelo questionário sociodemográfico e as *variáveis de opinião*, obtidas através das respostas dos participantes aos estímulos indutores provenientes do teste de Associação Livre de Palavras.

5.8.2 - Análise do Questionário de dados Sociodemográficos e Experiências escolares

Os dados do questionário foram analisados a partir de estatísticas descritivas (médias, frequências e porcentagens), processadas pelo *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 16.

5.8.3 - Análise da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP)

Esse instrumento foi desenvolvido e validado para o Brasil por Cunha et al. (2009) para investigar a frequência de envolvimento dos estudantes em vários tipos de comportamentos de agressão e vitimização:

- (i) **Agressão direta** (Fator 1) medida através de cinco itens da escala (itens: 1, 2, 3, 4 e 6), como por exemplo: “eu provoquei colegas”, “eu xinguei colegas”, “eu dei um empurrão e/ou chutei colegas”.
- (ii) **Agressão relacional** (Fator 2) analisada por quatro itens (7, 8, 9 e 10), como por exemplo: “eu exclui colegas de grupos e/ou brincadeiras”, “eu encorajei/incentivei colegas a brigarem”.
- (iii) **Agressão física indireta** (Fator 3) avaliada pelo item (5) “eu roubei/mexi nas coisas de colegas”.
- (iv) **Vitimização** (Fator 4) medida a partir de 11 itens da escala (itens: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18), que incluem comportamentos de vitimização como: “os colegas me provocaram”, “eu fui xingado por colegas”, “colegas disseram coisas sobre mim para fazer os outros rirem”.

Os dados da escala foram analisados a partir estatísticas descritivas e inferenciais (qui-quadrado), processados pelo *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 16. Sendo detalhado a seguir na seção dos resultados.

5.8.4 - Análise do SCAN- Bullying (Scripted Cartoonb Narrative of Bullying)

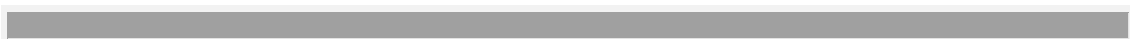
Para a efetuação da análise do *SCAN- Bullying* foi utilizado o *software* ALCESTE (Análise Lexical por Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto). Este *software* oferece a possibilidade de uma análise estatística a partir de dados textuais que serão coletados na presente pesquisa, realizando assim uma análise lexical

quantitativa que toma a palavra enquanto unidade de análise, ao mesmo tempo em que busca sua contextualização dentro do *corpus*, do texto produzido pelos respondentes (ALCESTE, 2010; Reinert, 1993).

Inicialmente o *ALCESTE* organiza o banco de dados (que no presente estudo é composto pelas histórias elaboradas) seguindo suas unidades básicas de análise. O texto sob análise foi dividido em fragmentos chamados Unidades de Contexto Inicial (UCI), que correspondem à primeira divisão de todo o material (cada história é uma UCI). Em seguida o programa organizou os fragmentos do *corpus* de acordo com o critério de pontuação e tamanho do texto (Unidades de Contexto Elementar - UCE) (Lima, 2008).

A partir da identificação das unidades, o programa realiza uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do conjunto de unidades contextuais, gerando um dendrograma (posicionamento das classes em forma de árvore) que permite a visualização da análise estatística, realizada a partir da frequência das palavras representativas em cada classe, força de ligação entre as classes e porcentagem de cada classe em meio ao *corpus* analisado (Lima, 2008).

CAPÍTULO VI - RESULTADOS E DISCUSSÃO



6.1 - Questionário de dados Sociodemográficos e Experiências Escolares

Os dados sociodemográficos dos participantes deste estudo encontram-se na *Tabela 1*. Dos 346 (trezentos e quarenta e seis) participantes que constituíram a amostra, 53% eram do sexo masculino e 47% eram do sexo feminino. Observou-se que a idade dos participantes variou de 10 a 17 anos ($M = 13,5$; $dp = 1,65$), sendo que 31 % dos estudantes estavam cursando o 9º ano do ensino fundamental, 25% cursavam o 7º ano, 24% cursavam o 8º ano e 20% estavam no 6º ano. Para fins de análises posteriores a variável idade foi agrupada em três faixas etárias: 10-12 anos, 13-14 anos e 15-17 anos.

Em relação à organização familiar, 56% dos pais dos estudantes eram casados ou viviam juntos. Do total da amostra, 55% dos estudantes moravam com os pais, 30% moravam somente com a mãe e uma pequena parcela destes morava: com os avós (9%), somente com o pai (4%) ou com outros parentes (2%).

No que se refere à cor, observou-se que a maioria dos estudantes era da cor parda (54%). E quanto à religião, notou-se que 42% dos participantes eram católicos, 39% eram evangélicos/protestantes, 2% eram espíritas e 14% responderam possuir outra religião.

Também foi perguntado aos estudantes se eles gostavam da sua escola, a grande maioria respondeu que sim (79%) e apenas 21% responderam o contrário. Dos estudantes entrevistados, 31% responderam que não se sentiam seguros em sua escola. Verificou-se também através da Tabela 1 que essas questões revelaram uma grande resistência dos participantes, uma vez que foram constatadas muitas respostas em branco. No entanto, esse dado não pretende ser analisado isoladamente, mas em

articulação com os outros resultados da presente pesquisa, sendo discutido posteriormente.

Tabela 1 - Distribuição dos dados sociodemográficos dos estudantes (n=346).

Variável	Níveis	f *	%
Sexo	Masculino	184	53
	Feminino	161	47
	Total	345	100
Faixa etária	10-12 anos	106	31
	13- 14 anos	147	43
	15-17 anos	90	26
	Total	343	100
Ano do ensino fundamental	6º ano	71	20
	7º ano	85	25
	8º ano	82	24
	9º ano	107	31
	Total	345	100
Estado civil dos pais	Casados/ juntos	188	56
	Separados	132	38
	Viúvo (a)	16	5
	Outro	3	1
	Total	339	100
Habitação	Mora com os pais	188	55
	Só mãe	102	30
	Só pai	13	4
	Avós	29	9
	Outros parentes	11	2
	Total	343	100
Cor	Branco	109	32
	Pardo	183	54
	Negro	47	14
	Total	339	100
Religião	Católica	143	42
	Evangélica/protestante	132	39
	Espírita	5	2
	Outra	11	3
	Nenhuma	48	14
	Total	339	100
Você gosta da sua escola?	Sim	252	79
	Não	66	21
	Total	318	100
Você se sente seguro na sua escola?	Sim	225	69
	Não	101	31
	Total	326	100

* *Excluídos casos em branco (missings)*

A Tabela 2 apresenta a percepção dos estudantes sobre as experiências escolares, incluindo a vivência com o *bullying*. Observou-se que o local em que o *bullying* ocorre com maior frequência é a sala de aula (45%), seguido dos corredores (21%) e os espaços fora da escola (19%). Esses dados se aproximam do que tem sido observado em outros estudos, na qual a sala de aula é apontada como o ambiente em que esse tipo de violência está mais presente (Fante 2005; Lopes Neto, 2005).

Outro estudo realizado por Francisco e Libório (2009) também mostrou que o *bullying* foi mais freqüente nas salas de aula e nos pátios, destacando que por mais que haja funcionários e professores nesses locais, esse tipo de violência ocorre de forma mascarada, o que dificulta intervenções, principalmente quando o profissional em questão banaliza tais situações.

Tabela 2 – Locais em que o *bullying* ocorre com maior frequência na opinião dos estudantes (n=346)

Locais	f *	%
Sala de aula	153	45
Corredores	73	21
Quadra	22	6
Fora da escola	64	19
Refeitório	5	3
Outro local	19	6
Total	336	100

* *Excluídos casos em branco (missings)*

Nesse estudo também se investigou a opinião dos estudantes acerca dos temas mais freqüentes nas situações de *bullying*. A Tabela 3 demonstra que 60% dos participantes destacaram a aparência como o principal fator por trás das provocações, 21% mencionaram situações sobre a raça ou cor e 7% questões de orientação

sexual/gênero. Convém lembrar que essas questões têm sido problematizadas em vários trabalhos, como lembra Antunes e Zuin (2008), ao enfatizarem que as vítimas do *bullying* são escolhidas por características físicas, socioeconômicas e de orientação sexual, que as tornam diferentes na visão de outros alunos, propiciando assim discriminação e exclusão (Camacho, 2001; Tognetta, 2010).

Um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) em associação com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais (INEP) sobre as práticas discriminatórias no contexto escolar identificou que, muitos estudantes afirmaram que as vítimas do *bullying* eram alvo dessas práticas pelo fato de serem negras (19%), pobres (18%) e homossexuais (17%). Enfatizando assim a importância dessas discussões no ambiente escolar (INEP, 2009).

Tabela 3 – Temas mais freqüentes nas situações de *bullying* (n=346)

<i>Bullying</i> envolve	f *	%
Raça ou cor	70	21
Orientação sexual/gênero	24	7
Aparência	204	60
Condição financeira	9	3
Os familiares	11	3
Outra	20	6
Total	338	100

* Excluídos casos em branco (*missings*)

Considerando as vivências de bullying, conforme a Tabela 4, alguns estudantes responderam que esse tipo de violência é mais praticada por meninos 56%, enquanto que 39% consideraram que o *bullying* era igualmente praticado por meninos e meninas. Apesar da maioria dos estudos apontarem que os meninos estão mais envolvidos com a violência na escola, tem-se voltado o olhar para as meninas que cada vez mais tem participado desses atos (Fante, 2005). Para muitos professores e inspetores as meninas

tem-se destacado em determinados tipos de brigas, observadas mais diante da violência verbal e em formas sutis de armar conflitos através de fofocas e difamações. Nesse sentido, enfatiza-se as mudanças no comportamento de meninas, ou no imaginário que se teria sobre elas, mantendo assim em aberto o debate diante das questões de gênero presentes no campo da violência e das relações entre os sexos (Castro & Abramovay, 2008).

Além disso, de acordo com a maior parte desses estudantes o *bullying* é visto como um fenômeno de grupo, mostrando que na opinião deles, 82% dos indivíduos que praticam esse tipo de violência agem em grupo.

Tabela 4 – Opinião dos estudantes em relação à prática de *bullying* na sua escola (n=346)

Mais praticado por	f *	%
Meninos	191	56
Meninas	16	5
Igualmente por meninos e meninas	133	39
Total	340	100

Os que praticam agem	f *	%
Sozinhos	59	18
Em grupo	279	82
Total	338	100

* Excluídos casos em branco (missings)

6.2 - Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP)

A Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP) permite investigar a frequência de envolvimento dos estudantes em três tipos de comportamentos de

agressão (direta, relacional e física indireta) e um de vitimização. A escala foi validada no Brasil por Cunha et al., (2009).

Como critério para a determinação dos níveis de agressão e vitimização, foram utilizados os tercis de cada fator. Assim, os estudantes localizados até o primeiro tercil foram considerados com baixo envolvimento, os que se posicionaram a partir do segundo tercil foram considerados com alto envolvimento e os que ficaram entre o primeiro e segundo tercil foram considerados como tendo médio envolvimento.

Na Tabela 5 é apresentada a distribuição geral dos estudantes quanto à agressão e a vitimização obtidos a partir da EVAP. Nota-se que o nível de envolvimento dos estudantes em relação à agressão direta oscilou de baixo (43%) a alto (38%). E apenas 19% desses participantes demonstraram um nível médio de envolvimento. Diante da agressão relacional, os participantes tiveram níveis de envolvimento próximos ao citado anteriormente oscilando entre alto (39%) e baixo (36%).

Já a agressão física indireta foi medida apenas pela ausência ou presença do envolvimento, já que esse fator possuía apenas um item, revelando assim que a maioria dos estudantes (88%), não estava envolvida com esse tipo de comportamento. No que se refere à vitimização 39% afirmaram ter um baixo envolvimento, 35% responderam ter um alto envolvimento e 26% um envolvimento mediano.

Tabela 5 – Distribuição geral dos estudantes na EVAP baseada no cálculo dos tercís
(n=346)

Fatores	Níveis de envolvimento	f *	%
Agressão Direta	Baixo	144	43
	Médio	66	19
	Alto	127	38
	Total	337	100
Agressão Relacional	Baixo	125	36
	Médio	84	25
	Alto	133	39
	Total	342	100
Agressão Física Indireta	Ausência	302	88
	Presença	42	12
	Total	344	100
Vitimização	Baixo	133	39
	Médio	89	26
	Alto	116	35
	Total	338	100

* *Excluídos casos em branco (missings)*

A fim de possibilitar uma maior articulação com os resultados foram realizados testes χ^2 em relação a cada um dos fatores da EVAP e as variáveis sexo e idade. Os dados mostraram que o fator 1 (agressão direta) está associado ao sexo dos participantes ($\chi^2=22,81$; g.l.=2; $p<0,001$), revelando assim que os meninos estão mais envolvidos com esse tipo de agressão que as meninas. De fato, muitos estudos apontam que a maior incidência de agressão é observada entre os meninos, principalmente diante da agressão direta que inclui agressões físicas e verbais diretas. Para alguns autores isso não significa que as meninas não estejam envolvidas com outros tipos de agressão, sendo mais comum observar meninas participando de agressões indiretas, também chamadas de agressão relacional (Cunha, 2009; Lopes neto, 2005; Martins, 2005a).

Em relação ao fator 2 (agressão relacional) observou-se também que os meninos estão significativamente mais envolvidos que as meninas nesse tipo de agressão ($\chi^2=21,42$; g.l.=2; $p<0,001$). Apesar da diferença encontrada entre meninos e meninas

não ser tão discrepante, esse resultado se contrapõem ao quem vem sendo identificado em outros estudos (Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993). Já que as meninas são apontadas como mais envolvidas com esse tipo de agressão que inclui comportamentos de exclusão do grupo ou brincadeiras, colocar apelidos depreciativos, encorajar outros a brigarem, fazer comentários ofensivos.

Quanto ao sexo dos participantes constatou-se que não houve diferença significativa para o fator 3 (agressão física indireta) com $\chi^2=2,36$; g.l.=1; p=n.sig e o fator 4 (vitimização) com $\chi^2=6,82$; g.l.=2; p= n.sig.

Em relação à idade dos participantes também não foram encontradas diferenças significativas para o fator1 ($\chi^2=2,66$; g.l.=4; p=n.sig), fator 2 ($\chi^2=7,16$; g.l.=4; p=n.sig) e fator 3 ($\chi^2=1,28$; g.l.=3; p=n.sig). Sendo observada apenas uma associação desta variável com o fator 4 (vitimização) com $\chi^2=10,74$; g.l.=4; p<0,01. Observou-se que os estudantes mais novos com idades entre 10 e 12 anos estão significativamente mais envolvidos com a vitimização, quando comparados aos estudantes mais velhos.

Esse resultado se aproxima de outros estudos revelando que as vítimas do *bullying* normalmente são mais novas que os agressores, estando mais propensas a sofrer a vitimização. Tem sido apontado também que a vitimização tende a decrescer com a idade, enquanto que a agressão tende a se manter mais estável (Fante, 2005; Lisboa, 2005; Olweus, 1993).

6.2.1 Tipos de envolvimento com o *bullying*

Apesar dos resultados apresentados anteriormente permitirem analisar os tipos de agressão e vitimização em que os estudantes estão envolvidos, eles não possibilitam analisar os tipos de envolvimento desses participantes em relação aos tipos de envolvimento: agressor, vítima, vítima-agressora e não-envolvido.

Diante disso, foi necessário adotar alguns critérios para determinar os tipos de envolvimento assumidos por esses estudantes em relação ao *bullying*, a partir da distribuição dos participantes na EVAP, como mostra a Tabela 5.

Considerando assim como:

- (i) Agressor - Os estudantes que apresentaram alta incidência de agressão em pelo menos um dos três fatores da escala que avaliam esta dimensão, ou seja, pontuando acima do segundo tercil estabelecido para o fator de agressão direta, agressão relacional ou agressão física indireta. Obedecendo também uma segunda condição, a de não apresentarem pontuação alta para vitimização.
- (ii) Vítima: Os estudantes que apresentaram alta incidência de vitimização, pontuando acima do segundo tercil estabelecido para o fator. Obedecendo ainda a condição de não apresentarem pontuação alta para nenhum dos fatores que avaliam a agressão.
- (iii) Vítima-agressora: Os estudantes que apresentaram alta incidência em pelo menos um dos três fatores que medem agressão e também alta pontuação para o fator de vitimização.
- (iv) Não envolvidos: Os estudantes que não apresentaram incidência alta em nenhum dos fatores da escala.

Vale ressaltar que, o presente estudo ao destacar os comportamentos de agressor, vítima ou vítima-agressora diante do *bullying*, considerou apenas a alta pontuação desses participantes, como foi mencionado acima. Com o intuito de assegurar uma das condições operacionalizadas na determinação destes comportamentos de agressão e vitimização, que é a frequência. Uma vez que a literatura especializada caracteriza esses

comportamentos não apenas pela sua ocorrência, mas pela sua repetitividade, como propõe Olweus (1999).

A Figura 1 apresenta a distribuição geral dos estudantes em relação aos tipos de envolvimento com o *bullying*. A partir desta Figura nota-se que 39% dos estudantes não estavam envolvidos com o *bullying*, 27% possuíam o papel de agressor, 23% comportavam-se como vítimas-agressoras e apenas 11% desses participantes possuíam o papel de vítima. Os dados do presente estudo mostraram que o número de agressores e vítimas-agressoras foram superiores ao de vítimas. No entanto, alguns estudos têm enfatizado que a prevalência de vitimados tende a variar de 8% a 46%, sendo maior que a de agressores, que variam de 5% a 30% (Lopes Neto, 2005; Francisco & Libório, 2009). Os resultados obtidos mostraram que a porcentagem de agressores variou dentro do esperado por estas pesquisas, embora o número de vítimas tenha sido bem menor.



Figura 1: Porcentagem dos estudantes em relação aos tipos de envolvimento com o *bullying*

A fim de verificar a relação entre os tipos de envolvimento com o *bullying* e a variável sexo, foi realizado um χ^2 , constatando-se que existe associação entre estas variáveis ($\chi^2=30,38$; g.l.=3; $p<0,001$). A partir da Tabela 6 observa-se que, a

porcentagem de meninas não envolvidas com o *bullying* é de 24%, enquanto que a de meninos não envolvidos é menor, 15%. No que se refere aos papéis desempenhados diante desse tipo de violência, os meninos demonstraram ter uma maior participação como agressores 18% e como vítimas-agressoras 16%, quando comparados as meninas, que tiveram menor envolvimento com esses papéis. Em relação à vitimização as meninas demonstraram estar mais envolvidas como vítimas 7%, que os meninos 4%.

Os resultados encontrados revelaram que é bem maior a presença de meninos envolvidos como agressores e como vítimas-agressoras quando comparados as meninas. Corroborando assim, com o que tem sido observado em outros estudos que mostram que os meninos se envolvem mais em situações de agressão, podendo ser agressores, vítimas-agressoras ou somente vítimas (Cunha, 2009; Lisboa, 2005; Olweus, 1993).

Tabela 6: Distribuição dos estudantes em relação aos tipos de envolvimento com o *bullying* e a variável sexo ($n=345$).

Tipos de envolvimento									Qui- quadrado
Sexo	Não envolvido		Vítima		Agressor		Vítima-agressora		$\chi^2=30,38$ gl=3 p<0,001
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Masculino	53	15	14	4	61	18	56	16	
Feminino	81	24	25	7	32	9	23	7	

Não foi encontrada uma associação entre os tipos de envolvimento e as séries dos estudantes ($\chi^2=15,27$; g.l.=9; $p=n.sig$). A associação entre os diferentes tipos de envolvimento com o *bullying* e a idade dos estudantes foi significativa ($\chi^2=22,12$; g.l.=6; $p<0,001$), conforme apresentada na Tabela 7. A maior incidência de vitimização foi encontrada entre os estudantes com idades entre 10 e 12anos (6%), diminuindo à medida que a idade aumentava. Olweus (1993) e Lisboa (2005) encontraram resultados

similares, explicando-os pelo desenvolvimento de uma maior capacidade de defesa diante do bullying, por parte dos estudantes, à medida que estes vão ficando mais velhos.

Tabela 7: Distribuição dos diferentes tipos de envolvimento com o *bullying* em relação à idade dos estudantes ($n=346$).

Tipos de envolvimento									Qui-quadrado
Idade	Não envolvido		Vítima		Agressor		Vítima-agressora		$\chi^2=22,12$ gl=6 p<0,001
	f	%	f	%	f	%	f	%	
10-12	42	12	22	6	18	5	24	7	
13-14	56	16	11	3	52	15	28	8	
15-17	35	10	6	2	23	7	26	8	

A associação entre os tipos de envolvimento e a variável gostar da escola foi significativa ($\chi^2=18,94$; g.l.=3; $p<0,001$). O grupo que demonstrou maior frequência de resposta positiva para variável gostar da escola, foi o dos não envolvidos com o *bullying*, 88 %. Por outro lado o grupo das vítimas apontou não gostar desse ambiente (40 %). Martins (2005a) e Vieira (2009) observaram que a maioria das vítimas não se sente bem na escola, fato que se justifica pelas experiências de vitimização sofridas nesse contexto. Uma vez que a vítima do *bullying* nem sempre consegue reagir ou fazer cessar essas situações, demonstrando assim uma visão negativa em relação a este ambiente, percebido como hostil.

A associação entre os tipos de envolvimento e a variável sentir-se seguro na escola foi significativa ($\chi^2=18,31$; g.l.=3; $p<0,001$). Revelando uma distribuição similar a encontrada no teste anterior, já que os estudantes que não estavam envolvidos com o *bullying* admitiram se sentir mais seguros na escola (79 %). Enquanto que a maioria (56

%) das vítimas demonstraram não se sentir seguras na escola, corrobora assim com os resultados citados anteriormente.

6.3 - Técnica de Associação Livre de Palavras

Os dados coletados através da Técnica de Associação Livre de Palavras foram processados pelo *software Tri-Deux-Mots* e analisados pela Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Essa análise ofereceu uma representação gráfica constituída por eixos ou fatores (F1 e F2), demonstrando assim a atração obtida entre as variáveis fixas (tipos de envolvimento com o *bullying*, sexo e idade) e as variáveis de opiniões, que são formadas pelas respostas de associação do sujeito, frente aos estímulos indutores: *Bullying* (Estímulo 1), Vítima (Estímulo 2), Agressor (Estímulo 3) e Eu mesmo (Estímulo 4).

Foram registradas 3248 palavras como respostas aos quatro estímulos indutores. Entre elas, 429 foram diferentes, reduzidas de acordo com a junção dos termos por similaridade semântica, realizada pelo próprio programa. A partir destas palavras o programa revelou 77 palavras que fizeram parte do plano fatorial, baseando-se na contribuição relativa de cada palavra para o espaço fatorial encontrado.

São apresentadas as Tabelas 8, 9, 10 e 11, que indicam para cada estímulo indutor as palavras que tiveram as maiores cargas fatoriais em relação a sua contribuição nos fatores. Para os estudantes o *bullying* foi representado como um tipo de violência que envolve agressões diretas (*socos, chutes, brigas*) e indiretas (*ameaças*), além de agressões verbais (*xingamentos, apelidos*), destacando-se também as palavras *violência, morte, triste, preconceito e racismo* para representar esse fenômeno.

Tabela 8: Palavras com maiores cargas fatoriais associadas às contribuições por fator, a partir do estímulo 1 “*Bullying*”.

Estímulo 1	Palavras	CPFator 1	CPFator2
Bullying	Violência	29	05
	Xingamentos	10	43
	Ameaças	29	12
	Socos	44	06
	Chutes	119	06
	Morte	44	27
	Preconceito	05	17
	Brigas	06	31
	Triste	19	04
	Desentendimentos	10	18
	Apelidos	01	24
	Racismo	04	14

A Tabela 9 mostra as palavras evocadas pelos estudantes diante do estímulo indutor “agressor”. Para estes estudantes o agressor foi percebido como: *rebelde, ignorante, chato, mal, burro* e também como aquele que é *convencido, agressivo, forte e valentão*, embora ele também seja representado como alguém que passa por *problemas* e que *não tem amor*.

Tabela 9: Palavras com maiores cargas fatoriais associadas às contribuições por fator, a partir do estímulo 2 “Agressor”.

Estímulo 2	Palavras	CPFator 1	CPFator2
Agressor	Rebelde	14	09
	Agressivo	10	--
	Ignorante	13	31
	Chato	78	07
	Mal	01	31
	Burro	01	37
	Convencido	--	24
	Bate	06	19
	Forte	31	04
	Valentão	01	35
	Problemas	09	23
	Sem amor	03	37

Nota: O uso do travessão indica que não existe contribuição para o fator

Em relação ao estímulo 3, emergiram muitas palavras que possibilitaram a entender como a vítima era percebida, conforme descrito na Tabela 10. Para esses estudantes a vítima foi representada como uma pessoa *calada, quieta, fraca, mole, lesa, nerd*, sendo ainda apontada como *diferente* dos seus pares. As palavras evocadas sinalizaram também as situações vivenciadas pelas vítimas, como *apanhar* e ser *humilhada*, destacando ainda que as experiências de vitimização podem torná-las *assustadas* e com possíveis *traumas*.

Tabela 10: Palavras com maiores cargas fatoriais associadas às contribuições por fator, a partir do estímulo 3 “Vítima”.

Estímulo 3	Palavras	CPFator 1	CPFator2
Vítima	Calado	31	10
	Quieto	13	43
	Fraco	13	17
	Mole	22	64
	Leso	69	03
	Nerd	--	19
	Diferente	25	42
	Apanha	16	--
	Humilhado	65	18
	Assustado	--	25
	Traumas	02	42

Nota: O uso do travessão indica que não existe contribuição para o fator.

Tomando como base o estímulo indutor “eu mesmo”. Nota-se de acordo com a Tabela 11 que os estudantes se auto-representaram como pessoas *alegres, conversadoras, bagunceiras, chatas, estudiosas, inteligentes e tímidas*. Trazendo tanto expressões positivas como negativas.

Tabela 11: Palavras com maiores cargas fatoriais associadas às contribuições por fator, a partir do estímulo 4 “Eu mesmo”.

Estímulo 4	Palavras	CPFator 1	CPFator2
Eu mesmo (a)	Alegre	15	07
	Conversador	--	23
	Chato	18	12
	Estudioso	19	08
	Inteligente	04	36
	Bagunceiro	01	13

Nota: O uso do travessão indica que não existe contribuição para o fator.

É possível fazer a descrição da Figura 2, através da leitura das modalidades, que correspondem as palavras evocadas ou representações que se encontram distribuídas de maneira oposta sobre os eixos ou fatores (F1 e F2). O primeiro fator (F1) no gráfico, em vermelho, revelou as mais fortes modalidades ou representações. Explicando 29,5% da variância total das respostas, o segundo fator (F2), em azul, explicou 24,6% desta variância, que, junto ao fator 1 explicam 50,9% da variância total das respostas.



Figura 2 – Plano Fatorial de Correspondência das Representações Sociais elaboradas pelos estudantes acerca do *bullying*.

Legenda do plano fatorial

Fator 1 (F1) em vermelho, localiza-se a direita e a esquerda do eixo vertical.

Fator 2 (F2) em azul, localiza-se no eixo horizontal superior e inferior.

Variáveis fixas de maior contribuição estão sublinhadas.

Variáveis de opinião: O número final de cada palavra indica a que estímulo indutor ela esta relacionada. 1=*bullying*; 2=vítima; 3=agressor; 4= eu mesmo

Em relação ao fator (F1), localizado à esquerda do eixo vertical, em vermelho, surgiu o campo temático correspondente às respostas evocadas pelos estudantes do sexo feminino. Para esse grupo o *bullying* (estímulo1) foi representado como um ato de “*violência*” e como algo “*triste*”. Os agressores (estímulo2) foram percebidos como “*fortes e agressivos*”, sendo a vítima (estímulo 3) representada por aquele indivíduo que “*apanha*” dos pares. Esse grupo se auto-representou (estímulo 4) como pessoas alegres e chatas.

A literatura mostra que, na maioria das vezes os agressores são associados à figura do forte, do valentão, já que normalmente eles apresentam características específicas como, serem fisicamente mais fortes que seus colegas, fisicamente superiores nas brincadeiras, nos esportes e nas brigas e até um pouco mais velhos (Fante, 2005; Olweus, 1993).

Ainda no fator 1, à direita do eixo vertical, em vermelho, foram bastante representativas as evocações dos estudantes do sexo masculino, que em contraste com os estudantes do sexo feminino, revelaram representações mais elaboradas. O *bullying*, para este grupo foi ancorado em agressões diretas, emergindo palavras como: “*socos e chutes*” e indiretas (através de “*ameaças*”), diante desse estímulo também se destacou a palavra “*morte*”. As representações desses estudantes acerca do agressor (estímulo 2) e da vítima (estímulo 3) do *bullying* foram ancoradas principalmente em aspectos negativos, sendo o agressor percebido como um “*chato e rebelde*”, e a vítima como uma pessoa “*lesa, calada e humilhada*” pelos pares. Esse grupo também se auto-representou como pessoas inteligentes.

Em relação ao fator (F2), localizado no eixo horizontal inferior, em azul, surgiu o campo temático correspondente às respostas evocadas pelos estudantes com idade entre 15 e 17 anos. Esse grupo destacou palavras como “*brigas e desentendimentos*”

para representar o *bullying*, evocando ainda palavras como “*preconceito e racismo*”. Estas evocações enfatizam uma questão importante que vem sendo problematizada em algumas pesquisas. Já que o *bullying* envolve na maioria das vezes intolerância às diferenças e discriminação, sendo o racismo na escola percebido normalmente como simples formas de brincadeira, presentes em apelidos, provocações, xingamentos, entre outros (Abramovay & Ruas, 2003; Antunes & Zuin, 2008; Camacho, 2001; Tognetta, 2010).

No presente trabalho também se constatou através do questionário de experiências escolares discutido na Tabela 3, que o *bullying* envolvia na maioria das vezes provocações sobre a aparência e a cor dos estudantes. Estes dados reforçam os significados atribuídos ao *bullying*, enfatizando a importância de se pensar nesse fenômeno do ponto de vista do preconceito.

Ao discutirem sobre as novas formas de racismo e preconceito, Lima e Vala (2004) chamam a atenção para o “racismo cordial”. Para esses autores, essa nova forma de racismo aparece de forma sutil, às vezes mascarado em brincadeiras, piadas e ditos populares, produzindo danos como qualquer outro tipo de atitude de discriminação e exclusão, embora sejam mais difíceis de serem identificados e combatidos.

Para esse grupo de estudantes também emergiram palavras como “*ignorante, bater, problemas e falta de amor*” para representar o agressor (estímulo 2). Embora ele seja percebido como aquele que bate em seus pares, também foi visto como uma pessoa sem amor e que passa por problemas. Enquanto que a vítima (estímulo 3) foi percebida como uma pessoa “*assustada*”, que pode desenvolver “*traumas*”.

Além dos possíveis traumas que possam se desenvolver como consequência dessa violência, alguns estudos apontam ainda que crianças ou adolescentes que convivem em ambientes familiares conflituosos, sendo às vezes vítima da agressão

doméstica, possuem uma maior propensão a se envolver em situações de agressão e vitimização. Normalmente, eles provêm de famílias desestruturadas, com pouco envolvimento afetivo, transferindo assim estas experiências para o ambiente escolar (Cunha, 2009; Fante, 2005; Thumberg, 2010; Vitolo et al., 2005).

As representações desses estudantes acerca do agressor e da vítima trouxeram conteúdos importantes, uma vez que os agressores não foram vistos apenas como rebeldes ou fortes, mas como jovens que também passam por problemas. Chamando ainda a atenção para as vítimas, pois mesmo reconhecendo que as situações de vitimização diminuem ou cessam com o tempo, isso não significa que o *bullying* não trará conseqüências negativas e duradouras para a vida desses indivíduos, ou que tais situações não venham a reforçar condições traumáticas vivenciadas anteriormente ao *bullying* (Cunha, 2009; Martins, 2005a).

Ainda no fator 2, no eixo horizontal superior, em azul, (em contraste) foram bastante representativas as evocações dos estudantes identificados como vítimas e de faixa etária entre 10 e 12 anos. O *bullying* para este grupo foi ancorado em agressões verbais (“*xingamentos e apelidos*”), já as representações desses estudantes acerca do agressor e da vítima do *bullying* foram ancoradas principalmente em aspectos individuais, sendo o agressor percebido como “*malvado, convencido, valentão e burro*” e a vítima como “*fraca, mole, nerd e diferente*”. Esse grupo se auto-representou ainda como pessoas “*estudiosas e que gostam de conversar*”. Nota-se que os estudantes identificados como vítimas representam a vítima (estímulo 3), como “*diferente*” de seus pares, sendo alvo das vitimizações por apresentarem tais características. Destacando também que a vítima demonstra pouca capacidade de defesa diante do *bullying*, sendo associada à figura do “*fraco, mole e nerd*”.

Na pesquisa realizada por Thomberg (2010), a representação social mais evocada pelos alunos como causa do *bullying* foi a reação ao diferente. Mostrando que às vezes as crianças podem evitar ou ignorar a vítima, ou até mesmo intimidá-las diante de outros alunos para não serem associados a ela. Reforçando esses achados, Silva (2009) também notou, a partir das representações elaboradas pelos estudantes, que as vítimas foram percebidas como pessoas que não se enquadram nos grupos já existentes, por serem diferentes.

Principalmente na adolescência, nota-se que as agressões estão inter-ligadas aos processos identitários, sendo comum se excluir ou vitimar o diferente. Normalmente as características ou atributos pessoais são interpretados como indicadores de um determinado grupo. Nesse contexto, o adolescente age a partir de múltiplas motivações e se posiciona diante de outros sub-grupos, definindo assim os limites do endo e do exo-grupo (Almeida et al., 2005).

Apesar desse grupo de estudantes identificados como vítimas se autorepresentarem como pessoas “*estudiosas e conversadoras*”, infere-se que esse grupo revela uma defesa em se ver ou se caracterizar da mesma forma negativa com que a vítima (estímulo 2) foi retratada, já que nenhum indivíduo quer ocupar o lugar de vitimizado. Este fato pode ser analisado a partir da tendência dos estudantes a não atribuírem a si mesmo, condições de inferioridade perante o grupo (Thomberg, 2010)

O fato de a vítima também ser representada como *nerd* revela que o processo de socialização escolar abre espaço para a formação de estereótipos e rotulações, podendo a escola tornar-se instrumento para a formação de comportamentos predispostos ao preconceito (Caldas, 2006). Camacho (2001) e Ferrari (2010) observaram que, de fato, na maioria das vezes as vítimas do *bullying* são escolhidas pelas suas características pessoais ou em função dos estereótipos socio-culturais.

Mediante a análise fatorial de correspondência realizada a partir do *software Tri-Deux-Most*, foi possível observar que, em relação aos tipos de envolvimento (variável fixa adota), somente os estudantes identificados como vítimas tiveram contribuição no plano fatorial, demonstrando assim um consenso entre as palavras evocadas. O não aparecimento dos estudantes identificados como (agressores, vítimas-agressoras e não envolvidos) indica que não houve diferença significativa para estes grupos em relação aos estímulos pesquisados. As demais variáveis fixas (sexo e idade) apareceram no plano fatorial.

6.4 - Scriped-Cartoon Narrative Bullying (SCAN- bullying)

O *SCAN-Bullying* foi utilizado com o intuito de apreender as representações sociais dos estudantes acerca do *bullying* a partir das histórias contadas diante das situações de agressão e vitimização (visualizadas nas lâminas), considerando assim os conteúdos evocados por estes estudantes. As representações desta violência e as explicações dadas revelam um criativo processo de elaboração cognitiva e simbólica, capaz de produzir identidades e orientar condutas (Nóbrega, 2001).

Além das histórias/narrativas produzidas pelos estudantes, também foram utilizadas questões sobre diferentes aspectos relacionados ao contexto interpessoal da vitimização entre pares, seguindo o roteiro da entrevista que acompanha o teste (*vide* anexo VII). A análise do *SCAN-Bullying* foi realizada através do tratamento padrão do *software* Alceste, utilizando como variáveis-atributos: tipos de envolvimento com o bullying (agressor, vítima, vítima-agressora e não envolvidos), sexo (feminino e masculino) e a idade dos participantes (10-12 anos, 13-14 anos e 15-17 anos).

Características da subamostra

A partir da amostra de 346 estudantes, foi selecionada uma subamostra de 31 estudantes que foram submetidos à aplicação do teste projetivo *SCAN-bullying*, como já foi descrito na seção dos procedimentos. Dentre os 31 estudantes que participaram deste estudo, dezesseis eram do sexo masculino e quinze eram do sexo feminino, conforme mostra a Tabela 12. Com relação à faixa etária, dez tinham de 10 a 12 anos, doze tinham de 13 a 14 anos e nove de 15 a 17 anos. A maior parte destes estudantes estava cursando o 7º ano. Em relação ao tipo de envolvimento com o *bullying*, verificou-se que dez eram vítimas-agressoras, oito eram agressores, sete não envolvidos e seis vítimas (classificados a partir da escala de agressão e vitimização entre pares - EVAP).

Tabela 12: Distribuição dos dados da subamostra de estudantes (n=31)

Variável	Níveis	f
Sexo	Masculino	16
	Feminino	15
Faixa etária	10-12 anos	10
	13- 14 anos	12
	15-17 anos	09
Ano do ensino fundamental	6º ano	07
	7º ano	09
	8º ano	08
	9º ano	07
Tipos de envolvimento com o <i>bullying</i>	Agressor	08
	Vítima	06
	Vítima-agressora	10
	Não envolvido	07

6.3.1 Tratamento Padrão do Alceste

Ao processar as entrevistas realizadas com os estudantes a partir do *SCAN-bullying*, o tratamento padrão do programa Alceste identificou um *corpus* constituído de

31 unidades de contexto iniciais (UCI), totalizando 41.398 ocorrências, sendo 2.981 palavras diferentes, com uma média de 14 ocorrências por palavra. Para a análise que se seguiu, foram consideradas as palavras com frequência igual ou superior à 4 e com $\chi^2 \geq 3,84$. Após a redução do vocabulário às suas raízes, foram encontradas 555 radicais e o *corpus* foi reduzido à 2671 unidades de contexto elementares (UCE).

A classificação hierárquica descendente (CHD) reteve 78% do total das UCE do *corpus*, sendo distribuídas em quatro classes e formadas com, no mínimo, 10 UCE. Deste processamento emergiu um dendrograma com duas repartições do *corpus*, ambas subdivididas em dois *sub-corpus*, conforme mostra a Figura 3. O primeiro composto pelo agrupamento das classes 1 e 3, denominado “vivências com o *bullying*”. E o segundo composto pelas classes 2 e 4, denominado “posicionamentos diante do *bullying*”. Nota-se que as classes 1 e 3 são resultantes, de um primeiro bloco textual comum, o que permite inferir que elas possuem significados complementares. E o segundo bloco textual comum é formado pelas classes 2 e 4, que se distanciam das outras duas classes.

O dendrograma de classificação hierárquica descendente destaca os elementos presentes nas representações dos estudantes acerca do *bullying*. Nestas quatro classes geradas pelo programa, são apresentadas as palavras que se associaram significativamente aos contextos, assim como as variáveis atributos.

A classe 1, denominada “Experiências de vitimização e apoio percebido” envolveu 1124 UCE, significando 53,93 % do *corpus*. A Classe 2, categorizada como “Sentimentos e posicionamentos diante da agressão e vitimização”, foi formada por 631 UCE, correspondentes a 30,28% das UCE. A Classe 3, que trata da “Agressão direta e Indireta”, com 179 UCE, contabilizou 8,59 % das UCE. Por fim, a Classe 4,

denominada “Estratégias de enfrentamento” conteve 150 UCE, contabilizando 7,20 % das UCE.

As representações sociais do bullying no contexto escolar

Vivências com bullying		Posicionamentos diante do bullying	
CLASSE 1		CLASSE 3	
53,93 %		8,59 %	
Experiências de vitimização e apoio percebido		Agressão direta e indireta	
X ²	Palavra / Atributo	X ²	Palavra / Atributo
46	Escola	194	Chão
42	Acontece	192	Joga
36	Ano	149	Derruba
31	Sala	138	Material
24	Aula	119	Livro
22	Uma	117	Bolsa
22	Fiquei	98	Corta
22	Brigas	97	Pega
19	Vez	96	Quadra
18	Caos	85	Rasga
16	Cheguei	76	Caderno
13	Xingamento	75	Fumar
35	Falaria	75	Rouba
41	Chamaria	75	Bebida
30	Mãe	75	Álcool
28	Amigo	64	Oferece
22	Professor	53	Batem
17	Vem	46	Cai
17	Disse	43	Caneta
16	Conhece	43	Escondendo
15	Dia	42	Empurram
14	Nesse	39	Drogas
13	Nas	194	Chão
13	Estudo	192	Joga
36	Meninas	22	Meninos
33	Vítimas	18	Vítimas-agressoras

CLASSE 2		CLASSE 4	
30,28 %		7,20 %	
Sentimentos e posicionamentos diante agressão e vitimização		Estratégias de enfrentamento	
X ²	Palavra / Atributo	X ²	Palavra / Atributo
286	Sente	195	Fim
197	Sentiria	168	Diria
143	Fosse	106	Poder
107	Culpado	104	Iria
102	Orgulho	92	Tentar
78	Acha	80	Pensaria
71	Agressor	65	Mudar
28	Forte	65	Fingir
28	Pensar	58	Resolver
25	Grupos	53	Falar
25	Máximo	52	Tentar
106	Vergonha	43	Faria
56	Envergonhado	42	Situação
50	Ia	39	Consegue
43	Culpa	36	Conversar
42	Pode	32	Gostar
43	Vítima	32	História
37	Humilhada	30	Mudar
31	Agredida	28	Intrigas
27	Rindo	28	Sentindo
27	Ficar	26	Falta
25	Pelos	20	Amizade
		20	Importar
		19	Sozinho
31	Meninos	18	Não-envolvidos
15	Agressores	21	15-17 anos

Figura 3 – Dendrograma com a Classificação Hierárquica Descendente – Entrevistas do SCAN-Bullying (n=31).

Experiências de vitimização e apoio percebido

A classe 1 conteve 53,93% das UCE revelando um maior contribuição nos resultados, sendo composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 46$ (escola) e $\chi^2 = 13$ (estudo). Nesta classe, as variáveis-atributos que mais contribuíram foram: os estudantes classificados como vítimas e que eram do sexo feminino. Dentro desta classe, destacam-se duas subclasses separadas, pela linha pontilhada, conforme a Figura 3. A primeira aborda a visão desses alunos sobre as coisas que acontecem na escola, principalmente na sala de aula, retratando as experiências de vitimização; e a segunda mostra como o apoio é percebido por estes alunos, destacando o papel dos pais, amigos e dos professores diante desta realidade.

As experiências de vitimização estão presentes nas falas desses estudantes, como mostram os exemplos apresentados abaixo:

*“(...) coisas **acontecem** na minha **sala**, **brigas**, eu tenho um **amigo** chamado D e ficam chamando ele de violeta perfumada (...) **acontece** com ele na **sala de aula** e fora da sala, tem medo dos alunos que agride ele, e se ele **falar** (...) tem medo de **vim** pra **escola** (...)”.*

*“(...) Mandam na **escola** tal bagunçam em **sala de aula**. (...) **brigas**, **xingamentos**, violência, discriminações, drogas, um **caos** isso ocorre na **escola** (...)”.*

*“(...) aconteceram comigo, já **aconteceu** de ser humilhado, apanhar, de praticarem bullying, que tipo assim você quer se matar por causa dessas coisas (...)”.*

*“(...) **Uma vez** bateram nela, bateram nela, bateram nela, ate ela ficar tipo desmaiada”.*

*“(...) **fiquei** meses sem **vim** na escola, bateram em mim, fiquei com uma mancha no pulmão, faltei três meses porque eu tava em tratamento (...) foi o **ano** que eu **cheguei** aqui na **escola**, era novata e todos me perturbavam, fiquei triste e com medo de voltar pra **escola**”.*

Essas falas chamam atenção a aspectos importantes sobre o cotidiano desses estudantes na escola. Tais questões vêm sendo problematizadas em alguns estudos mostrando que o *bullying* ocorre com frequência na sala de aula, muitas vezes na presença do professor (Fante, 2005; Olweus, 1993). Nestas falas, os estudantes comentam sobre coisas que já aconteceram como: brigas, xingamentos, humilhações, discriminações, agressões físicas, mostrando que algumas situações acabam por afastá-los da escola, muitas vezes por medo. Vale lembrar que o *bullying* pode trazer sérias consequências à vida desses estudantes, como elevados índices de estresse, sintomas psicossomáticos, baixa auto-estima, fobias, idéia de vingança, depressão, podendo até chegar a casos extremos de homicídios e suicídios (Lopes Neto, 2005; Pingoello & Horiguela, 2008; Silva, 2006). As situações de vitimização foram bastante detalhadas por esses estudantes, que na maioria das vezes descreviam as próprias experiências enquanto vítimas do *bullying*.

Os exemplos abaixo revelam como o apoio é percebido pelos estudantes diante do *bullying*, representando a segunda subclasse:

*“Na sala o **professor** também reclamava com eles, mas aí eles sempre **faziam** mais, desafiando (...) **Uma vez** a **professora** mandou todo mundo calar a boca, cadê que*

calaram a boca? Não resolve (...) Se vou a diretoria ela diz pra não ligar, que é brincadeira”.

*“(...) decidi chamar o meu pai e a minha **mãe** para **vim** reclamar aqui na **escola** (...)”.*

*“Acho que não **diz** nada a **mãe**, fica calado, diz que não **acontece** nada na **escola** (...)”.*

*“(...) quem **fala** mais é meu irmão, painho diz pra ele levar na brincadeira, não ligar!”*

*“(...) não ia dizer, mas teve um dia que eu **falei**, por que isso **aconteceu** o **ano** todinho”.*

*“Fica ai sozinho sem **amigos**, por isso que **acontece**, eu vejo uns alunos andando por ai sozinhos (...) tem que tentar se enturmar*

*“(...) Não tinha amizade com todo mundo porque nem todo mundo gostava de mim, quando eu **cheguei**”.*

*“(...) as meninas também sentem não poder ajudar a garota agredida. Sou **amiga** daquelas que agridem, sabe, falo com elas pra me proteger (...)”.*

É possível notar que essa classe também revela como é percebido o papel dos pais, dos amigos e dos professores diante do *bullying*, destacando que o professor normalmente é desafiado e pouco respeitado pelos alunos, não conseguindo resolver essas situações. Quanto à participação dos pais, constata-se que em algumas situações os alunos pedem a ajuda deles, falam sobre o que está acontecendo, mas em outras, escondem. Nota-se ainda, a partir destas falas, que em alguns momentos pode acontecer uma banalização diante destes casos, sendo geralmente considerados brincadeiras pelos pais/professores. Pedra (2005) vai chamar a atenção a este aspecto, já que muitas vezes o *bullying* é considerado como uma brincadeira da idade, sendo às vezes apontado como

uma forma sutil de violência, que amiúde passa de forma despercebida (Debardieux, 2002; Pingoello & Horiguela, 2008; Tognetta, 2010).

Destaca-se ainda a partir das falas desses estudantes que é importante ter amigos na escola, tentar se enturmar, buscar apoio, mesmo que os amigos nem sempre possam ajudar. Estes alunos também enfatizam que o *bullying* acontece com mais frequência com quem é sozinho. Corroborando com esse aspecto, Lisboa (2009) observou em sua tese que, de fato, as relações de amizade funcionam como fatores de proteção ao desenvolvimento, haja vista a reciprocidade protege a criança de ser vitimizada. Além disso, a aproximação com amigos agressivos pode ser também um fator de proteção associado à popularidade da criança e à reciprocidade na sua amizade.

Agressões físicas diretas e indiretas

A Classe 3 representou 8,59% das UCE como mostra a Figura 3, sendo composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 194$ (chão) e $\chi^2 = 39$ (drogas). Esta classe foi nomeada por agressões físicas diretas e indiretas, já que ela inclui comportamentos como bater, empurrar, oferecer bebidas ou drogas, além de ações como: rasgar, derrubar, jogar no chão, cortar, esconder ou roubar materiais dos colegas, definindo o que Cunha (2009) chamou de *bullying* físico direto e indireto. Nesta classe, as variáveis-atributos que mais contribuíram foram: os estudantes classificados como vítimas-agressoras e do sexo masculino.

Foram extraídos alguns exemplos que retratam os comportamentos de agressão vivenciados por esses estudantes.

“Pegam a **bolsa** do menino e **jogam** de um lado pra o outro, **derrubam** seu **livro** e ficam falando (...) **cortam** os papéis dele e na **quadra** eles **empurram** ele no **chão**, fazem isso mais quando tá todo olhando”.

“Os meninos **pegaram** meu fichário e as folhas caíram e eles não querem pegar, já **roubaram** meu **livro** (...) gostam de **esconder**, **jogar**, molhar os **materiais**, os meninos são todos vadios, é o que mais tem por aqui, tá virando moda aqui na escola essa coisa de **pegar o material** (...)”.

“Já aconteceu sim de eu **empurrar** e bater, foi **aconteceu** (...) quando vem bagunçar comigo aí eu revido, revido, às vezes diz uma coisa eu dano lá mão, vou fazer o que, ficam apelidando, **empurrando**, **escondem** meu **livro**, eu devolvo sim (...)”.

“(...) colegas **batem** nele, provocam, **oferecem**, incentivam ele a **beber álcool**, tiram brincadeira chata (...) feriu, feriu a cabeça do outro, **jogam livro**, bolinha de papel, **empurram**, uma vez eu ia ate gravar”.

“(...) fazem coisas com o aluno indefeso, tentam induzir ele a tomar **bebidas** (...) o inspetor seu F viu a **bebida** jogada no **chão** e entendeu (...). As vezes ficam **oferecendo drogas** pra ele e como ele é excluído, pode até aceitar (...)”.

“Fico bravo, porque quando fazem alguma coisa que eu não gosto eu viro bicho, eu devolvo, já **roubaram** minha **bolsa** com **canetas e livros** (...). Mas eu devolvo!”

Alguns estudos apontam que os meninos estão mais envolvidos com a agressão direta quando comparados às meninas (Cunha, 2009; Lopes neto, 2005; Martins, 2005a). Na presente pesquisa, os meninos também demonstraram estar mais envolvidos com a agressão direta e a relacional, apresentando uma maior participação enquanto agressores (18 %) e vítimas-agressoras (16 %) (Figura 1). Este dado é reforçado por

Lisboa (2005), visto que os meninos são classificados pelos seus colegas como agressores e como vítimas-agressoras com uma frequência maior do que as meninas. Lembrando que esta classe teve uma maior contribuição das falas dos meninos também identificados como vítimas-agressoras, justifica-se o fato do *bullying* ser representado para esse grupo a partir das experiências de agressão física (direta e indireta).

A partir destas falas, nota-se que alguns alunos adotaram a postura de revidar a agressão sofrida como forma de lidar com *bullying*, adotando na maioria das vezes os mesmos comportamentos do agressor. Alguns estudos chamam a atenção para as vítimas-agressoras, indicando que esse grupo possui uma grande probabilidade de se envolver em comportamentos anti-sociais. Ao demonstrar que com o passar do tempo eles podem se tornar mais suscetíveis a comportamentos sociais mais severos, como uso de álcool e drogas, podendo também se envolver com atos infracionais (Cunha, 2009). Tal preocupação também se faz presente diante dos agressores.

Para classe 3 também foram representativas palavras como: *bebida, álcool, fumo, drogas*, demonstrando outros problemas que também permeiam o contexto escolar, sendo essencial que tais aspectos estejam presentes, guiando as práticas de intervenção. Os conteúdos desta classe reforçam os estudos citados anteriormente.

Sentimentos e posicionamentos diante da agressão e vitimização

A classe 2 conteve 30,28 % das UCE, sendo composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 286$ (sente) e $\chi^2 = 25$ (grupos). Nesta classe, as variáveis-atributos que mais contribuíram foram: estudantes do sexo masculino, faixa etária variando entre 13 e 14 anos e aqueles identificados como agressores. Sendo dividida em duas subclasses separadas, pela linha pontilhada, conforme a Figura 3, a primeira revela os

sentimentos atribuídos ao agressor e como tais estudantes se sentiram desempenhando esse papel. E a segunda subclasse mostra os sentimentos atribuídos à vítima e também como eles se sentiram diante deste papel.

São apresentados segmentos de discursos (UCE) desses alunos em relação ao agressor, representando assim a primeira subclasse:

*“Se **sentem orgulhosas**, elas gostam de fazer o mal (...) porque tão comandando os mais fracos (...) o **agressor** se sente feliz, sente prazer, acha engraçado, **riem** e eles **ficam** se **sentido** tipo o mais importante, um **máximo**. Os **fortões** que mandam em tudo (...)”.*

*“Alguns poderiam sentir **culpa** porque que ele não fez nada (...) sei lá remorso (...) na hora eles acham legal todo mundo olhando (...) mas depois podem **pensar**”.*

*“Se eu fosse **agressor** me **sentiria** mal, **sentiria culpa** porque eu **pensaria**, ele não faz nada comigo (...) **sentiria vergonha** pelo que estava fazendo e por esta participando desses **grupos**”.*

*“Acho que eu **sentiria** prazer em **humilhar** (...) se eu fizesse parte desse **grupinho** eu não **sentiria** nada, eu estava brincando mesmo (...)”.*

*“(...) ninguém me bateria, **ficaria** falada na escola por outras pessoas, popular (...) **orgulhosa**, se **sentiria** com fama. Eu ia sentir **orgulho**, assim só no começo (...). Acho que pra conquistar as meninas, pra ser **forte**, se **sentiria** muito bem.*

Análise dos segmentos das UCE permitiu perceber que a palavra **sente** ($\chi^2 = 286$) sempre fazia referência aos sentimentos atribuídos ao agressor, e a palavra **sentiria** ($\chi^2 = 187$) demonstrava como os estudantes se sentiriam desempenhando o papel do agressor. Representado assim as palavras de maior qui-quadrado para a classe 2.

Diante destas falas nota-se que, apesar de serem atribuídos ao agressor sentimentos negativos como culpa e vergonha, observa-se uma maior tendência em atribuir sentimentos positivos ao transgressor, demonstrando que na maioria das vezes eles se sentem orgulhosos, felizes, sentindo prazer diante desses atos. A mesma coisa foi percebida diante do discurso desses estudantes sobre como eles se sentiriam se fossem os agressores. A maior parte enfatizou que também sentiria prazer, orgulho, sendo esses sentimentos associados à possibilidade de se obter vantagens como tornar-se popular, ser bem visto pelo pares e pelas garotas, proteger-se das agressões. Paludo (2002) também observou em seu estudo que, apesar do agressor normalmente ser percebido como culpado pelos atos de vitimização, ainda assim lhe são atribuídos sentimentos positivos.

Na adolescência, os comportamentos agressivos entre meninos podem estar associados à busca de popularidade, sendo às vezes percebidos por outros alunos de forma positiva (Lisboa, 2005; Olweus, 1993; Thomberg, 2010). Nesta idade, fazer parte de um grupo ou ter acesso livre a diversos outros tem sido apontado como importante, já que a popularidade está relacionada à pertença a grupos socialmente valorizados. Isto reforça o fato de muitos alunos usarem o comportamento agressivo como forma de adquirir um maior *status* entre os pares (Lisboa, 2005).

Os conteúdos evocados a partir da associação livre de palavras revelaram que, apesar do agressor ser percebido como *malvado, burro e ignorante*, ele também foi visto como *forte, valentão e convencido*. Sendo esses atributos associados à idéia de poder e popularidade, geralmente percebidas como positivas pelos alunos. Mostrando uma convergência entre este conteúdo e o percebido nas falas dos entrevistados.

Algumas falas que representam essa segunda subclasse:

*“O menino que é vítima se **sente triste** porque ele esta sofrendo bullying (...) se **sente envergonhado, culpado** por não ser igual aos outros, **triste** de **pensar** que é o mais fraco da escola porque é nerd”.*

*“(...) se sente **humilhada** porque todo mundo faz maldade (...) **envergonhada** porque é na frente das outras pessoas”.*

*(...) esse menino que é **vítima** ele pode se **sentir culpado** porque ele é estudioso e quem gosta de estudar os outros ficam chamando assim de nerd e outras coisas. Às vezes esse menino que chega não quer fazer amizade com os outros, e aí eles **pensam** que ele é besta (...) Ele **sente vergonha** porque os outros chegam zombam, botam pressão e ele fica **envergonhado**, assim pelo jeito que ele se veste, pelas coisas dele os outros **falam** e fazem o que quer com ele (...)*

*“**Sentiria envergonhada** porque estava com medo, fugindo deles, sendo excluída, se eu fosse a **vítima** eu acho (...) **sentiria** um pouco de medo e **tristeza**”.*

*“(...) me **sentiria humilhado** porque todos ficam **rindo** (...) **sentiria** muito ruim né o povo batendo em mim e não podendo se defender”.*

Em relação às vítimas, são apontadas somente atribuições negativas associadas à idéia de tristeza, medo, culpa, vergonha, humilhação, enfatizando assim uma menor capacidade de defesa desses alunos diante das situações de vitimização. Ou seja, esses estudantes são conscientes das consequências negativas que a vitimização pode trazer.

Os estudantes, ao se imaginarem no papel de vítimas (como se senteriam) também revelaram sentimentos negativos, onde o foco diz respeito às características da vítima. Mostrando assim, que as consequências da agressão estão diretamente relacionadas às características do aluno vitimizado, ou seja, ao seu jeito de se vestir e se

comportar diante dos outros alunos, por serem fracos e não conseguirem se defender, por serem muito estudiosos (nerds) e pelo fato de as vítimas não buscarem se enturmar. Corroborando assim, com os achados de Paludo (2002) ao observar que estas atribuições são comumente direcionadas às vítimas.

Em seu estudo Almeida et al., (2005) também observaram que os meninos tendem a explicar o *bullying* atribuindo maior evidência aos atributos individuais, diferente das meninas que se baseiam mais em processos relacionais e socio-culturais (diversidade dos grupos e educação familiar). No presente estudo, observa-se que, apesar dos meninos ressaltarem mais os atributos individuais para explicar o *bullying*, eles também trazem no seu discurso a diversidade dos grupos.

Os conteúdos evocados a partir da associação livre de palavras revelaram que a vítima do *bullying* também foi representada a partir de suas características pessoais e em função dos estereótipos sócio-culturais, sendo representada de forma similar tanto pelos estudantes identificados como vítimas, como pelos identificados como agressores.

Modalidades de enfrentamento

A classe 4 com 7,20 % das UCE , revelou uma menor contribuição na distribuição geral, sendo composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 195$ (fim) e $\chi^2 = 19$ (sozinho). Nesta classe as variáveis atributos que mais contribuíram foram os estudantes não envolvidos com o *bullying* e com faixa etária de 15 a 17 anos. Abaixo são apresentados extratos de discursos que retratam as diferentes modalidades de enfrentamento destes estudantes diante do *bullying*:

*“Tria conversar com os pais e com os diretores se eu fosse a vitima dessa **historia**, não sei se ia resolver (...). Acho que acaba, sem **intrigas**, brincando, esse era o **fim** que eu **gostaria**, mas não é o que eu acho que acontece”.*

*“**Iria** erguer a cabeça e **resolver** a situação (...) **falaria** com ela perguntaria por que ela esta me agredido (...) **iria** revida, quem é agredido um dia vai se tornar quem agride (...) **mudaria** de escola né, já vi muitos alunos mudarem de escola por isso!”*

*“Eu **fingiria**, eu **fingiria**, eu **diria** eu não ligo não! Não ia **mudar** nada essas coisas não mudam, as vezes param um tempo, depois volta tudo de novo (...)”.*

*“Ela queria fazer **amizade**, mas não conseguiu, só ficaram batendo porque ela era **sozinha**, se fossse eu, **iria** sentir muito medo **tentaria** ficar longe desses meninos, porque quando vejo isso acontece sei que pode acontecer comigo (...)”.*

*“Poderiam se sentir culpados porque acham que **falta** alguma coisa neles, acho que eles deveriam se vestir melhor, se **fosse** eu, **mudaria** meu jeito de ser pra ver se era aceito, pra eles **gostar** de mim (...)Ele sempre acaba **sozinho** (...)”.*

As falas desses estudantes revelaram diferentes modalidades de enfrentamento diante do *bullying*, algumas demonstram a importância de falar a alguém sobre o que estava acontecendo, enfatizando que conversariam com os pais ou com a diretora, enquanto outros mencionaram que enfrentariam a situação conversando com o agressor ou revidando a agressão sofrida.

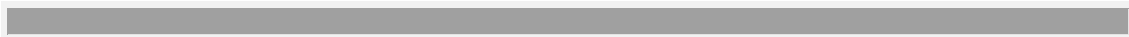
A partir das falas dos alunos nota-se também que o *bullying* é percebido como um problema sem solução, como algo que às vezes até cessa por um momento, mas que não acaba, o que os leva a uma imobilidade diante destas situações, gerando assim um ciclo vicioso, uma vez que a imobilidade também leva a falta de atitude destes alunos que não conseguem lidar com *bullying*. Esse problema também é reforçado devido à banalização destes atos no espaço escolar, já que os professores e diretores nem sempre intervêm diante destas situações.

É interessante ressaltar que tais estratégias de enfrentamento foram elaboradas pelos estudantes que não estavam envolvidos com o *bullying*. Observa-se assim maior possibilidade de recursos para estes alunos lidarem melhor com esse tipo de violência, já que eles apenas presenciam tais situações, mantendo sempre um certo

distanciamento, diferente das vítimas e dos agressores que estão diretamente envolvidos com este tipo de violência.

Em seu estudo Silva, D. G. (2009) observou que os adolescentes destacaram a necessidade mudança diante do *bullying*, retratando como estratégia a tentativa de fazer amizades, procurar uma maior socialização na escola, enfatizando de forma mais concreta a importância de denunciar tais situações aos pais ou responsáveis pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Atendendo ao objetivo principal de apreender as representações sociais de estudantes acerca do *bullying*, a partir dos diferentes tipos de envolvimento (vítima, agressor, vítima-agressora e não envolvidos), o presente estudo, através dos resultados obtidos, possibilitou uma análise científica do que se chama de senso comum. Esta análise baseou-se no pressuposto de que o conhecimento das representações está fortemente ligado aos processos socio-cognitivos, comportamentais, afetivos e normativos, que são produtores de orientações de condutas, atitudes e comunicações, permitindo assim uma maior compreensão acerca deste fenômeno.

Uma visão geral sobre as experiências dos estudantes em relação ao *bullying* mostrou que este tipo de violência ocorre com maior frequência na sala de aula, sendo mais praticada por meninos. Constatou-se que tanto a aparência dos estudantes como a sua raça/cor foram apontadas como principais fatores por trás das provocações. Além disso, de acordo com a maior parte destes estudantes, o *bullying* foi percebido como um fenômeno de grupo. Esses dados se aproximam do que tem sido encontrado na literatura (Fante, 2005; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993). Embora as questões envolvendo a discriminação e o preconceito venha sendo apenas recentemente problematizadas nas pesquisas que trabalham com o *bullying*, considera-se importante, que seja dada uma maior atenção sobre a forma como tais questões se manifestam no ambiente escolar.

Com relação às diferenças de gênero, constatou-se que a maior incidência de agressão direta e agressão relacional foram observadas entre os meninos, que demonstraram também uma maior participação como agressores e como vítimas-agressoras, diferente das meninas, que geralmente não estavam envolvidas com o *bullying* ou ocupavam papel de vítimas.

Estes resultados sobre as diferenças de gênero permitem refletir sobre a influência da reprodução de estereótipos na escola, já que tanto meninos quanto

meninas tendem a ser influenciados a agir com mais ou menos agressividade, reforçando assim os estereótipos construídos neste ambiente. Por isso, é importante estar atento para as diferentes formas de manifestação de *bullying*, considerando as diferenças de gênero e os tipos de envolvimento, a fim de perceber as sutilezas envolvidas neste fenômeno.

Em relação à idade, verificou-se que a maior incidência de vítimas foi encontrada entre os estudantes mais novos, com idades entre 10 e 12 anos, demonstrando que eles possuem uma maior propensão a serem vitimizados. Para estes estudantes, identificados como vítimas, o espaço da escola foi percebido de forma negativa e hostil, revelando que a maioria não gostava da escola nem se sentia seguro neste ambiente. Este fato se justifica pelas experiências de vitimização vivenciadas por estes estudantes.

Em relação à Escala de Agressão e Vitimização (EVAP), propõe-se que o fator 3, que mede a agressão indireta, seja revisto, já que ele é composto por apenas um item (podendo trazer prejuízos à confiabilidade do instrumento). Como este item faz referência ao comportamento de roubar/mexer em objetos de outros colegas, ele tende a ser influenciado pela desejabilidade social. No presente estudo, foi observado que a maior parte dos participantes respondeu não estar envolvido com este tipo de comportamento, acarretando numa falta de variabilidade na resposta ao item.

Mediante as palavras evocadas na associação livre, pôde-se observar que os estudantes possuem uma representação acerca do *bullying*, mesmo tratando-se de um termo novo, que vem sendo apenas recentemente veiculado pela mídia e discutido nas escolas. Para a amostra pesquisada, constata-se que este termo está presente na realidade comum, ou seja, no cotidiano dos estudantes.

O *bullying* foi percebido diferentemente por estes estudantes, sendo ora representado de forma mais geral, associado à violência e a algo triste, e ora ancorado de forma semelhante à sua definição teórica, categorizado como agressões diretas (socos e chutes), indiretas (através de ameaças) e como agressões verbais (xingamentos, apelidos). Para representar este fenômeno, também foram evocadas palavras como racismo e preconceito, revelando uma questão importante, já que o *bullying* evidencia diversas práticas de intolerância aos alunos percebidos como “diferentes”.

Esta intolerância aos diferentes tornou-se mais visível quando foram observadas as representações acerca da vítima, sendo esta percebida como fraca, mole, diferente e *nerd*. O mais curioso é que estas evocações emergiram, principalmente, dos estudantes identificados como vítimas do *bullying*. Mostrando que a vítima foi vista de forma negativa, como se fosse alvo das vitimizações por apresentar tais características, justificando assim a ocorrência do *bullying*. Estas questões são preocupantes, porque evidenciam o preconceito e a discriminação na escola, revelando a importância de intervenções neste espaço.

O agressor foi associado à figura do valentão, do malvado, forte, chato, burro, ignorante, sendo representado também pelos estudantes do sexo masculino como alguém que passa por problemas e que não tem amor. Este dado chama a atenção, permitindo refletir sobre o contexto social e familiar no qual os agressores estão envolvidos, uma vez que as experiências e as relações estabelecidas nestes ambientes podem estar influenciando os comportamentos agressivos destes estudantes. É importante se afastar de explicações que veem o agressor de forma fragmentada, considerando-o apenas enquanto indivíduo isolado.

A análise das entrevistas provenientes do *SCAN-Bullying* permitiu observar como o *bullying* foi representado pelos estudantes identificados como agressores,

vítimas, vítimas-agressoras e não envolvidos, visto que estes quatro tipos de envolvimento contribuíram como variáveis atributos para as classes geradas pelo *software* Alceste.

Desta análise, constatou-se que, para os estudantes identificados como vítimas, o *bullying* foi representado a partir de suas experiências de vitimização, que na maioria das vezes aconteciam em sala de aula, retratando em suas falas principalmente o medo e a tristeza diante destas situações. Esse grupo também destacou a importância do apoio dos pais, professores e outros alunos para lidar com o *bullying*, embora este apoio nem sempre tenha sido percebido como eficiente, mostrando ainda existir uma tendência à banalização desta violência pelos pais ou professores, assim como um despreparo destes últimos em resolver tais situações. Outro aspecto abordado por este grupo foi a importância das relações de amizade na escola, já que os alunos que não tinham amigos eram apontados como mais suscetíveis à vitimização.

Os estudantes identificados como agressores destacaram sentimentos e posicionamentos adotados diante das situações de vitimização e agressão. Este grupo, apesar de reconhecer o agressor como culpado, mostrou uma tendência a atribuir sentimentos positivos ao transgressor, associados à ideia de poder e popularidade, que estariam relacionadas à identificação com os grupos socialmente valorizados pelos pares. Para as vítimas, foram atribuídos somente sentimentos negativos, mostrando que as consequências da agressão estariam diretamente relacionadas às características dos alunos vitimizados, apontados como diferentes, uma vez que não se identificavam com os padrões propostos ou não eram aceitos por outros grupos. Este aspecto é preocupante, porque a vitimização parece justificada pelas características pessoais da vítima ou em função dos estereótipos socio-culturais.

As representações permitem justificar *a posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos, mas intervêm também apoiando a ação, possibilitando, assim, aos atores, explicar e justificar a diferenciação social. Ela pode, como os estereótipos, visar à discriminação ou à manutenção de uma distância social entre os grupos (Abric, 1994). Considerando que existe uma relação entre as representações sociais e as práticas, é possível que estas representações evocadas pelos estudantes funcionem orientando suas ações.

Assim, os estudantes ao identificar-se com o grupo dos agressores, justificam uma diferenciação com outros grupos, no caso o das vítimas e em última instância, justificando a agressão perpetrada. Nesta dinâmica os agressores atribuem sentimentos negativos às vítimas, percebendo estes alunos como não identificados com os padrões propostos ou não aceitos por outros grupos. Constata-se ainda que, os estudantes identificados como vítimas (na associação livre), também percebem os alunos vitimizados como “merecedores” do *bullying*, atribuindo ao grupo dos vitimizados atributos similares aos destacados pelo grupo dos agressores.

Deve-se entender assim, que as Representações Sociais são um produto das interações e dos fenômenos de comunicação no interior do grupo, evidenciando a posição desse grupo, os seus problemas e estratégias e as suas relações com outros grupos (Vala, 2006).

Quando se estuda o *bullying*, é comum ter o olhar mais centrado nas vítimas ou nos agressores, mas é importante ressaltar que este tipo de violência pode trazer consequências negativas a todos os envolvidos. Inclusive, aos estudantes identificados como vítimas-agressoras, que no presente estudo representaram uma percentagem similar à de agressores, sendo este grupo mais suscetível a se envolver com álcool, fumo e drogas. Estes estudantes representaram o *bullying* como agressões físicas diretas

e indiretas, trazendo sempre em suas falas os comportamentos de revidar a agressão sofrida como forma de lidar com este tipo de violência.

Vale lembrar que os estudantes não envolvidos com o *bullying* também se sentem ameaçados, já que comumente presenciam as situações de agressões, demonstrando uma preocupação com este tipo de violência. Este grupo de estudantes enfatizou a necessidade de intervenções na escola, destacando algumas estratégias de enfrentamento. A partir das falas destes alunos, também foi possível observar que o *bullying* era percebido como um problema sem solução, como algo que às vezes até cessava por um momento, mas que não tinha fim, trazendo a idéia de uma imobilidade diante destas situações.

Nesse sentido, Martins (2005a) enfatiza que os programas de prevenção à violência na escola devem priorizar mais aos grupos que aos indivíduos especificamente, e que o fato do *bullying* se manifestar sob diferentes formas sugere que as estratégias de intervenção ou prevenção devem levar em conta os tipos de comportamentos que se pretende prevenir ou erradicar.

Isto mostra que estas práticas de intervenção precisam levar em consideração as representações que vem sendo forjadas em torno desse construto, observando assim, como o *bullying* é reconhecido por esses atores sociais que fazem parte da escola, já que suas opiniões e crenças podem ser os alicerces da ação, haja vista compreendidas como uma interpretação coletiva da realidade vivida e falada por estes grupos sociais, capazes de direcionar seus comportamentos e comunicações.

A coleta de dados a partir da associação livre de palavras e através do *SCAN-Bullying* enriqueceu esta pesquisa, possibilitando, assim, apreender as representações sociais dos estudantes acerca do *bullying*, levando em consideração as aproximações e distanciamentos encontrados nas falas dos agressores, vítimas, vítimas-agressoras e não

envolvidos. Estes dados qualitativos foram analisados em interação com os dados quantitativos, permitindo, assim, uma visão mais ampla sobre o fenômeno estudado.

Ao longo dos capítulos teóricos apresentados no trabalho buscou-se uma compreensão da violência na escola a partir de suas múltiplas faces, trazendo ao fenômeno do *bullying* uma visão multideterminada. Espera-se que este trabalho possa instigar muitos outros a considerarem a importância do conhecimento do senso comum produzido no ambiente escolar, como forma de possibilitar uma análise científica do problema estudado. Apesar de a presente pesquisa ter avançado nesta compreensão, este tema está longe de ser esgotado.

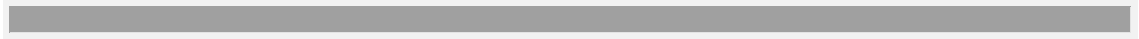
Buscou-se, ainda, levantar as limitações potenciais do presente estudo. A utilização de uma amostra não-probabilística revelou uma importante limitação no que diz respeito à possibilidade de generalização dos resultados. Sendo assim, sugere-se cautela ao comparar estes resultados a outros estudos.

Como esta pesquisa foi realizada somente em instituições públicas, ela não possibilitou observar se existiam diferenças entre o contexto público e o privado. Apesar de alguns autores, como Fante (2005) e Martins (2005a) mencionarem não encontrar diferenças significativas entre estes contextos, ainda assim essa comparação seria pertinente, porque permitiria uma melhor compreensão acerca do fenômeno estudado.

Reconhecendo as limitações concernentes ao presente estudo, espera-se, contudo, que o mesmo sirva para subsidiar políticas públicas educacionais voltadas à prevenção do *bullying* no contexto escolar. Vale ressaltar que, como o tema investigado é de extrema relevância e espessura social, ele precisa ser pesquisado através de perspectivas metodológicas complementares.

Durante esta pesquisa, também foram realizados dois encaminhamentos à Clínica-Escola de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, seguindo todos os procedimentos éticos durante estas intervenções.

REFERÊNCIAS



- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2003). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO Brasil. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf
- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Alceste. (2010). ALCESTE 2010 Versão Windows. Recuperado de: <http://www.alcestesoftware.com.br/manuais/alceste-manual.pdf>
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Gutiérrez, H., & Meulen, K. (2001). *Scan-bullying: a script-cartoon narrative to assess cognitions, emotions and coping strategies in bullying situations*. In M. Martinez (Ed.) *Prevention and Control of Aggression and the Impact on its Victims*, (161-168). New York: Kluwer Academic/Plenum Pub. Antunes, D. C.
- Almeida, A., Lisboa, C., & Caurcel, M. J. (2005). As explicações dos maus-tratos em adolescentes portugueses. Possíveis vantagens de um instrumento narrativo para a compreensão do fenómeno. *Rev. RIDEP*, 19 (1), 31-54.
- Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2006). *Psicologia Social: Perspectivas Psicológicas e Sociológicas*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Amado, J. S., & Freire, I. (2008). *Prevenção da violência nas escolas*. Recuperado de <http://www.bullying-in-school.info/pt/content/contexto/violencia-na-escola/portugal-texto-integral.html> (1- 5) - Portugal Texto Integral.
- Amado, J., Matos, A., Pessoa, T., & Jager, T. (2009). Cyberbullying um Desafio à Investigação e à Formação. *Rev. Interações*, 13, 301-326. Recuperado de <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Anadón, M., & Machado, P. B. (2003). *Reflexões Teóricas – Metodológicas sobre as Representações Sociais*. Bahia: Ed. UNEB.
- Antunes, D. C., & Zuin, A. A. S. (2008). Do Bullying ao Preconceito: Os desafios da barbárie à educação. *Rev. Psicologia e Sociedade*, 20 (1), 33-42. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n1/a04v20n1.pdf>
- Aquino, J. G. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, 19(47), 7-19. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000400002&script=sci_arttext&tlng=pt
- Assis, S. G., Avanci, J. Q., Pesce, R. P., & Ximenes, L. F. (2009). Situação de crianças e adolescentes brasileiros em relação à saúde mental e à violência. *Rev. Ciência & Saúde Coletiva*, 14 (2), 349-361. Recuperado de: http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S141381232009000202&script=sci_arttext

- Assis, S. G., Pesce, R. P., & Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção na adolescência*. Porto Alegre: Artmed.
- Bernardini, C. H. (2008). *Representações Sociais de bullying por professores*. (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estácio de Sá). Recuperado de: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=138653
- Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.
- Caldas, R. F. L. (2006). A Escola na Mídia: Sobre populares e *nerds*. *Rev. Psicologia USP*, 17(1), 75-85. Recuperado de <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v17n1/v17n1a06.pdf>
- Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Rev. Educação e pesquisa*, 27 (1), 43-59. Recuperado de <http://D:/Material%20p%20Disserta%C3%A7%C3%A3o/Trabalhos%20violencia/As%20faces%20da%20violencia%20Camacho-2001.htm>.
- Carvalho, M. E. P. (2003). O que essa história tem a ver coma às relações de gênero. Em M. E. P, Carvalho & M. Z. C. Pereira, (Org.), *Gênero e Educação: Múltiplas Faces* (55-76). João Pessoa: Ed. Universitária UFPB.
- Carvalho, M. E. P. (2004). Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-família. *Rev. Cadernos de Pesquisa*, 34 (121), 41-58. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>
- Carvalhosa, S. F., Lima, L., & Matos, M. G. (2001). *Bullying – A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. Análise Psicológica*, 4(14), 523-537. Recuperado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a04.pdf>
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2008). *Marcas de gênero na escola: Sexualidade e violências/discriminações*. Recuperado de: http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=1122.
- Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o *Bullying* Escolar (CEMEOBES). 2009. Recuperado de: <http://www.bullying.pro.br/>.
- Cibois, P. (1998). *Programa Tri-Deux-Most*. (Versão 2.2). Paris : Ed. UFR-Sciences Sociales.

- Coutinho, M. P. L. (2005). *Depressão Infantil: Uma abordagem psicossocial*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB.
- Coutinho, M.P. L., & Saldanha, A. A. W. (2005). *Representações sociais e práticas em pesquisa*. João Pessoa: Editora universitária/UFPB.
- Cunha, J. M. (2009). *Violência Interpessoal em Escolas no Brasil: Características e correlatos*. (Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná). Recuperado de: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09-cunha.pdf>
- Cunha, J. M., Weber, L. N. D., & Steiner, P. (2009). Escala de vitimização e agressão entre pares (EVAP). Em: L. Weber, & M. A. Dessen. (Org.), *Pesquisando a Família - Instrumentos para Coleta e Análise de Dados*. (108-120). Curitiba: Juruá Editora.
- Debarbieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. *Rev. Educação & Pesquisa*, 27 (1), 163-193. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022001000100011&script=sci_arttext&tlng=en
- Debarbieux, E. (2002). Violência nas escolas: Divergências sobre palavras e um desafio político. Em: E. Debarbieux, & C. Blaya. (Org.), *Violência nas escolas e políticas públicas*, (59-87). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720POR.pdf>.
- Di Giacomio, J. P. (1981). Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, (1), 397-422.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, XLV (405), 189-195.
- Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União. Recuperado de <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=Estatuto+da+Criança+e+do+Adolescente.>
- Estrela, M. T. & Amado, J. S. (2000). Indisciplina, Violência e Delinquência na Escola. *Rev. Portuguesa de Pedagogia: Comportamento anti-social e educação*, 34 (1-3), 249-261. Recuperado de <https://bdigital.sib.uc.pt/baes/handle/10316.1/2354>
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. (2. ed). São Paulo: Ed. Verus.
- Farr, R. M. (1998). *As raízes da psicologia social moderna*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Ferrari, A. (2010). “Eles me chamam de feia, macaca, chata e gorda. Eu fico muito triste” – Classe, raça e gênero em narrativas de violência na escola. *Instrumento: R. Estudos Pesquisa e Educação*, 12(1), 21-30. Recuperado de: www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/.../article/view/.../436
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a05v22n2.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2009). Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Recuperado de: www.ibge.gov.br/home/estatistica/.../default.shtm
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. (2009). Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, resultados da pesquisa. Brasília. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf
- Jodelet, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. (2001). Em D. Jodelet (Org.), *As Representações Sociais* (p.17-41). Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Lima, C. L. (2008). Programa ALCESTE: A Perspectiva Pragmatista e o Método Estatístico. *Rev. de Educação Pública*, 17(33), 83-97.
- Lima, M. E. O & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 401-411. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v9n3/a02v09n3.pdf>
- Lisboa, C.S.M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de: <http://www.msmedia.com/ceprua/tesecarollisboa.pdf>
- Lopes Neto, A. A. (2005). *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, 81(5 suppl), S164-S172. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>.
- Lopes Neto, A. A., Filho, L. M., & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying: Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA/ Petrobrás. Recuperado de <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-100.pdf>
- Martins, M. J. D. (2005a). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Rev. Portuguesa de Educação*, 18 (1), 93-115. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37418106.pdf>

- Martins, M. J. D. (2005b). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4(23), 401-425. Recuperado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a05.pdf>
- Mascarenhas, S. (2005). Gestão do *bullying* e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia Saúde & Doença*, 7(1), 95-107. Recuperado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v7n1/v7n1a08.pdf>
- Minayo, M. C. S. (1994). Violência Social soa a perspectiva da saúde Pública. *Rev. Cadernos de Saúde Pública*, 10 (suplemento 1), 7-18. Recuperado de http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S0102311X1994000500002&script=sci_arttext&tlng=ptp
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son Image et son Public: études sur la représentation sociale da psychanalyse*. Paris, PUF.
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais: Investigações em psicologia social* (3. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Nóbrega, S. M. & Coutinho, M. P. L. (2003). O Teste de Associação Livre de Palavras. Em M. P. L. Coutinho (Org.), *Representações Sociais: abordagem interdisciplinar* (67-77). João Pessoa-PB: Ed. Universitária UFPB.
- Nóbrega, S. M. (2001). Sobre a teoria das representações sociais. Em A. S. P. Moreira (org.), *Representações sociais: Teoria e prática*. (55-87). João Pessoa: Ed. Universitária UFPB.
- Nogueira, R. M. C. P. A. (2003). *Escola e violência: Análise de dissertações e teses sobre o tema produzidas na área de educação, no período de 1990 a 2000*. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Recuperado de: <http://www.sapientia.pucsp.br/>
- Oliveira, A., Amâncio L., & Sampaio, D. (2001). Arriscar morrer para sobreviver: Olhar sobre o suicídio adolescente. *Rev. Scielo Portugal* 19(4), 509-521.
- Oliveira, S. (2008). *Cyberbullying: Um fenômeno sem rosto*. Recuperado de <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia//.Educare.pt>.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program, 317-349.

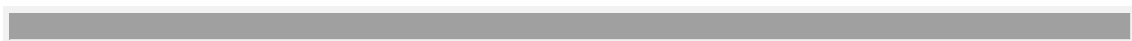
- Olweus, D. (1999). Norway. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds.): *The nature of school bullying. Across-national perspective*. London: Routledge.
- OMS - *Organização Mundial de Saúde*. Informe mundial sobre La violencia e La salud. (2002). Recuperado de http://WWW.who.int/violence_injury_prevention/violence/wolrd_reort/em/summary_es.pdf
- Paludo, S. S. (2002). *A expressão das Emoções Morais em Crianças em Situação de Rua*. (Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3912>
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2008). *Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization*. *Journal Deviant Behavior*, 29(2), 129 - 156. Recuperado de <http://www.informaworld.com/smpp/1898895140-62906707/ftinterface~db=all~content=a790327311~fulltext=713240930>.
- Pedra, J. A. (2005). Prefácio. Em C. Fante. (2005). *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. (2 ed.). São Paulo: Ed. Verus.
- Pérez Algorta, G. (2004). *Dinámica Bullying y Psicopatología en Adolescentes*. Lic. Psic. Recuperado de http://www.espaciotodobien.com/documentos/hostigamiento/Dinamica_Bullying_y_Psicopatologia_en_Adolescentes.pdf.
- Pingoello, I. & Horiguela, M. L. M. (2008). *Descrição do comportamento do aluno vítima do bullying*. Em VII Congresso nacional de educação-EDUREC e III Congresso Ibero- Americano sobre violência nas escolas-CIAVE (pp. 27-53). Curitiba. Recuperado de <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/>
- Pupo, K. R. (2007). *Violência moral no interior da escola: Um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo). Recuperada de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27112007-142609/pt-br.php>
- Reinert, M. (1993). Quelques aspects du choix des unités d'analyse et de leur contrôle dans la méthode "Alceste". Em L. S.Bolasco (Ed.), *Analisi Statistica dei Dati Testali* (JADT 1995), CISU, Roma, 1993, (27-34). Retirado de: <http://www.image-zafar.com/publication/JADT1995Rome.pdf>
- Santos, M. F. S. (2005). A teoria das Representações Sociais. Em M. F. S. Santos, & L. M. Almeida (Orgs.), *Diálogos com a teoria da representação social* (13-38). Recife: UFPE/Editora Universitária.

- Silva, C. M. L. (2010). *Bullying e depressão no contexto escolar: um estudo psicossociológico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba) Recuperado de: bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=891.
- Silva, D. G. (2006). *Violência e estigma: bullying na escola*. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UFRS/ São Leopoldo). Recuperado de <http://www.biblioteca.ufrs.br/dspace/handle/123456789/924>
- Siqueira, M. L. N. (2003). O cenário Escolar das Relações de Gênero. Em M. E. P. Carvalho, & M. Z. C. Pereira (Org.), *Gênero e Educação: Múltiplas Faces (193-202)*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB.
- Sisto, F. F. (2005). Aceitação-Rejeição para estudar a agressividade na escola. *Rev. Psicologia em Estudo*, 10(1), 117-125. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722005000100014&script=sci_abstract&tlng=pt
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa*, 27(1), 87-103. Recuperado de: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=52045&type=P>
- Tanus, M. I. J. (2004). Imaginário da violência escolar. Em M. C. S. Teixeira, & M. R. S. Porto (Org.), *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. (25-34). Niterói: Intertexto
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on *bullying* causes. *Psychology*, 47(4), 311-327.
- Tognetta, L. R. P. (2010). Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. Em A. Pontes & V. S. Lima (Orgs.), *Construindo saberes em educação*. (34-65). Porto Alegre: Zouk.
- Vala, J. (2000). Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento. Em J. Vala, & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. (4 ed., 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2006). Representações sociais e psicologia social do quotidiano social. Em Vala, J. & Monteiro, M. B. (Eds.), *Psicologia Social*. (7 ed.,) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Velho, G. (1996). Violência, reciprocidade e desigualdade. Em G. Velho, & M. Alvito, (Org.), *Cidadania e violência*, (10-23). Rio de Janeiro: UFRJ; FGV.
- Vieira, R. R. (2009). *Bullying: Estudo de caso em escola particular*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília). Recuperado de:

http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/processaArquivo.php?codArquivo=6280

Vitolo, Y. L. C.; Fleitlich-Bilyk, B.; Goodman, R. & Bordin, I. A. S. (2005). Crenças e atitudes educativas dos pais e problemas de saúde mental em escolares. *Rev. Saúde Pública*, 39 (5), 716-724.

ANEXOS



ANEXO I – APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS - CEP**

CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley - CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba, em sua sessão realizada no dia 29/06/2010, após análise do parecer do relator, resolveu considerar APROVADO o projeto de pesquisa intitulado A PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES ACERCA DO BULLING. Protocolo CEP/HULW nº. 340/10, da pesquisadora LUCIENE DA COSTA ARAUJO.

No final da pesquisa, solicitamos enviar ao CEP/HULW, uma cópia desta certidão e da pesquisa, em CD, para emissão da certidão para publicação científica.

João Pessoa, 29 de julho de 2010.

Profª Drª Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW - 4º andar. Campus I - Cidade Universitária.
Bairro: Castelo Branco - João Pessoa - PB. CEP: 58051-900 CNPJ: 24098477/007-05
Fone: (83) 32167302 — Fone/fax: (083)32167522 E-mail: cepulw@hotmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Ao senhor(a)
Diretor(a) da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profª Francisca Ascensão
Cunha

MEMO

Luciene da Costa Araújo matrícula 109100459 é aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, e pretende realizar sua pesquisa de mestrado *A percepção de alunos e professores acerca do bullying* com professores e estudantes do ensino fundamental e médio da cidade de João Pessoa – PB. Para isto, este Programa de Pós-Graduação, solicita a vossa autorização para que a mestranda possa realizar sua pesquisa na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profª Francisca Ascensão Cunha, localizada em João Pessoa/PB.

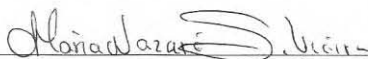
Atenciosamente


Profª Drª Maria da Penha L. Coutinho

Orientadora

Telefone: 3216-7675

E-mail: penhalcoutinho@yahoo.com.br.



Diretor(a) da Escola

Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profª Francisca Ascensão Cunha

Mª Nazaré S. Vieira
Diretora
Aut. Nº 6.580

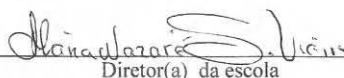
João Pessoa, 26 de novembro de 2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que, a pesquisa da aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, Luciene da Costa Araújo matrícula 109100459, intitulada *A percepção de alunos e professores acerca do bullying*, foi autorizada para ser realizada com os professores e estudantes da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profª Francisca Ascensão Cunha, localizada em João Pessoa/PB. **Para tanto, os pais dos alunos serão comunicados acerca da pesquisa e assinarão um termo de consentimento autorizando seu filho a participar do estudo.**


Diretor(a) da escola

Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profª Francisca Ascensão Cunha

Mª Nazaré S. Viçosa
Diretora
Aut. Nº 6 580

João Pessoa, 26 de novembro de 2009



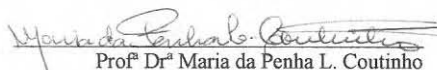
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Ao senhor(a)
Diretor(a) da escola Liceu Paraibano

MEMO

Luciene da Costa Araújo matrícula 109100459 é aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, e pretende realizar sua pesquisa de mestrado *A percepção de alunos e professores acerca do bullying* com professores e estudantes do ensino fundamental e médio da cidade de João Pessoa – PB. Para isto, este Programa de Pós-Graduação, solicita a vossa autorização para que a mestranda possa realizar sua pesquisa na Escola Liceu Paraibano, localizada em João Pessoa/PB.

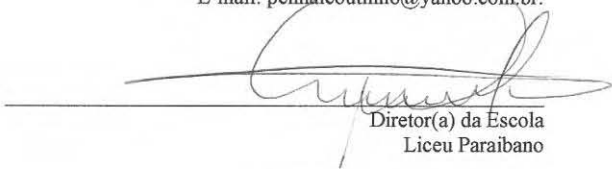
Atenciosamente


Profª Drª Maria da Penha L. Coutinho

Orientadora

Telefone: 3216-7675

E-mail: penhalcoutinho@yahoo.com.br.


Diretor(a) da Escola
Liceu Paraibano

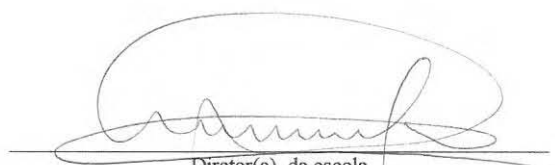
João Pessoa, 03 de dezembro de 2009



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que, a pesquisa da aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, Luciene da Costa Araújo matrícula 109100459, intitulada *A percepção de alunos e professores acerca do bullying*, foi autorizada para ser realizada com os professores e estudantes da escola Liceu Paraibano, localizada em João Pessoa/PB. **Para tanto, os pais dos alunos serão comunicados acerca da pesquisa e assinarão um termo de consentimento autorizando seu filho a participar do estudo.**


Diretor(a) da escola
Liceu Paraibano

João Pessoa, 03 de dezembro de 2009

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre a **Visão de estudantes acerca do bullying** e está sendo desenvolvida por Luciene da Costa Araújo, aluna do Curso de Mestrado em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profª Maria da Penha de Lima Coutinho.

Essa pesquisa tem como objetivo apreender as representações sociais de alunos e professores do ensino fundamental e médio, inseridos no contexto público e privado acerca do bullying no contexto escolar.

Solicitamos sua autorização para que seu (sua) filho (a) participe deste estudo, respondendo a um questionário e a uma entrevista que será realizada por uma psicóloga ou por um estudante de Psicologia na escola que ele (a) estuda. No caso da entrevista gostaríamos também de obter a sua autorização para poder gravá-la, esclarecendo desde já, que o material gravado será apenas usado para fins de pesquisa. A finalidade deste trabalho é contribuir para um maior conhecimento acerca da violência na escola, chamando a atenção para a necessidade de mudanças no comportamento de alunos e professores, a fim de contribuir para o desenvolvimento de um ambiente escolar seguro e saudável.

Essa pesquisa se propõe a trazer benefícios aos participantes da pesquisa e a comunidade, buscando uma melhor compreensão dessa violência a partir dos resultados encontrados, o que pode direcionar a criação de políticas públicas e projetos nessa área.

Solicitamos a sua colaboração para que seu filho possa participar da pesquisa, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do participante será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que a participação nesse estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

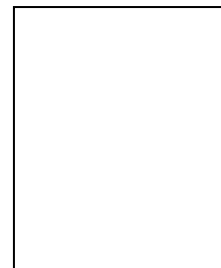
Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Por favor, marque abaixo sua opção com um X. Contamos com sua colaboração para realizar este estudo. Obrigado.

- ☐ **SIM, autorizo meu filho (a) a participar do estudo**
- ☐ **NÃO autorizo meu filho(a) a participar do estudo**

Assinatura dos pais ou
Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: Caso seja analfabeto



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Luciene da Costa Araújo

Endereço: Universidade Federal da Paraíba – UFPB- Campos Universitário, S/N, Cep: 58059-900 João Pessoa-PB. CCHLA – Mestrado em Psicologia Social

Núcleo de pesquisa: Aspectos Psicossociais de prevenção e saúde coletiva – APPSC.

Telefone: (83) 3245-1743

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

ANEXOIII – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Caro (a) Aluno(a)

Gostaríamos de conhecer a sua opinião sobre um assunto de extrema importância para todos nós. Para isso, pedimos que você responda a este questionário com muita atenção. Você não precisa se identificar, mas procure ser bastante sincero e verdadeiro em suas respostas.

Código: _____

Questionário Sociodemográfico

Você vai ouvir cinco palavras/estímulos. Após cada palavra, escreva o mais rápido possível todas as palavras na ordem que lhe vierem à mente. Depois de escrever, sublinhe ou circule a palavra que você acha mais importante.

Estimulo 1

Estimulo 2

Estimulo 3

Estimulo 4

Agora gostaríamos que você respondesse as seguintes questões:

Escola: _____
Pública () Particular ()

Série: _____
Turma: _____

Idade: _____

Sexo:
() Masculino
() Feminino

Cidade onde nasceu: _____
Estado: _____

Qual é a sua raça/cor?
() Branco
() Negro
() Pardo

Qual é sua Religião:
() Católica
() Evangélica
() Espírita
() Nenhuma
() Outra: _____

Seus pais são:
() Casados/Juntos
() Separados
() Viúvo(a)
() Outro: _____

Você gosta de sua escola?
() Sim () Não

Você se sente seguro na sua escola?
() Sim () Não

Experiências escolares

As questões abaixo trazem situações sobre o *bullying* no contexto escolar. O *bullying* acontece quando um aluno ou um grupo de alunos, dizem ou fazem coisas desagradáveis, agredem, ou provocam outro aluno de uma forma que ele não gosta. E essas situações ocorrem com certa frequência com esse aluno, não acontecendo apenas uma vez. Sabendo disso, gostaria de saber sua opinião nas questões abaixo.

Em cada uma das questões abaixo, marque com um (X) a opção que melhor represente a sua opinião. Marque apenas uma opção. Escolha suas respostas baseado no que você observa **na sua escola!**

Você se sente seguro em sua escola? ()sim ()não.Porque?

1. Em sua escola quais os comportamentos que mais ocorrem envolvendo o bullying :

- () Dar socos, empurrões, chutes
- () Fazer provocações, ameaças, xingamentos
- () Fazer piadas e/ou colocar apelidos de mal gosto
- () Excluir do grupo ou das brincadeiras
- () Fazer fofocas ou contar mentiras
- () Pegar ou estragar materiais e dinheiro de outros alunos
- () Fazer ameaças, insultos, piadas ou provocações pela internet ou através de mensagens de celular, etc
- () Outra. Qual?_____

2. Em sua opinião os casos de bullying ocorrem com maior frequência em que local:

- () Sala de aula
- () Corredores
- () Quadra
- () Fora da escola
- () Refeitório
- () outro. Qual?_____

3. Você acha que as situações de bullying na sua escola envolvem na maioria das vezes provocações sobre:

- () A raça e/ou a cor dos alunos
- () O sexo dos alunos (ser homem ou ser mulher)
- () A aparência, as características dos alunos
(Ex:magro/gordo, alto/baixo, etc.)
- () A condição financeira dos alunos (Ex: pobre, rico, etc.)
- () Os familiares dos alunos
- () Outra. Qual?_____

4. Em sua opinião, os alunos que praticam o bullying com outros alunos agem:

- () Sozinhos
- () Em grupo (com outros alunos)
- () Outro? Qual? _____

5. Em sua opinião o bullying é mais praticado por:

- () Meninos
- () Meninas
- () Igualmente, por meninos e meninas

Em sua opinião a violência entre alunos pode ser considerada como brincadeira da idade? Sim () Não ()
Porque?_____

**ANEXOIV - ESCALA DE AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES
(EVAP)**

Durante os últimos 6 meses	Nunca	Quase Nunca	Às Vezes	Quase Sempre	Sempre
1. Eu provoquei colegas					
2. Eu briguei quando algum colega me bateu primeiro ou fez algo que não gostei					
3. Eu dei um empurrão, soquei e/ou chutei colegas					
4. Eu ameacei ferir/bater ou outro tipo de ameaça contra colegas					
5. Eu roubei e/ou mexi nas coisas de colegas					
6. Eu xinguei colegas					
7. Eu excluí colegas de grupos e/ou brincadeiras					
8. Eu coloquei apelido em colegas que eles não gostaram					
9. Eu encorajei/incentivei colegas a brigarem					
10. Eu disse coisas sobre colegas para fazer os outros rirem					
11. Os colegas me provocaram					
12. Eu fui empurrado, socado e/ou chutado por colegas					
13. Colegas ameaçaram me ferir, bater ou fiz outros tipos de ameaça					
14. Colegas roubaram, mexeram ou estragaram minhas coisas					
15. Eu fui xingado por colegas					
16. Colegas me excluíram de grupos e /ou brincadeiras					
17. Colegas colocaram apelidos em mim que não gostei					
18. Colegas disseram coisas sobre mim para fazer os outros rirem					

ANEXO V - SCAN- BULLYING
(VERSÃO FEMININA)



SCAN- BULLYING (VERSÃO MASCULINA)



ANEXO VI - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO SCRIPTED-CARTOON
NARRATIVE BULLYING (SCAN-BULLYING) (Almeida & del Barrio, 2002)

Série: _____ Turma: _____

Escola: _____ Data de nascimento: ____/____/____.

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

Nº de irmãos: _____ Posição na família: _____

Inicialmente explicam-se os procedimentos e objetivos do estudo. *“Estamos a fazer um estudo para saber o que pensam as crianças/adolescentes sobre as relações entre os companheiros na escola e como se dão uns com os outros (...). Estamos interessados em saber a tua opinião. É a tua opinião que é importante para nós. Não há respostas certas ou erradas para estas perguntas que te vamos fazer.”*

Dada as instruções os cartões são apresentados um a um, na ordem estabelecida (ver cartões acima). *“Vou mostrar a você uns desenhos que contam uma história”. Esta é a história de uns meninos e meninas da tua idade e do que acontece na escola deles. Gostaria que você olhasse para cada um destes desenhos com toda a atenção.”*

Após a apresentação de cada cartão. É importante dar alguns momentos à criança/adolescente e, caso coloque alguma dúvida, esclareça-o procurando ser descritivo(a) e evitando qualquer esclarecimento de teor interpretativo.

Parte 1 - Representações mentais, atribuições causais e antecedentes

Estas questões referem-se à história na sua globalidade.

- 1) O que dirias que acontece nesta história, desde o princípio até ao fim?
- 2) Que achas que se passa com este menino(a)? (apontar para a vítima, identificando-a em três ou quatro cartões, para que a criança se certifique que é a mesma criança nas várias situações)
- 3) E que achas que se passa no grupo dos meninos(as)? (proceder da mesma maneira, apontando para o grupo, em dois ou três cartões). Se for necessário reformule a questão: em tua opinião, o que podem estar pensando?
- 4) Em tua opinião, porque é que estas coisas acontecem na escola? (pode reformular-se a questão, perguntando: quando se passa este tipo de coisas que razões podem explicá-las).
- 5) Pensas que poderá ter acontecido alguma coisa antes, que possa ser a causa disto que se está acontecendo?

Parte 2 - Emoções e emoções morais

Estas questões referem-se à história na sua globalidade.

- 6) Em tua opinião, o que sente este menino(a)? (vítima)? Por quê?
- 7) Como te sentirias tu, se fosses este menino(a)? (vítima)? Por quê?
- 8) Em tua opinião, o que sentem estes meninos(as)? (agressores/as)? Por quê?

9) Como te sentirias tu, se fosses um destes meninos(as)? (agressores/as)? Por quê? Questione quando a emoção é inespecífica: Como te sentes quando estás mal? Podes explicar-me um pouco melhor o que sentes quando dizes que te sentirias mal?

Emoções morais

(Estas questões referem-se a todos os protagonistas sem especificar)

Culpa - Um menino(a) disse-me que esta história o/a tinha feito sentir-se culpado. Pensas que alguém nesta história pode sentir culpa? Por quê?

(sem apontar ninguém em particular, o sujeito deve fazer a atribuição da emoção a um ou mais dos protagonistas, mas sem haver indução por parte do entrevistador)

- Em que situações pode ele/ela sentir-se mais culpado? Por quê?
- Pode haver mais alguém que também possa sentir-se dessa maneira? Por quê? (só no caso de ter apenas apontado um dos protagonistas)
- Se tu fosses uma destas pessoas nesta história, também te sentirias culpado/a? (assinalando todo o grupo/referindo-se a todos os personagens) Por quê?
- Se ele/ela mencionam um dos personagens, passa-se à pergunta seguinte: Só se fosses essa pessoa (o que for referido pela criança) ou se fosses mais alguém?

Vergonha - Um menino(a) disse-me que se sentia envergonhado (a) pelo que se passou nesta história. Pensas que alguém nesta história pode sentir-se dessa maneira? Por quê?

- Em que situações pode ele/ela sentir-se mais envergonhado/a? Por quê?
- Haverá mais alguém que também possa sentir-se envergonhado/a? Por quê?
- Se tu fosses uma destas pessoas nesta história, também te sentirias envergonhado/a? (assinalando todo o grupo/referindo-se a todos os personagens) Por quê?
- Se ele/ela mencionam um dos personagens, passa-se à pergunta seguinte: Só se fosses essa pessoa (o que for referido pela criança) ou se fosses mais alguém?

Indiferença - Um menino(a) disse-me que ele/a não se sentia interessado (se for necessário reformular, dizendo que para ele/ela era igual, não fazia diferença o que se tinha passado) com o que fizeram.

- Pensas que alguém nesta história pode sentir-se dessa maneira? Por quê?
- Em que situações, pode ele/a sentir-se menos interessado/a? Por quê?
- Haverá mais alguém nesta história que também possa sentir-se dessa maneira? Por quê?
- Se tu fosses uma destas pessoas nesta história, também te sentirias dessa maneira? (assinalando todo o grupo/referindo-se a todos os personagens) Por quê?
- Se ele/ela mencionam um dos personagens, passa-se à pergunta seguinte: Só se fosses essa pessoa (o que for referido pela criança) ou se fosses mais alguém?

Orgulho - Um menino(a) disse-me que se sentia muito satisfeito consigo mesmo com o que fizeram, que se sentia orgulhoso.

- Pensas que alguém nesta história pode sentir-se muito satisfeito consigo mesmo/orgulhoso? Por quê?
- Em que situações poderá ele/a sentir-se dessa maneira? Por quê?
- Haverá mais alguém nesta história que também possa sentir-se mais orgulhoso/mais satisfeito? Por quê?
- Se tu fosses uma destas pessoas nesta história, também te sentirias dessa maneira? (assinalando todo o grupo/referindo-se a todos os personagens) Por quê?

- Se ele/ela menciona um dos personagens, faz-se a pergunta seguinte: Só se fosses essa pessoa (o que for referido pela criança) ou se fosses mais alguém?

Parte 3. Aptidões de confronto

(Estas questões aplicam-se a cada cartão, mas referem-se apenas à vítima)

Se tu fosses este menino(a), o que é que tu farias para mudar esta situação?

Se tu fosses este menino(a), o que poderias fazer, pensar ou dizer para ti próprio/a para te sentires melhor?

Opcional

Especifique questionando sobre diferentes situações, tal como irritar (C3); exclusão social

(C2); agressão física (C7); ameaça (C9).

Parte 4. Continuidade das relações e experiência pessoal

Agora vou apresentar mais 5 desenhos que representam finais possíveis da história (Apresentar os 5 últimos cartões, abaixo dos anteriores, com um intervalo de alguns segundos depois de cada um. Contrabalançar a ordem de apresentação dos últimos cartões, procurando anotar a ordem de apresentação para cada sujeito).

- Em tua opinião, qual será o fim mais provável desta história?
- Já te aconteceu alguma coisa parecida com o que se passa nesta história? Gostaria de poder falar disso?