



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO  
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM PSICOLOGIA SOCIAL**



**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA-*BULLYING* E AVALIAÇÃO DE  
QUALIDADE DE VIDA NO CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO**

**IVONE DE OLIVEIRA LIMA**

**João Pessoa - Setembro de 2012**

**IVONE DE OLIVEIRA LIMA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA-*BULLYING* E AVALIAÇÃO DE  
QUALIDADE DE VIDA NO CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado Interinstitucional em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, por Ivone de Oliveira Lima sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Penha de Lima Coutinho, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia Social.

**João Pessoa - Setembro de 2012**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA-*BULLYING* E AVALIAÇÃO DE  
QUALIDADE DE VIDA NO CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO**

**IVONE DE OLIVEIRA LIMA**

**Banca Avaliadora:**

---

Profa. Dra. Maria da Penha de Lima Coutinho (orientadora)

---

Profa. Dra. Natália Ramos- membro externo-UAbP

---

Profa. Dra. Cristiane Galvão Ribeiro- membro externo-UNIPÊ

---

Profa. Dra. Ana Raquel Rosas Torres- membro interno - UFPB

---

Profa. Dra. Ieda Franken – membro interno - UFPB

## **Pensamento**

*Do rio que tudo arrasta, diz-se que é  
violento. Mas ninguém chama violentas  
às margens que o comprimem.*

*Bertolt Brecht*

*Ao meu amado pai que no início desta jornada nos deixou  
para um descanso eterno.*

*À minha mãe querida que durante o transcurso deste estudo  
tornou-se impossibilitada de participar desta vitória.*

*Aos meus amados Carlos e Ívena que se empenharam muito  
sacrificando vários aspectos de suas vidas para que eu chegasse até aqui.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao iniciar mais esta etapa de minha escalada profissional, tinha a ideia de que era uma tarefa solitária e pessoal. Todavia, a cada passo, esta pesquisa foi ganhando novos atores, sujeitos e co-participantes da realização de meu sonho que agora se concretiza. Para tanto, não poderia deixar de destacar alguns agradecimentos.

Agradeço primeiramente a Deus que sempre está no controle de tudo, me proporcionando a coragem e a determinação para iniciar e terminar esta jornada.

Agradeço profundamente à professora Maria da Penha, minha orientadora, pela sabedoria, experiência, paciência e conhecimentos, pelas valiosas orientações de horas, minutos e segundos, suas críticas sempre construtivas, dedicadas à elaboração desta tese, momentos veementes de aprendizagem sem os quais não seria possível realizar este sonho que hoje se concretiza. À professora Penha a quem alento muita admiração, pela sua sabedoria, alegria, otimismo e afeto fatores que estiveram presentes e foram norteadores deste estudo.

Ao Sr. Hélio Coutinho, pela sua simpatia e dedicada atenção apoiando-me nos momentos em que estive em sua casa.

Ao Márcio Coutinho, que com muita amabilidade disponibilizou o seu precioso tempo auxiliando-me nos momentos solicitados durante o processo de elaboração desta tese.

Ao Érick Coutinho, que me recebeu com carinho atendendo as solicitações cortesmente durante os momentos em que estive em sua casa.

Aos Examinadores da Banca, por se disporem a contribuir com seus conhecimentos para o enriquecimento deste trabalho.

À professora Ieda que, com muito carinho e dedicação, dispensou muitos momentos do seu precioso tempo lendo cuidadosamente este trabalho e incentivando-me a prosseguir nesta jornada.

Aos meus irmãos, Antonio, Izabel e, especialmente, Maria Auxiliadora e seu esposo Ghilson, Armando, Telma, Héilton, Edilberto, Paulinho e minhas cunhadas que muito me apoiaram em todos os sentidos para que eu continuasse esta jornada e concretizasse esse sonho. Neste momento divido a felicidade pelo objetivo alcançado.

Aos meus queridos sobrinhos pela admiração e respeito.

À Sra. Isabel Rosa de Lima (sogra) e sua família que me incentivaram a realizar este sonho que hoje se concretiza.

À professora Rita Aparecida, que muito me apoiou e incentivou com suas sábias palavras de amizade a dar continuidade nos estudos da pesquisa científica.

A Dirce Alves de Assunção e suas filhas Melissa, Erica e sua neta Giovana que me acolheram carinhosamente em sua casa ao chegar a João Pessoa, auxiliando-me e indicando-me os lugares para melhor me situar na cidade e que continuamente estiveram ao meu lado incentivando e partilhando muitos momentos de alegria, reforçando os laços de nossa amizade.

A Miriam, pessoa querida, guerreira, alegre, que como colega ao dividirmos o mesmo local de moradia proporcionou-me a oportunidade de convivências de ternura, carinho partilhados durante a nossa passagem por João Pessoa, onde surgiu e se consolidou uma grande amizade.

Aos professores do programa DINTER/UFPB e IFMT que com muito empenho, dedicação e competência se deslocaram de João Pessoa para ministrar aulas em Cuiabá.

À professora Natália Ramos, pela sua sabedoria e amabilidade, me contemplando com conhecimentos que muito me fizeram crescer como pessoa e profissional.

À professora Eugênia Coelho Paredes quem inicialmente no mestrado oportunizou-me conhecer e gostar da Teoria das Representações Sociais e adentrar para o universo da pesquisa.

À comadre Lina Márcia que está passando pelo mesmo processo do doutorado e que mesmo distante esteve sempre me incentivando.

Às amigas Amarília Matilde e Terezinha de Mattos, que estiveram sempre presentes durante todo esse período me apoiando, obrigada pela sincera amizade.

À Lea Saul, amiga e companheira constante, com quem aprendi muito como aluna e colega de mestrado, proporcionando-me suporte literário e incentivando-me com sábias palavras a realizar esse sonho.

À Odila, que horas a fio ministrou aulas de inglês para que eu fosse bem sucedida na prova da seleção do doutorado.

Aos meus vizinhos Lourdes, José e Susi que cuidaram da minha casa e torceram durante todo o tempo da minha ausência para que tudo corresse com sucesso.

Às colegas do Núcleo “Aspectos Psicossociais de Prevenção e Saúde”, Lidiane de Araújo, Rosane Miranda, Luciene Araújo, Celeste L. Silva e Marcelo Oliveira por todo apoio e atenção disponibilizando seus trabalhos e literaturas para enriquecer esta tese.

Ao grupo Dinter de Cuiabá, Vânia Nadaff, Henrieth Montanha, Armindo Campos, Degmar dos Anjos, Luisa Patatas, Suzy Mauren, Monica, Gislaine, Mardelides, Eduardo, Felicíssimo, Antonio César, Nadyr, Cleide, Hildebrando, Francisco e Vinicius, colegas especiais revelados pelos momentos de solidariedade e alegria compartilhados em Cuiabá e em João Pessoa.

A todos os participantes deste estudo, razão de todo este trabalho, pela confiança na minha pessoa, disponibilidade em responder os instrumentos de pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação de Mato Grosso, por propiciar-me a oportunidade de adentrar no doutorado em Psicologia Social no Programa de Pós-Graduação Dinter.

À CAPES, pela concessão de bolsa no desenvolvimento da tese.

## RESUMO

Esta pesquisa possui como objetivo geral: apreender as representações sociais acerca da violência-*bullying* e a avaliação da qualidade de vida dos alunos do Ensino Médio de duas escolas públicas da cidade de Cuiabá-MT. Como objetivos específicos: caracterizar o perfil biossociodemográfico dos participantes da pesquisa; comparar as representações sociais da violência-*bullying* elaboradas pelos alunos de duas escolas públicas da cidade de Cuiabá; analisar os diferentes campos semânticos advindos dos estímulos indutores: escola, violência-*bullying* e eu mesmo; investigar como os adolescentes da pesquisa avaliam a sua qualidade de vida e comparar como os adolescentes das duas escolas pesquisadas avaliam a sua qualidade de vida. Este estudo consiste em uma pesquisa de campo, exploratório, de cunho qualitativo e quantitativo, desenvolvido em uma abordagem multimétodo. O *locus* da pesquisa compreendeu duas escolas de Ensino Médio da cidade de Cuiabá-MT, uma situada no centro da cidade (Esc.1) e a outra no bairro Pedra 90 (Esc. 2). Participaram 343 alunos, dos quais 200 da escola 1 e 143 da escola 2. Os instrumentos de coleta utilizados foram: questionário biossociodemográfico; a escala de qualidade de vida (*Whoqol-bref*), técnica de associação livre de palavras, e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados advindos dos dois primeiros foram processados pelo PASW e analisados por meio de estatística simples. Os dados provenientes da Associação Livre de Palavras foram processados pelo *software* Trideux e analisados por meio da Análise Fatorial de Correspondência – AFC, e os das entrevistas processados pelo programa Alceste e analisados pela análise hierárquica descendente, ascendente e análise cruzada. Os resultados indicaram que, quanto ao perfil dos participantes de ambas as escolas em relação à variável sexo, este foi predominantemente feminino (53,6%), com faixa etária entre 12 a 17 anos, ( $M=15,94$ ;  $DP= 1,17$ ) a maioria cursa o 1º. Ano (41,1%); observou-se ainda que 87,5% dos alunos nunca repetiram o ano. 88,3% dos alunos habitam com os pais. 43,4% têm renda familiar de um a três salários mínimos. Quanto aos resultados da qualidade de vida, demonstraram uma boa auto-avaliação; no que se refere ao domínio geral, os alunos da escola 1 obtiveram a maior média. Porém, somente nos domínios físicos e psicológicos houve diferenças significativas entre os dois grupos de participantes. Quanto aos resultados advindo da associação livre de palavras, os campos semânticos elaborados pelos alunos da escola 1 em relação ao *estímulo1 escola*, foram objetivados nos elementos: *amigos, cansaço, notas, uniforme, livros, professores, provas e tarefas, e ancorada nas dimensões psicopedagógica e afetiva*. Em relação ao *estímulo 2 violência-bullying* os alunos objetivaram em: *exclusão, preconceito, violência, sofrimento, idiotice e depressão*, ancorado no espectro psicossocial e psicoafetivo. Quanto ao *estímulo 3 eu mesmo* objetivaram em: *preguiçoso*, ancorado na autopercepção negativa. Os alunos da escola 2 objetivaram a escola como: *aprendizagem, educação, respeito e bagunça*, ancorando a mesma na esfera psicopedagógica. A *violência-bullying* foi objetivada nos elementos *briga, xingar e morte*, ancorada nas esferas relacional e histórico-factual; em relação a *eu mesmo* as objetivações giraram em torno de: *alegre, estudioso, educado e simpático*. Quanto às ancoragens dos dois primeiros estímulos, foram semelhantes àquelas elaboradas pelos alunos da escola1. Quanto ao terceiro estímulo, este se ancorou na autopercepção positiva. Dos resultados das entrevistas após processadas pelo Alceste derivaram três classes: “Concepções e tipos de violência-*bullying*”; “Motivos, práticas de prevenção e o perfil do *bully*”; “Concepção e perfil da vítima da violência-*bullying*”. Espera-se que os resultados deste estudo ampliem a literatura sobre a violência-*bullying* e auxiliem em uma maior reflexão acerca deste fenômeno e da qualidade de vida, na contribuição de programas de ação na escola que possam minimizar os efeitos nefastos advindos desse tipo de violência.

Palavras-chave: Violência-*bullying*, Adolescência, Representações Sociais, Qualidade de vida, Escola e Ensino Médio.

## ABSTRACT

This research aimed at apprehending the social representations of violence-*bullying* and making an evaluation of the quality of life of high school students from two public schools in the city of Cuiabá in the state of Mato Grosso. Its specific objectives were: characterize the socio-demographic profile of the participants; compare the social representations of violence-*bullying* elaborated by the students, analyze the different semantic fields emerged by the inducing stimulus: school, violence bullying and myself; investigate how the adolescents evaluate their quality of life and compare how the two groups of students evaluate their quality of life. This study is characterized as a field research of exploratory, qualitative and quantitative, type developed by a multimethod approach. The locus of the research comprised two high schools in the city of Cuiabá - MT, one located downtown (School 1) and other situated in the outskirts neighborhood called Pedra 90 (School 2). A number of 343 students were the participants of this study, 200 of the School 1 and 143 of the School 2. The instruments used for data gathering were: socio-demographic questionnaire, the scale of quality of life (WHOQOL-bref) technique of free association of words, and semi-structured interviews. The results from the first two instruments were processed by PASW and analyzed using simple statistics. The data resulted from technique of free association of words were processed by software Trideux and analyzed by correspondence factorial analysis-CFA, and the interviews were submitted to Alceste and analyzed by descending and ascending hierarchical analysis and cross-table analysis. The results indicated that among the participants of both schools, the variable sex was predominantly female (53.6%), the variable age was between 12 and 17 years ( $A = 15.94$ ,  $SD = 1.17$ ) mostly attends the first year (41.1%), there was still that 87.5% of students who never repeated a year, 88.3% of students live with their parents, 43.4% of the students have household incomes of one to three minimum wages. Regarding the results of quality of life, the students demonstrate good self-evaluation. Concerning to the general domain, the students of the school 1, had the highest average. However, only in the physical and psychological domains the two groups of participants presented significant differences. Concerning the results from the free association of words technique, the semantic fields produced by students of the school 1, relation to the first stimulus, school, it was objectified in the elements: friends, tiredness, grades, uniform, books, teachers, tests and tasks, these elements were anchored in the pedagogical and affective dimensions. Regarding the second stimulus, violence-*bullying* the students objectified by the elements: exclusion, prejudice, violence, pain, and depression idiocy, these elements were anchored in psychosocial and psycho-affective spectrum. Concerning the stimulus three, myself, the students elaborated the adjective lazy that was anchored in negative self-perception. Students from School 2 elaborated the stimulus school as: learning, education, respect and mess. These words were anchored into psycho pedagogical sphere. The stimulus violence-*bullying* was objectified in the elements fight, curse and death, and they were anchored in relational, historical and factual spheres. Regarding to their objectifications were the elements: cheerful, studious, polite and friendly. Concerning the anchors of the first two stimuli they were similar to those elaborated by the students of the School 1. The third stimulus was anchored in this positive perception. The results of the interviews after processed by Alceste generated three classes titled as: "Concepts and types of violence-*bullying*", "Reasons, prevention practices and the profile of the bully", "Concepts and profile of the victim of violence-*bullying*". It is expected that the results of this study may extend the literature on violence *bullying* and offer reflections on this phenomenon and the quality of life, contributing for action programs in the school for minimizing the adverse effects emerged by such type of violence.

Keywords: Violence-*bullying*, Adolescence, Social Representations, Quality of Life, School, Secondary Education.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general: comprender las representaciones sociales acerca de la violencia-bullying y la evaluación de la calidad de vida en los alumnos de secundaria de dos escuelas públicas en la ciudad de Cuiabá-MT. Y, como objetivos específicos: caracterizar el perfil de la biossociodemográfico de los participantes de la investigación; comparar las representaciones sociales de la violencia bullying desarrollada por estudiantes de dos escuelas públicas en la ciudad de Cuiabá, analizar los diferentes campos semánticos que surgen de los estímulos inductores: escuela, violencia bullying y yo mismo; investigar cómo los adolescentes buscar evalúan su calidad de vida y comparar cómo los adolescentes encuestados de las dos escuelas evalúan su calidad de vida. Este estudio consiste en una investigación de campo, exploratorio, cualitativo y cuantitativo, en un enfoque multimétodo. El locus de la investigación constó de dos escuelas secundarias en la ciudad de Cuiabá-MT., Una situada en el centro de la ciudad (Esc.1) y otra en el barrio Piedra 90 (Esc 2). 343 estudiantes participaron, de los cuales 200 de la Escuela 1 y 143 de la Escuela 2. Los instrumentos de recolección de datos fueron: cuestionario biossociodemográfico, la escala de calidad de vida (WHOQOL-BREF) la técnica de asociación libre de palabras, y las entrevistas semiestructuradas. Los resultados de las dos primeras fueron procesados por SPSS y se analizaron usando estadística simple. Los datos de la Asociación de palabras gratis fueron procesados por el software Trideux y analizados por análisis factorial de correspondencias - AFC y entrevistas por Alceste procesados y analizados por análisis jerárquico descendente, ascendente y transversal-análisis. Los resultados indicaron en el perfil de los participantes de ambas escuelas en relación al sexo como siendo predominantemente femenino (53,6%), con edades comprendidas entre los 12 y 17 años ( $M = 15,94$ ,  $DP = 1,17$ ), la mayor parte estudia el 1º Año (41,1%), se observó todavía que el 87,5% de los estudiantes nunca repitieron el año. 88,3% de los estudiantes viven con sus padres. 43,4% tienen renta familiares entre uno y tres salarios mínimos. En cuanto a los resultados de calidad de vida, demostraron buena autoevaluación; lo que se refiere al dominio general los estudiantes de la escuela 1 tiene el promedio más alto. Sin embargo, sólo en los dominios físicos y psicológicos mostraron diferencias significativas entre los dos grupos de participantes. En cuanto a los resultados derivados de la libre asociación de las palabras de los campos semánticos producidos por estudiantes de la escuela en relación con un estímulo1 escuela, esto fue objetivado en los elementos: Amigos, cansancio, notas, uniformes, libros, maestros, exámenes y tareas, y anclado en las dimensiones pedagógico y afectivo. En cuanto al estímulo 2 violencia bullying los estudiantes objetivaron en: exclusión, prejuicio, violencia, sufrimiento, idiotez y depresión, anclada en los espectros psicológico y psicoafectivo. En cuanto al estímulo 3, yo mismo, objetivaron: perezoso, anclado en la autopercepción negativa. Los estudiantes de la Escuela 2, objetivaron a la escuela como: aprendizaje, educación, respeto y desorden, se anclando en el ámbito psicopedagógico. La violencia bullying fue objetivada en los elementos, pelea, maldecir y muerte, anclado en los ámbitos relacionales, históricas y de hecho, en cuanto al yo mismo las objetivaciones giraron en torno al: alegre, estudioso, educado y amable. Como los anclajes de los primeros dos estímulos fueron similares a los de los estudiantes elaboras escola1. El tercer estímulo está anclado en esta percepción positiva. Los resultados de las entrevistas después de procesadas por Alceste derivan tres clases: "Conceptos y tipos de violencia bullying ", "Las razones, las prácticas de prevención y el perfil del bullying ", "Diseño y perfil de las víctimas de violencia bullying". Se espera que los resultados de este estudio extender la literatura sobre la violencia, la intimidación y ayudar en la reflexión sobre este fenómeno y la calidad de vida en los programas de contribución de acción en la escuela que pueden reducir al mínimo los efectos adversos derivados de este tipo de violencia .

Palabras clave: Violencia Bullying, Adolescencia, Representaciones Sociales, Calidad de Vida, Escuela y Secundaria.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: Domínios e facetas do WHOQOL-bref .....                                                                                         | 77  |
| Figura 2: Plano fatorial de correspondência das representações sociais da violência-bullying elaboradas pelos alunos do Ensino Médio..... | 147 |
| Figura 3: Distribuição das classes no corpus por UCE's e quantitativo de palavras analisadas por classe. ....                             | 153 |
| Figura 4: Dendrograma com Classificação Hierárquica Descendente e Ascendente – Entrevistas (n=60) .....                                   | 154 |
| Figura 5: Análise Fatorial de Correspondência gerada pelo ALCESTE. ....                                                                   | 160 |
| Figura 6: Dendrograma do tratamento tri-croisé, com a Classificação Hierárquica Descendente – Entrevistas (N=60). Variável sexo. ....     | 162 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1: Domínios e facetas do WHOQOL-bref .....                                                                           | 135 |
| Tabela 2: Codificações das variáveis de opinião e fixa do trideux .....                                                     | 146 |
| Tabela 3: Palavras evidenciadas na TALP a partir do estímulo "Escola" com as respectivas cargas fatoriais.....              | 149 |
| Tabela 4: Palavras evidenciadas na TALP a partir do estímulo "Violência-bullying" com as respectivas cargas fatoriais. .... | 150 |
| Tabela 5: Palavras evidenciadas na TALP a partir do estímulo "Eu mesmo" com as respectivas cargas fatoriais. ....           | 150 |
| Tabela 6: Comparação dos domínios (Whoqol-bref) nas escolas 1 e 2.....                                                      | 151 |

## **LISTA DE SIGLAS**

ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Criança e ao Adolescente

CEATS - Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FIA - Fundação Instituto de Administração

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

OMS - Organização Mundial da Saúde-OMS

PIB – Produto Interno Bruto

TRS - Teoria das Representações Sociais

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

UCE - Unidade de Contexto Elementar

UCI - Unidade de Contexto Inicial

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

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

WHO – World Health Organization

## SUMÁRIO

|                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>                                                                            | <b>18</b>  |
| <b>CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....</b>                                        | <b>27</b>  |
| 1.1 Objetivo Geral .....                                                                             | 34         |
| 1.2 Objetivos Específicos .....                                                                      | 34         |
| <b>CAPÍTULO II - VIOLÊNCIA E ADOLESCÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR .....</b>                              | <b>35</b>  |
| 2.1 Violência: um fenômeno sócio-histórico .....                                                     | 36         |
| 2.2 Concepções acerca da violência .....                                                             | 42         |
| 2.3 Adolescência e Violência .....                                                                   | 49         |
| 2.4 Violência- <i>bullying</i> no contexto escolar .....                                             | 58         |
| <b>CAPÍTULO III - QUALIDADE DE VIDA.....</b>                                                         | <b>70</b>  |
| <b>CAPÍTULO IV - TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....</b>                                         | <b>82</b>  |
| 4.1 Representações sociais - uma abordagem dimensional.....                                          | 83         |
| 4.2 Representações Sociais - Processos formadores e funções .....                                    | 91         |
| 4.2.1 Processos formadores .....                                                                     | 91         |
| 4.2.2 – Funções das representações sociais.....                                                      | 95         |
| 4.3 A tridimensionalidade das representações sociais .....                                           | 97         |
| 4.4 Sistemas de comunicação das representações sociais .....                                         | 99         |
| 4.5 O estado da arte acerca da violência- <i>bullying</i> .....                                      | 104        |
| <b>CAPÍTULO V - MÉTODO.....</b>                                                                      | <b>128</b> |
| 5.1 Tipo de estudo .....                                                                             | 129        |
| 5.2 Participantes .....                                                                              | 129        |
| 5.3 <i>Locus</i> .....                                                                               | 129        |
| 5.4 Descrição do <i>Locus</i> .....                                                                  | 130        |
| 5.4.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso [ IFMT] –<br>Escola 1 ..... | 130        |
| 5.4.2 Escola Estadual Professor Rafael Rueda – Escola 2 .....                                        | 131        |
| 5.5 Instrumentos de coleta de dados.....                                                             | 131        |
| 5.6 Descrição dos instrumentos.....                                                                  | 132        |
| 5.6.1 Questionário biossociodemográfico .....                                                        | 132        |
| 5.6.2 Técnica de associação livre de palavras.....                                                   | 132        |
| 5.6.3 Entrevista semi-estruturada .....                                                              | 133        |
| 5.6.4 <i>Whoqol-bref</i> .....                                                                       | 134        |
| 5.7 Procedimentos da pesquisa.....                                                                   | 135        |
| 5.7.1 Procedimento Ético .....                                                                       | 135        |
| 5.7.2 Procedimento da coleta .....                                                                   | 135        |
| 5.8 Procedimento de análise dos dados .....                                                          | 137        |
| 5.8.1 PASW.....                                                                                      | 137        |
| 5.8.2 Trideux .....                                                                                  | 138        |
| 5.8.3 Alceste.....                                                                                   | 141        |
| <b>CAPÍTULO VI - DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>                                                  | <b>144</b> |
| 6.1 Resultados do questionário biossociodemográfico .....                                            | 145        |

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.2 Resultados obtidos através da Técnica de Associação Livre de palavras ..... | 145 |
| 6.3 Resultados obtidos através do instrumento <i>WHOQOL-bref</i> .....          | 150 |
| 6.4 Resultados obtidos do <i>software</i> Alceste .....                         | 152 |
| 6.4.1 Análise Padrão do Alceste .....                                           | 152 |
| 6.4.1.1 Classe 1 - Concepções e tipos de violência- <i>bullying</i> .....       | 155 |
| 6.4.1.2 Motivos, práticas de prevenção e o perfil do <i>bully</i> .....         | 156 |
| 6.4.1.3 Concepção e perfil da vítima da violência- <i>bullying</i> .....        | 157 |
| 6.4.2 Análise Fatorial de Correspondência - AFC - Alceste .....                 | 159 |
| 6.4.3 Tratamento de análise cruzada do Alceste .....                            | 161 |
| <b>CAPÍTULO VII - ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS</b> .....                 | 165 |
| 7.1 Análise e Discussão do Questionário biosociodemográfico .....               | 166 |
| 7.2 Análise e Discussão das entrevistas - ALCESTE. ....                         | 167 |
| 7.3 Análise e Discussão das Associações Livre de Palavras .....                 | 177 |
| 7.4 Análise e Discussão dos Resultados da escala <i>Whoqol-bref</i> .....       | 183 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                               | 188 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....                                                        | 197 |
| <b>ANEXOS</b> .....                                                             | 227 |



A violência humana é um fenômeno social que sempre existiu em todo o mundo, manifestando-se de várias formas e destacando-se de acordo com a cultura na qual está inserida. Presente em nossa sociedade, permeia todos os aspectos da vida, afetando as pessoas de diferentes classes socioeconômicas, etnias e religiões. Representa um grande risco para a sociedade, visto que, altera a saúde, produz doenças, ameaça a vida, pois tem a morte como realidade ou possibilidade.

Nos últimos tempos, a violência apresenta-se como uma epidemia desagregadora dos laços interpessoais, proporcionando um expressivo sofrimento nos seres humanos, comprometendo a sua qualidade de vida e tornando-se um problema de saúde coletiva em diversos lugares do mundo. Por representar uma grande ameaça social, a violência aparece como tema nas agendas de diferentes organizações mundiais, em seus programas de saúde, visando a sua prevenção e erradicação (Coutinho, Miranda, Araújo e Saraiva, 2011).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde - OMS (2002), a violência é definida como, “o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, contra um grupo, uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (p.5).

Em seu relatório (OMS, 2002) relata que universalmente a violência está entre as principais causas de morte de pessoas na faixa etária de 15 a 44 anos. Todo ano, mais de um milhão de pessoas perdem suas vidas e muitas outras sofrem lesões não fatais, resultantes de atos violentos interpessoais ou coletivos.

Para a OMS (*op cit*), a manifestação dos atos violentos pode ser: física, sexual, psicológica envolvendo privação e negligência; a violência é, ainda, apresentada em tipos e dividida em três categorias, de acordo com as características de quem comete a violência: (i)

violência dirigida a si mesmo (auto-infligida); (ii) violência interpessoal; e (iii) violência coletiva.

Por violência auto-infligida, entende-se o comportamento suicida, que abrange pensamentos suicidas, com tentativas de suicídio, denominados de ‘parassuicídio’ ou ‘autolesão deliberada’, e suicídios completados e auto-abuso, automutilação que compreendem por violência voltada para seu próprio corpo.

A violência interpessoal se apresenta sob duas subcategorias: violência da família e de parceiro íntimo e violência comunitária. A violência da família e de parceiro íntimo é aquela que acontece geralmente entre os membros da família e parceiros íntimos, mas não exclusivamente, dentro de casa. Já a violência comunitária é a que advém das pessoas que não possuem laços de parentesco e que podem ser conhecidas ou não.

E por fim, a violência coletiva que se apresenta subdividida em: violência social, política e econômica. A violência social engloba os crimes de ódio cometidos por grupos organizados, atos terroristas e violência de multidões. A violência política abrange as guerras e conflitos de violência pertinentes, violência do Estado e atos semelhantes realizados por grupos maiores. A violência econômica compreende ataques de grupos maiores motivados pelo ganho econômico.

As profundas e rápidas mudanças sociais que acontecem a nível nacional e internacional, os problemas, os conflitos têm continuamente afetado as condições de vidas e as perspectivas de todos os cidadãos como: desemprego, desigualdade social, pobreza, conflitos étnicos, diversificação dos produtos da cultura de massa e mudança nos sistema de valores, dentre outros. Por mais que a sociedade democrática procure organizar-se dentro de certas normas, teoricamente em condições de direitos iguais para todos os cidadãos, essas ações têm sido opostas, gerando aumento de tensão, conflitos sociais e interpessoais, servindo de ingredientes para a violência em todas as sociedades.

A multiplicidade de forma que a violência assume na atualidade tem envolvido a população infantil e juvenil. As crianças e os adolescentes, em busca da sua identidade, reproduzem a violência que está desencadeada por toda parte: na mídia, nas ruas, no trânsito, na família, na escola. É neste contexto que a questão da violência na escola vem emergindo com dramaticidade em todas as classes sociais, alarmando pais, educadores e a própria sociedade civil. Quase que diariamente, os diferentes meios de comunicação têm divulgado atos de violência cometidos por adolescentes, tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares. A violência na escola não pode ser reduzida ao plano físico, pois também ocorre no plano psíquico e moral, na forma de desrespeito, negação do outro e violação dos direitos humanos. Portanto, para elaborar quaisquer tentativas de compreensão das razões que causam a violência nas escolas é necessário primeiramente conhecer o contexto social em que a escola está inserida, no que diz respeito às suas dimensões históricas, culturais, econômicas e de produção.

Numa sociedade violenta, a escola intermediadora da construção do ser e da educação, torna-se também um lugar propício para a violência. Enfocando o conjunto de determinações sociais da violência escolar, Sposito (2008) afirma que a pobreza é responsável pela violência social e, em consequência, os atos de violência que atingem a unidade escolar ou que nela ocorrem, seriam mais uma das expressões diretas da situação de miséria.

No âmbito do binômio - pobreza e violência - alguns estudos indicam que não são as regiões mais miseráveis do país aquelas que condensam maior índice de violência. Mais do que a pobreza em termos absolutos, seria uma certa exacerbação da desigualdade social, a extremada distribuição desigual da renda ao lado da convivência no mesmo espaço de dois mundos - excluídos e incluídos - uma das molduras propícias às relações de violência e suas consequências sobre a escola (Peralva, 1995; Sposito 2008; Cruz e Freitas, 2011).

Uma sociedade caracterizada pela desigualdade social, pela existência de elites que privatizam a esfera pública e reiteram em suas práticas a ausência de direitos, fortalecendo a impunidade e a corrupção dos governantes, leva à cultura da violência e a sua banalização. A banalização da violência produz consequências importantes no âmbito da unidade escolar ao estruturar formas diversas de sociabilidade que retiram o caráter eventual ou episódico de determinadas práticas de destruição ou de uso da força (Sposito, 2008).

Portanto, a violência na escola não deve ser analisada como um fenômeno isolado, e sim, refletida a partir de uma dimensão estrutural, como a desigualdade e a exclusão social, e a partir de uma dimensão interpessoal, gerada pelos conflitos interpessoais. As condições precárias de vida (moradia, saúde, trabalho, educação), a cultura de consumo e a crise da identidade da escola aliadas aos conflitos interpessoais têm favorecido a dinâmica de violência na escola.

As agressões físicas e verbais entre os alunos, entre estes e professores, a invasão de grupos externos e do narcotráfico têm violado o espaço escolar causando insegurança, medo, perplexidade e angústia aos alunos, professores, diretores e pais. As ‘gângues’ entram nas escolas promovendo vandalismo, roubos, agressões contra os alunos em geral e contra aqueles que são integrantes de outras gângues adversárias. A supervalorização de pequenas brigas no cotidiano escolar vem favorecer a banalização da violência também na escola, imbricando em uma vulnerabilidade dos atos violentos e na aceitação da violência como um valor cultural. Apesar de a escola ser identificada como *locus* privilegiado à construção de cidadania, à aquisição de valores e de conhecimentos, passou, ao mesmo tempo, a ser guarida para diferentes práticas de violência, entre elas, a atualmente nomeada *violência-bullying*.

Chama-se *violência-bullying* na escola a um conjunto de atitudes agressivas, intencionais, repetitivas, um comportamento cruel, intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer. Praticadas por

um estudante ou grupo(s) contra outro(s), sem motivação aparente, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar, causando dor, sofrimento e angústia (Fante, 2005).

Nos últimos anos, diversos pesquisadores (Chalita 2008; Dulmus, Theriot, Sowers, e Blackburn 2004; Fante 2005; Olweus 1993; Pereira, Mendonça, Neto, Valente, e Smith 2004) realizaram estudos sobre a violência-*bullying* em diferentes países como Portugal, Grã-Bretanha, Noruega, Espanha, Estados Unidos e no Brasil, tornando-se visível a propagação deste fenômeno em nível mundial e nacional.

Nas cidades brasileiras estudadas, esta forma de violência escolar vem se caracterizando por um significativo aumento nos últimos tempos e, especificamente, na cidade de Cuiabá entre um total de 117 escolas estaduais, 27 apresentam índices de violências com práticas frequentes de *bullying* entre os estudantes (Texeira, 2011).

Os danos da violência-*bullying* têm consequências na vida dos estudantes envolvidos tanto no que tange à saúde física (dores de cabeça, dor abdominal, enurese noturna, vômitos, queixas visuais, anorexia, bulimia e outros) à interação social (isolamento, irritabilidade, agressividade, resistência em ir à escola), ao desenvolvimento cognitivo (baixo rendimento escolar) e a alterações psíquicas (relatos de medo, insegurança, ansiedade, perda de memória), podendo desencadear os mais variados sintomas, comprometendo o seu desenvolvimento e a sua qualidade de vida (Cristovam, Osaku, Gabriel, Ribas, J., & Alessi. 2010).

O termo qualidade de vida considera os aspectos de bem estar psicológico e social, funcionamento emocional, condição de saúde, desempenho funcional, satisfação com a vida, suporte social e padrão de vida. A qualidade de vida está relacionada ao desenvolvimento do ser humano que necessita ter saúde física e mental, estar de bem consigo mesmo, ter um convívio social que lhe proporcione prazer, fazer o que gosta, ou seja, ter qualidade de vida é estar em equilíbrio (Barros, Gropo, Petribú & Colares, 2008).

Estudiosos afirmam que a compreensão do construto qualidade de vida pode basear-se em três princípios fundamentais como: a capacidade funcional, o nível socioeconômico e a satisfação. E igualmente pode estar relacionada com a capacidade física, o estado emocional, a interação social, a atividade intelectual, a situação econômica e a autoproteção de saúde. A qualidade de vida boa ou excelente é aquela que oferece um mínimo de condições para que os indivíduos possam desenvolver o máximo de suas potencialidades (Santos, Santos, Fernandes & Henriques 2002).

Estudos de representações sociais viabilizam uma compreensão mais aprofundada acerca das atividades cognitivas, simbólicas e afetivas dos participantes nas suas interações cotidianas e posicionamentos sociais. Conforme explicitação de Moscovici (2012), a representação tem como função o social, a partir do momento em que esta favorece os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais.

Diante do exposto, esta pesquisa objetiva apreender a representação social da violência-*bullying* e avaliar a qualidade de vida dos alunos do Ensino Médio de duas escolas da cidade de Cuiabá-MT. A opção em realizar este estudo nessas instituições deu-se por apresentarem uma realidade diferenciada quanto aos aspectos socioeconômicos, culturais e geográficos, também pelos significativos casos de brigas entre alunos, agressões verbais, roubos, depredação do patrimônio, uso de armas, formação de gangues e propagação do uso de drogas, observados pelos professores durante as aulas e, em conversas destes com os inspetores de alunos.

Por se tratar de um fenômeno que está entrelaçado nas relações sociais, a violência-*bullying* tem raízes macro-estruturais e atualiza-se no cotidiano das relações interpessoais, sendo uma questão essencialmente social. Por ser socialmente construído, este fenômeno é representado de forma diferente entre a sociedade e os grupos sociais.

Portanto, o referencial teórico que serviu como fio condutor desta tese foi a Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici e complementada por Denise Jodelet. Esta teoria conduz uma gama de conhecimentos nos quais se tem a oportunidade de acessar a estruturação cognitiva de um grupo de pertença permeada pelas estruturações sociais. Assim, conhecer as representações sociais dos adolescentes sobre o fenômeno da violência-*bullying* e sua avaliação da qualidade de vida é conhecer a ação por meio da qual o sujeito interage com o objeto e se avalia.

De acordo com Moscovici (2010):

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos que têm como objetivo abstrair o sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (p. 46).

No que diz respeito à estrutura, esta tese se desenvolveu em sete capítulos. O primeiro capítulo aborda a contextualização do objeto de estudo, no qual se apresentam os construtos acerca da violência-*bullying* e da qualidade de vida, a justificativa do estudo, assim como os objetivos propostos que direcionaram a elaboração deste trabalho. O segundo capítulo tem como focos a violência e a adolescência no contexto escolar, discorrendo sobre o fenômeno sócio-histórico, suas concepções, a violência e a adolescência e o *bullying* no contexto escolar.

O terceiro capítulo discorre sobre o construto qualidade de vida mostrando seu conceito polissêmico e multideterminado, que se desenvolveu proporcionalmente ao número de estudiosos que se ocuparam deste tema. Mostra a variedade de definições que a qualidade de vida recebeu ao longo dos anos, os aspectos que revelam a sua complexidade e

multifacetariedade, sua objetividade e subjetividade bem como a complexidade da sua avaliação.

O quarto capítulo destina-se a apresentar os fundamentos teóricos acerca das representações sociais, sua abordagem dimensional e suas articulações sob o ponto de vista de Moscovici e seus pesquisadores. Faz referência aos processos formadores e às funções das representações sociais, a sua tridimensionalidade e o estado da arte acerca da violência-*bullying*.

O quinto capítulo justifica a metodologia recorrida e apresenta o método qualitativo em uma abordagem de multimétodos destacando uma visão psicossociológica sobre a violência-*bullying*. Mostra os participantes da pesquisa, o *locus*, os instrumentos utilizados, o procedimento para a realização da pesquisa, para a análise dos dados e o aspecto ético.

No sexto capítulo organizam-se, detalhadamente, os resultados auferidos através dos diferentes instrumentos de coleta de dados, que ilustram os principais resultados da pesquisa; ordenados de modo a atender os objetivos formulados e a oferecer uma compreensão acessível ao leitor.

O sétimo capítulo enfoca os resultados discutidos e analisados à luz da literatura especializada tanto nacional como internacional; interpreta-se os campos semânticos evidenciados pelos dois grupos de participantes e a avaliação de sua qualidade de vida.

As considerações finais ressaltam os aspectos relevantes do trabalho, associando-os ao marco referencial teórico e à metodologia utilizada, a qual favoreceu o atendimento total dos objetivos previstos. Salientam-se as suas limitações, os possíveis desdobramentos futuros envolvidos num estudo dessa natureza e destaca-se a sua aplicabilidade para a Psicologia e demais Ciências Humanas e Sociais.

Encerra-se este volume com as referências bibliográficas e os anexos.

## **CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

---

A violência humana é considerada um fenômeno social, pois sempre existiu nas relações humanas em todos os tempos revelando-se de diversas formas, tornando-se um tema de estudo devido à expansão dos índices da violência urbana e dos problemas de segurança que acontecem no Brasil e no mundo. A violência pode ter significados múltiplos e diferenciados, dependentes da cultura, do momento e das condições nas quais ela ocorre. Na Idade Média, por exemplo, certos procedimentos violentos, como sacrifícios da vida humana e automutilação, eram formas de demonstração de amor a Deus. Porém, atitudes como essas são inadmissíveis nos dias atuais não só para o cidadão comum de bom senso, mas também por nossa cultura.

Segundo Pino (2007), a violência não é um fenômeno novo no Brasil, o que ele comprova ao destacar sua relação com determinadas características da história social e econômica brasileira. Para o autor, o que atualmente torna-se visível são as formas inusitadas e destemidas com que a violência se representa entre nós e suas consequências imprevisíveis.

Atualmente, a violência é assunto de rotina, considerada um fenômeno que desperta o interesse da sociedade em razão do seu crescimento, em diferentes classes sociais e instituições e com acentuado comprometimento da população jovem.

Contribuindo para as reflexões anteriormente tecidas, traz-se o pensamento de Almeida (2006): “Pensar a violência em nossa sociedade nos remete a uma reflexão sobre as relações sociais que constroem e estruturam o pensamento social, que o mantêm ou o transformam” (p. 9).

De acordo com Muller (2006), a violência, além de ser considerada abuso da força, traz diferentes aspectos que atingem a humanidade da vítima:

O próprio uso da violência constitui um abuso. Abusar de alguém é violar esse alguém. Toda violência contra um ser humano é uma violação: a violação do corpo, da identidade, da personalidade, da humanidade daquela pessoa. Toda violência é brutal,

ofensiva, destrutiva e cruel. A violência sempre afeta o semblante, deformando-o em virtude do sofrimento infligido; toda violência é desfigurante, é despersonalizante. A violência fere e marca a humanidade da vítima. (p. 38)

Segundo Saul (2010), a violência é um dos problemas que mais atormentam a sociedade brasileira contemporânea, provocando medo e insegurança. Embora não seja um fenômeno recente, parecem se multiplicar as formas pelas quais ele se manifesta, assim como os atores envolvidos e os contextos em que ocorre.

Michaud (2001) explicita a caracterização da violência:

Mesmo em períodos mais recentes, os estudos confirmam um alto nível de violência criminosa e de brutalidade, particularmente nas cidades onde a população é pobre e constituída em parte por migrantes e pessoas sem domicílio fixo. As violências físicas e o roubo são o que há de mais corrente na criminalidade. (p.34)

Almeida (2006) explica que a sociedade está vivendo a era da violência, por sua forma de pensar e agir, uma época que coisifica e exclui os sujeitos sociais: mulheres adultas, idosos, crianças e adolescentes. Intervindo no tecido social, a violência faz todos se sentirem ameaçados, tanto pela questão do caráter de imprevisibilidade, quanto pelas formas que ela pode assumir, manifestar, o lugar onde pode acontecer, a quem pode atingir ou quem pode cometê-la. A autora ainda se refere às diferentes formas de classificação: violência nas relações de gêneros; violência contra os homossexuais; violência contra a criança; violência entre jovens – tanto autores como vítimas – e violência na escola.

Charlot (2005b) destaca que para falar sobre violência escolar e suas causas é imprescindível fazer distinções conceituais acerca da violência “dentro da escola” (ou “no território da escola”), a violência “na” escola e a violência “da” escola. A violência ‘dentro’ da escola é aquela que acontece no ambiente escolar, mas que pode acontecer em outros

lugares. Tem-se como exemplo, uma pessoa que entra na escola para acertar contas de eventos ocorridos fora da escola. Já a violência ‘na’ escola, para o autor, refere-se a acontecimentos relacionados exclusivamente à escola. Como exemplo, palavras insultuosas por parte do professor. E, por fim, a violência ‘da’ escola, que é causada pela própria instituição de diversas formas, como por exemplo, palavras racistas dirigidas a um aluno.

A violência escolar, enquanto fenômeno social, revela-se nos seus aspectos particulares, trazendo consigo suas amarras consequentes das desigualdades sociais, econômicas e culturais transvertidas pelas dimensões subjetivas do grupo social a que pertence.

O ambiente escolar é *locus* designado para a construção social do indivíduo, onde ocorrem vinculações de pessoas de diferentes idades, saberes, crenças e comportamentos, mas desvirtuadamente também é um local que propicia práticas de violência, como: xingar, humilhar, rejeitar, depreciar, discriminar e desrespeitar, além de diversas formas de agressões físicas como punições exageradas e abuso sexual. Visando a proteção para a criança e o adolescente em todo seu ambiente social criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) conforme pode ser conhecido pelos artigos abaixo descritos:

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

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

Art. 18º. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Abramovay e Rua (2002) explicam que a violência nas escolas é tema que comporta múltiplos enfoques e modelos de pesquisa. Nesse sentido, e por ser um acontecimento que está cada vez mais visível no espaço escolar e pelo seu lado vulnerável, a violência tem sido vista como tema contemporâneo em debates e pesquisas educacionais. É um fenômeno que preocupa, pois: “A vulnerabilidade da escola a violências várias, macrossociais, viria aumentando como também sua perda de legitimidade como lugar de produção e transmissão de saberes ...” (p.78)

Para Salles (2010), as explicações para a violência de alunos na escola não são simples: relacionam-se à forma de organização da escola, aos métodos didáticos que são empregados, aos procedimentos institucionais aplicados e ao significado que a escola assume para os alunos.

Eyng, Gisi e Ens (2009), explicitam que as violências manifestadas nas escolas consistem em um fenômeno complexo que vem despertando, intensamente, a atenção dos educadores e da sociedade como um todo e necessita de atenção especial das instituições responsáveis pela criação e implementação das políticas públicas, em especial as educacionais.

A violência escolar adquiriu uma grande visibilidade em todas as sociedades, existindo, atualmente, uma significativa percepção da violência nas escolas. Desse tipo de violência, tem surgido um novo fenômeno, denominado *bullying* que vem preocupando a sociedade. Este fenômeno não é novo, entretanto, a gravidade e a intensidade desse tipo de violência vêm se ampliando.

O *bullying* é uma preocupação universal, visto o grande número de trabalhos realizados no mundo todo, em países como Austrália, Holanda, Estados Unidos, Portugal e Coreia (Bond et al., 2007; Carlyle e Steinman, 2007).

No Brasil, as pesquisas sobre vitimização e comportamentos violentos na escola são recentes (Silva e Löhr, 2001). A falta de trabalhos sobre esse tema cria uma discussão a respeito da incidência do *bullying*, pois é difícil identificar se a prevalência desse fenômeno realmente está aumentando ou se foi o interesse social acerca do sistema escolar que gerou mais pesquisas e visibilidade. Dessa forma, há desacordo nos achados de pesquisas anteriores quanto à prevalência do *bullying* na escola, variando de 21% (Chapell, Hasselman, Kitchin, Lomon, MacIver & Sarullo, 2006) a 40% (Lopes Neto e Saavedra, 2003). Esses resultados incluem tanto comportamentos de agressividade como de vitimização.

Cada vez mais evidente, o *bullying* vem acontecendo em diversos contextos, sem restrição quanto ao nível socioeconômico, gênero ou faixa etária, sendo observado tanto em escolas públicas como em privadas. Diante do progressivo aumento dos casos de agressão observados no ambiente escolar e das graves consequências sociais que acarretam ao sistema educacional brasileiro, diversos estudos têm investigado o *bullying* entre estudantes do Ensino Fundamental e Médio, bem como na população universitária (Bond et al., 2007; Carlyle e Steinman, 2007; Chapell et al., 2006; Glew et al., 2008; Kim et al., 2006; Piton, 2006).

O *bullying* é considerado um estressor social crônico que pode ocasionar diversos problemas para a vítima e as piores consequências, como depressão, ansiedade, insatisfação,

estresse, baixa auto-estima e fracasso escolar. Esses efeitos decorrentes da violência direta ou indireta entre pares na infância trazem, muitas vezes, sequelas para a vida adulta da pessoa comprometendo sua saúde e qualidade de vida (Landa, 2005).

A qualidade de vida envolve saúde física e mental, integração social, tempo livre, lazer, educação, ambiente, relações interpessoais pacíficas e agradáveis, conforto, bem estar, realização individual e coletiva, alimentação, acesso à água potável, moradia, trabalho e saúde. Em suma, ser feliz onde quer que esteja e com quem seja. Portanto, a qualidade de vida não está ligada somente às emoções, mas também aos aspectos sociais, pois, se existir uma boa interação pessoal, também haverá um ambiente saudável para a estabilidade psicológica e para o desenvolvimento das pessoas.

Observa-se que o construto qualidade de vida, ao longo de seu desenvolvimento histórico, se distinguiu por uma constante ampliação. Nos primórdios, voltava-se para os cuidados da saúde pessoal, passou, depois, a converter-se na preocupação pela saúde e higiene pública, vindo a estender-se aos direitos humanos, ao trabalho e aos cidadãos. Posteriormente, passou a englobar a preocupação pela experiência do indivíduo na sua vida social, na sua atividade cotidiana e a sua segurança (Franken, 2010).

Nesta tela de extrema complexidade, procura-se no presente estudo investigar sobre o fenômeno da violência-*bullying* no contexto escolar entre estudantes do Ensino Médio na cidade de Cuiabá-MT. Conhecer como os atores sociais representam a violência-*bullying*; quais os motivos citados para suas práticas; como identificam as pessoas envolvidas; as possíveis ações necessárias para evitá-la, bem como estudar como avaliam a sua qualidade de vida.

Os estudos em psicologia social têm focalizado a violência como um fenômeno gerado nos processos sociais, históricos e culturais, afirmando a inadequação de se estudar a violência de forma independente da sociedade que é responsável pela sua produção. Assim,

apoiando numa perspectiva psicossociológica e multimetodológica, este estudo ancora-se na teoria das representações sociais e no pressuposto de que as representações interpretam a realidade regida pelas relações dos indivíduos com o contexto social, o que define seus comportamentos. Com base nestas considerações e para alcançar tais finalidades estabeleceram-se os seguintes objetivos:

### **1.1 Geral**

- ✓ Apreender as representações sociais acerca da violência-*bullying* e a avaliação da qualidade de vida dos alunos do Ensino Médio de duas escolas públicas da cidade de Cuiabá-MT.

### **1.2 Específicos**

- ✓ Identificar o perfil dos participantes adolescentes quanto às variáveis sociodemográficas, aos arranjos familiares e à presença da violência-*bullying*;
- ✓ Comparar as representações sociais da violência-*bullying* elaboradas pelos alunos de duas escolas públicas da cidade de Cuiabá;
- ✓ Analisar os diferentes campos semânticos advindos dos estímulos indutores: escola, violência-*bullying* e eu mesmo;
- ✓ Investigar como os adolescentes da pesquisa avaliam a sua qualidade de vida;
- ✓ Comparar a qualidade de vida dos adolescentes das duas escolas pesquisadas.

## **CAPÍTULO II - VIOLÊNCIA E ADOLESCÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR**

---

## **2.1 Violência: um fenômeno sócio-histórico**

A violência entre pessoas e grupos sempre esteve presente na história da civilização e é considerada uma realidade milenar com impactos que são vistos em diversas partes do mundo. É a expressão de um primitivismo intenso, no qual as pessoas precisam preservar os seus bens contra a agressão dos mais fortes.

A violência, ao longo dos milênios, propagou-se amplamente pela sociedade, abrangendo as idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, nas quais ocorreram barbáries de alguma forma sob vários aspectos e contra diversos segmentos sociais. Manifesta-se, sob diversos vieses, nas relações interpessoais, de poder, seja entre Estado e cidadãos, entre livres e escravos, entre homens e mulheres, entre adultos e crianças ou entre diferentes religiões (Homero, 2009).

Este fenômeno pertence à antropologia humana fundamental, no sentido de que ela ocupa o primeiro plano da humanidade, desde sempre. Basta reler os textos sacros de várias religiões, particularmente a Bíblia, para dar-se conta de que a violência é uma das dimensões constitutivas da relação humana desde a origem do laço social. A título de exemplo, pode-se relatar: a história de Caim e Abel mostrando a utilização da força, da experiência de dominação e das tentativas de exclusão do outro; uma série de crueldades que vitimizaram Jesus Cristo; a perseguição aos povos não cristãos, entre outros. E há, em outros livros, as histórias antigas que relatam os enforcamentos em praça pública; as lutas entre homens, realizadas nos coliseus romanos; o holocausto nazista sobre o povo judeu e as inúmeras guerras que povoam a história da humanidade (Minayo, 2005b).

A violência reconhecida ao longo dos anos está tão vinculada à produção ou criação histórica, que, às vezes, não se qualifica a violência como meio a serviço de um fim, pois esta se apresenta no capitalismo atual, tanto nas formas diretas e organizadas de uma violência real ou possível, como na violência submissa a uma propriedade alienante e exploradora das

relações humanas. A miséria, a fome e as enfermidades, não são respostas a uma forma de violência, mas à própria violência como modo de vida, porque assim exige a essência peculiar do regime social. Não se pode ignorar que nos encontramos em um mundo regido pela violência, nem negá-la e nem encobri-la, porém, compreendê-la nos próprios fins de uma determinada forma de organização social, calcada na exploração do homem pelo homem, o que nos leva compreender este fenômeno como algo estritamente estrutural.

Por violência estrutural pode-se compreender como aquela que ocorre pela desigualdade social e é naturalizada nas manifestações de pobreza, de miséria e de discriminação. É aplicada não só às estruturas organizadas e institucionalizadas da família, mas também aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte. Essa violência é assinalada como uma humilhação social que pode ser compreendida como manifestação perversa, consciente ou inconsciente, na vivência coletiva (Minayo, 1994; Sirota, 2008).

Faleiros (2005) explica que não se pode deixar de levar em conta que as condições econômicas estejam presentes nas disputas violentas, porém a compreensão de tais disputas não pode ser reduzida apenas às questões voltadas para o sistema produtivo de um país ou região, uma vez que a transgressão às normas da sociedade caracteriza-se como uma violação de direitos e dos códigos de conduta. A violência é caracterizada como uma transgressão à norma social, tratando-se de um comportamento fortemente considerado como ilegítimo ou inaceitável que fere os valores e expectativas de reciprocidade da sociedade. Deste modo, a violência é apresentada como uma relação entre sujeitos sociais que se torna prejudicial para uns em benefício de outros, por meio da imposição da vontade dos beneficiados sobre os prejudicados.

O fenômeno da violência é uma questão social que causa grande incômodo e se revela de múltiplas formas. Apresenta-se ora como manifestação da dinâmica e da trajetória de uma sociedade, ora como fenômeno específico que se destaca e influencia essa mesma dinâmica social. Nunca existiu uma sociedade sem violência, mas sempre existiram sociedades mais violentas que outras, cada uma com sua história. “A violência não pode ser analisada nem tratada fora da sociedade que a produz em sua especificidade interna e em sua particularidade histórica” (Minayo, 2005a, p.15).

Na busca de explicações teóricas, encontra-se a construção de uma cultura da violência, afirmando existir um imaginário social sobre a violência, permeando a forma como as pessoas vivem seu cotidiano e enfrentam as situações, entendendo imaginário social como o universo de significações que funda a identidade de um determinado grupo. Neste sentido, a questão da violência como fenômeno múltiplo e diverso torna-se objeto de estudo, com ênfase na formulação de seu conceito, significados, suas manifestações e reações dos diferentes atores sociais e instituições envolvidas (Charaudeau, 2006; Novo, 1996).

Dubet (2004, 2010) esclarece que no imaginário social as classes baixas frequentemente são associadas à violência, e afirma ser isto uma forma de estigmatizar as pessoas pertencentes a essas classes e de classificá-las como perigosas alimentando o preconceito de que a violência nasce das e nas periferias e se manifesta quase que exclusivamente de “baixo” para “cima”.

Porém, em nossos tempos, os ideários do projeto da modernidade, sustentados em seus princípios de regulação e distribuição de bens e de serviços e no princípio da emancipação dos indivíduos, buscavam garantir a toda população acesso à tecnologia (desenvolvimento) e à informação (educação). Entretanto o excesso de promessas acabou por produzir um excesso de fracassos. O desenvolvimento, tão almejado, acarretou progresso, e a tecnologia dirigida à

melhoria da qualidade de vida gerou riquezas para alguns e miséria humana, em todos os sentidos, para muitos (Arteiro & Francisco, 2007).

A falta de esperança dos mais pobres, bem como a falta de apoio educacional, violentam e induzem a violência. A violência atinge todas as classes sociais e é responsável por toda uma transformação nos hábitos e comportamentos sociais, na organização e na arquitetura das cidades. A violência tem vários rostos e várias raízes, o que faz com que as pessoas convivam com a violência diária e algumas vezes não se deem conta dela. O trânsito é violento quando fere e mata; as drogas matam; a miséria material mata; a falta de assistência médica, alimentar, educacional e de saneamento básico também (Marra, 2007).

Estudos indicam que desde que a violência existe, também existem sistemas – religiosos, filosóficos, legais e comunais – formados para evitá-la, e que, a partir da década de 1980, o campo de saúde pública tem dado uma contribuição cada vez mais significativa nessa resposta, por meio de profissionais, pesquisadores e sistemas de saúde pública que assumiram para si as tarefas de entender as raízes da violência e evitar que ela ocorra (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002).

De acordo com a OMS (2002) a violência, como muitos outros problemas de saúde, não é neutra. Mesmo que todas as classes sociais vivenciem a violência, as pesquisas deste organismo internacional constantemente apontam que as pessoas com a situação socioeconômica mais baixa estão sob maior risco. Habitualmente, são os fatores relacionados à pobreza, a exemplo a exclusão social, mais do que a pobreza propriamente dita, que aumentam o risco de violência.

Com o término da ditadura militar no Brasil é que a inclusão da violência e da criminalidade passou a fazer parte da agenda da cidadania. A violência social se tornou uma questão pública a partir de debates nacionais influenciadores dos movimentos sociais pela

democratização, das instituições de direito e da forte pressão de algumas entidades não governamentais e organizações internacionais (Minayo, 2006).

Waiselfisz (2012) menciona que, no mundo, pode-se identificar um crescimento constante dos indicadores objetivos da violência como: as taxas de homicídios, os conflitos étnicos, religiosos, raciais, os índices de criminalidade, incluindo nesta categoria o narcotráfico. No Brasil, o crescimento da população – segundo os censos nacionais – foi de 60,3%, ou seja, de 119,0 milhões de habitantes, o país passou para 190,7 milhões. Considerando a população, os homicídios passaram de 11,7 (em 100 mil habitantes) em 1980 para 26,2 em 2010. Um aumento real de 124% no período ou 2,7% ao ano. No total desses 30 anos, o país já ultrapassou a casa de um milhão de vítimas de homicídio.

Embora este termo – vítimas de homicídio – ofereça uma certa precisão conceitual, o mesmo não ocorre com o termo violência. Michaud (2001), explicita a origem da palavra violência afirmando que “Violência” vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravio, força. Isto caracteriza que a violência está ligada à força da ação, vigor, potência e constrangimento tanto no plano físico como moral e esclarece ainda que a violência deve ser definida tanto nos estados quanto nos atos com objetivo de obter vários fatos:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (p.10)

A OMS (2002) divide a violência em três grandes categorias, de acordo com as características do causador do ato violento: a violência dirigida contra si mesmo, a violência interpessoal e a violência coletiva. A primeira categoria trata da violência que uma pessoa se auto-aplica como punição, repreensão, e castigo. Apresenta-se em forma de pensamentos e

comportamentos suicidas, bem como a automutilação. A violência interpessoal é aquela praticada por outra pessoa no domínio familiar, entre casais, atingindo crianças, mulheres e idosos. Pode também ser cometida entre pessoas que não possuem laços de parentesco, entre amigos e desconhecidos, fora de casa, incluindo dessa forma a violência juvenil, o estupro ou o ataque sexual por estranhos, bem como a violência em grupos institucionais, tais como escolas, locais de trabalho, prisões e asilos.

A violência coletiva é aquela cometida por grupos maiores, como o Estado, grupos políticos, crimes de ódio cometidos por grupos organizados, atos terroristas e violência de multidões com repercussões no âmbito social, político e econômico. É o uso instrumental da violência por pessoas que se identificam como membros de um grupo frente a outro grupo ou conjunto de indivíduos, com o objetivo de alcançar objetivos políticos, econômicos e sociais.

Minayo (2006) explica que a violência não é, em si, uma questão de saúde pública. Transforma-se em problema para a área porque afeta a saúde individual e coletiva e exige, para sua prevenção e enfrentamento, formulação de políticas específicas e organização de práticas e de serviços peculiares ao setor. Assim, existem inegáveis evidências da importância dessa problemática para a área da saúde. Relata, também, que o documento da Política Nacional de Redução de Acidentes e Violência, aprovado por portaria do Ministro da Saúde em maio de 2001, trata, em primeiro lugar, o tema em pauta como um problema social e histórico e o situa nos marcos da promoção da saúde e da qualidade de vida.

Revela, ainda, que, com a promulgação da portaria do Ministério da Saúde, a partir do nível central do SUS, foi organizada a Área Técnica para Acidentes e Violências com objetivo de mobilizar, articular e pactuar ações integradas intra e intersetoriais, orientando parcerias técnicas, institucionais e financeiras para a estruturação de uma rede nacional de enfrentamento dessa questão. Em suma, o Ministério da Saúde no período de 2001 a 2006

apresentou importante evolução na legitimação da Política Nacional de Redução de Morbimortalidade por Acidentes e Violências (Minayo, 2006).

A violência e os acidentes caracterizam atualmente, ao lado de enfermidades crônicas e degenerativas, uma nova representação do quadro dos problemas de saúde do Brasil e do mundo. Nessa nova representação, ressalta-se a importância do estilo de vida, das condições sociais e ambientais e da maior longevidade na qualidade de vida. Neste âmbito, encontra-se a violência na adolescência, voltada a atenção para todos os espaços de convivência, enquanto um problema de saúde, merecendo estudos aprofundados acerca dos fatos biopsicossociais entrelaçados no espaço dos conflitos sociais (Cristovam et al 2010; Minayo, 2006).

## **2.2 Concepções acerca da violência**

A violência é um objeto de difícil conceituação, empregado para denominar os mais distintos fenômenos, na qual as ações identificadas como expressão da violência envolvem, com frequência, uma sequência significativa de comportamentos.

De origem latina, a violência vem da palavra *vis*, que significa força e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro. No seu sentido material, o termo parece neutro, mas quem analisa os eventos violentos descobre que eles se referem a conflitos de autoridade, a lutas pelo poder e à vontade de domínio e aniquilamento do outro ou de seus bens, e que suas manifestações são aprovadas ou desaprovadas, lícitas ou ilícitas, segundo normas sociais mantidas por aparatos legais da sociedade ou por usos e costumes naturalizados. Mutante, a violência designa, pois, realidades muito diferentes. Há violências toleradas e há violências condenadas. E desde o início da modernidade, ela não é uma, é múltipla, pois se enriquece de novas formas, cada vez mais complexas e, ao mesmo tempo, mais fragmentadas e articuladas (Minayo, 2005a).

A Organização Mundial da Saúde-OMS (2002) define a violência como:

O uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (p. 5)

Considerada um fenômeno multicausal, a violência vem atingindo, indistintamente, todos os grupos sociais, instituições e faixas etárias, na qual os indivíduos ora se apresentam como vítimas, ora como agressores. Possui diversas formas de expressão determinadas pela cultura, pelos conceitos e pelos valores utilizados por um povo. Concretiza-se em atos com intenção de prejudicar, subtrair, subestimar e subjugar, envolvendo sempre um conteúdo de poder, quer seja intelectual, quer seja físico, econômico, político ou social. Atinge a todos e de forma mais hostil os seres mais indefesos da sociedade, mulheres, crianças e adolescentes (Pereira, Santana & Ferriani, 2001).

Michaud (2001) cita duas orientações principais para o termo violência: de um lado o termo violência designa fatos e ações; de outro, designa uma maneira de ser da força, do sentimento ou de um elemento natural, violência de uma paixão ou da natureza.

Ao tratarmos da definição de violência alguns elementos consensuais ilustram visivelmente a complexidade do fenômeno como: a noção de coerção ou força; o dano que se produz em indivíduo ou grupo de indivíduos pertencentes a determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia. Revelando como atributo para sua existência uma situação de interação entre um ou vários atores sociais que causam danos a uma ou a mais pessoas, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (Waiselfisz, 2012).

Pino (2007) elucida que se a natureza e as dimensões reais do fenômeno da violência ainda não estão suficientemente esclarecidas, são bem conhecidas já as transformações que

ele vem produzindo nos hábitos e práticas sociais das pessoas e nas virtudes que as fundamentam. O vírus da violência penetra nos poros do tecido social, ameaçando a saúde moral de todas as instituições nacionais. Assim como é difícil a conciliação do conceito de violência, também é complexa a tarefa de entender como ela é definida no contexto escolar.

Por acompanhar toda a história da humanidade e traduzir a dificuldade dos relacionamentos no contexto social, a violência é expressa de diversas formas. Abramovay (2002) assinala que os termos que identificam a violência variam de um país para outro: nos Estados Unidos, diversas pesquisas recorrem ao termo delinquência juvenil, na Inglaterra, alguns autores defendem que o termo violência na escola só deve ser empregado no caso de conflito entre estudantes e professores ou em relação a atividades que causem suspensão, atos disciplinares e prisão.

Na Alemanha, a definição de violência abrange atos de violência física e verbal/psicológica, incluindo formas de violência ameaçadoras ou sexistas cometidas por ou contra alunos, professores ou outros indivíduos, bem como a violência dirigida a bens materiais (vandalismo) (Funk, 2002). Na Grécia, o termo violência na escola mais amplamente usado é “violência escolar” e delinquência juvenil (Artinopoulou, 2002).

Em Portugal, violência nas escolas pode ser definida como comportamentos anti-sociais praticados por alunos ou professores, e que inclui quaisquer comportamentos agressivos, roubos, vandalismos ou *bullying* (Amado & Freire, 2005). Na Noruega, o *bullying* é um termo definido por Olweus para caracterizar a violência que ocorre no contexto escolar (Fante, 2005).

Em pesquisa realizada pela UNESCO, Abramovay e Rua (2002) classificam as manifestações de violência no ambiente escolar como:

... (1) violência contra a pessoa, expressa verbal ou fisicamente: as ameaças, as brigas, a violência sexual, a coerção mediante o uso de armas (2) violência contra a

propriedade; furtos, roubos e assaltos; (3) violência contra o patrimônio, especificamente o vandalismo e depredação das instalações escolares (p. 232).

Ao fazer distinções conceituais sobre a violência na escola, Charlot (2005a) destaca especificamente que:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar; quando um bando entra na escola para acertar contas de disputas de bairro, a escola é apenas o lugar em que ocorre uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora eram detidas em suas portas (p. 127).

Pacievitch, Eyng e Sonh (2011) realizaram um estudo em nove escolas públicas de Curitiba-PR com objetivo de diagnosticar a situação atual das escolas no que se refere ao clima escolar, sentimento de insegurança, exclusão e violência, entrevistando 583 alunos, os quais conceituaram violência como agressão física (61.6%) e agressão verbal (9,3%).

Guimarães e Campos (2007) nos seus estudos realizados em escolas públicas de Goiânia-GO buscaram abordar a violência a partir dos adolescentes, explorando o campo consensual da representação social e identificando alguns elementos que atuam como orientadores e justificadores da ação violenta. Constataram que, nos seus discursos, os adolescentes situam a violência como uma “fatalidade”, “algo que acaba acontecendo”, um fenômeno comum, corriqueiro, e comumente desencadeado por motivos banais. Esse tipo de representação faz com que os sujeitos apontem a presença de uma violência generalizada e, ao mesmo tempo, associem-na diretamente à agressão física. Notaram que há uma consciência de que atualmente os episódios de violência física são desencadeados por motivos irrelevantes e que poderiam ser evitados. Apesar da valoração negativa que envolve a violência, esta, de

certa forma, é vista pelos adolescentes como algo “comum”, sendo até mesmo “esperada” em certos contextos, como fazendo parte de uma norma social.

Por essa pequena exposição pode-se verificar que não é fácil definir a violência. Tal dificuldade fica patente quando Égide Royer ao prefaciar o livro “Violência na escola: um desafio mundial” discursa que se deve apoiar em uma abordagem que valorize os múltiplos pontos de vista, comportamentos anti-sociais, perturbações de conduta, violência criminal, delitos periféricos e microviolências. Esse ecletismo permite compreender melhor que ela é construída socialmente e é previsível (Debarbieux, 2007).

A escola exerce funções variadas, entre elas: função social, ao compartilhar com a família a educação de crianças e jovens; função política, quando contribui na formação do cidadão; e função pedagógica, na medida em que é local privilegiado para transmissão e construção de conhecimento. Portanto, desempenha papel basilar no processo de constituição do ser humano, onde se concentra uma parte fundamental do saber e na qual se pode aprender a aprender, porém que se depara com grandes desafios em face da violência. Verificam-se vários tipos de agressão direta ou indireta, chegando à auto-agressão, em que todas as questões representam-se incorporadas em torno do indivíduo, de sua aparência, de sua reputação, do que diz respeito particularmente à sua identidade. Essas questões têm o papel de gatilho de fenômenos violentos, na qual o hábito é o cartão de visitas e o tênis da moda é o símbolo da superioridade entre os jovens (Pain, 2010; Sawaya, 2002).

Carvalhosa, Moleiro e Sales (2009) apresentam a situação da violência nas escolas em Portugal com objetivo de proporcionar uma revisão da literatura que trata das estatísticas oficiais e dos estudos de pesquisa realizados nas áreas de violência, como agressão, delinquência, *bullying* e indisciplina no sistema educacional. Relatam as principais conclusões de especialistas portugueses na área da violência escolar e as implicações para a prevenção de programas comunitários a serem desenvolvidos neste contexto. O documento aponta direções

para futuros estudos, a fim de aprofundar o conhecimento e a capacidade de prevenir a violência nas escolas. Recomendam que as pesquisas sobre violência escolar incluam outras variáveis como problemas relacionados à escola e também às variáveis contextuais. Sugerem os autores a descrição da condução das intervenções e da avaliação sistemática principalmente no que diz respeito a uma abordagem envolvendo a comunidade, os alunos, a família e a escola. Ainda em relação aos programas de intervenção, apontam os pesquisadores que algumas atividades, como teatro, podem ajudar a fortalecer os jovens e a comunidade. Na opinião dos autores, as intervenções poderiam focalizar a transferência de responsabilidade para a prevenção dos grupos envolvidos bem como a avaliação metodológica. Dentre os objetivos que necessitam maiores investimentos situa-se o desenvolvimento de diretrizes com enfoque nos adultos, como os professores e outros profissionais, pais e líderes comunitários.

Vale e Salles (2011) analisaram uma escola pública da periferia do município de Rio Claro, São Paulo, com grande densidade demográfica e baixos índices socioeconômicos, com o objetivo de avaliar como os alunos, gestores e professores concebem a violência e de que maneira os confrontos entre jovens e educadores estão implicados nos jogos simbólicos entre juventude de periferia e instituição escolar. Foram entrevistados, por sorteio, doze alunos (seis meninos e seis meninas) de 13 a 15 anos, estudantes de 7ª e 8ª série, o diretor da unidade escolar, um professor e uma professora indicados pela coordenação. Os estudos permitiram mapear alguns conflitos surgidos no interior da instituição e captar mecanismos que possam colaborar para transformar os conflitos em confrontos. Ficou evidenciado que a violência que permeia a vida dos jovens em todos os seus aspectos também ocorre na escola e que há conflitos e tensões que surgem a partir da própria prática escolar. Se a escola tem se estabelecido como um espaço de conflitos constantes, esses não podem ser concebidos apenas como fatores negativos para o processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, é

extremamente importante construir um projeto educacional que leve em conta situações conflitivas que ocorrem no ambiente escolar.

Souza (2008), por constatar que é visível a manifestação da violência na sociedade em geral e nas escolas em particular, elaborou um estudo que trata da violência nas escolas, suas causas e consequências. Frente a essa realidade, verificou a necessidade de realizar uma análise sobre o tema que considere não a violência em si, mas os elementos a ela ligados e as manifestações da violência na sociedade, seus motivos, seus tipos e as possíveis consequências no ambiente escolar, considerando o desenvolvimento do educando. Apresentou diversas alternativas para minimizar a violência na escola, ressaltando que é importante não abrir mão, sobretudo, da discussão do fenômeno dentro das escolas, com naturalidade, propiciando a interação de todos. E que a violência não seja vista como um mito, como algo longínquo e sim como algo presente na sociedade ao qual todos estão sujeitos. Nas escolas, a conscientização quanto às graves consequências trazidas para o aluno em todos os âmbitos é ainda mais importante para as devidas mediações em seu desenvolvimento. Advertiu, ainda, que a escola é o espaço social para a formação de cidadãos autônomos e que se faz necessário repensar seu papel e propor alternativas que amenizem os conflitos vividos no ambiente escolar.

Os pesquisadores Blaya e Debarbieux (2011), instigados à compreensão do ambiente escolar e da violência nas escolas primárias francesas, contaram com um questionário auto-aplicável com temáticas relacionadas às percepções e experiências de 12.326 alunos de 157 escolas de ensino público em oito Inspetorias Acadêmicas. Os resultados revelaram que na educação primária, predomina a sensação de bem-estar, já que a maioria dos participantes na pesquisa dizem sentir-se bem na escola com uma visão muito positiva dos professores, e 89% das crianças pesquisadas dizem ter boas relações com os professores. Isto não significa que eles gostam de frequentar a escola ou a aula, já que mais de um quarto (27,8%) disse não

querer assistir aula. Eles também estão satisfeitos com seus relacionamentos com seus pares (83,5%). No entanto, as relações com a equipe de fiscalização no refeitório parecem ser problemáticas e merecem ser investigadas em profundidade, pois estes funcionários são contratados pelos municípios e não recebem qualquer treinamento, o que parece influenciar a sua maneira de cuidar das crianças. Na maioria das vezes, as vitimizações são limitadas. Porém um aluno em cada dez declarou que não está bem ou não se sente bem: eles têm um forte sentimento de insegurança e são vítimas de violência repetidas. 16% disseram que os agressores colocam um apelido frequentemente, 25% que foram insultados e 14% que foram excluídos de seu grupo. 17% revelaram que foram espancados várias vezes e 11% sofreram tanto a violência física quanto a psicológica. Os meninos são mais violentos do que as meninas, mas também são mais vítimas do que elas. Tudo isto tem implicações na percepção do ambiente da escola descobrindo que a violência verbal e psicológica tem efeitos tão negativos quanto a violência física. Os autores salientam que é necessário concentrar esforços de prevenção e luta contra a violência escolar, mais especificamente contra a violência repetida e o *bullying*. Intervir cedo para ajudar a prevenir a violência nas escolas é dever dos adultos para, assim, garantir o direito das crianças promovendo a segurança necessária que lhes permita que estudem, se desenvolvam e se tornem adultos felizes e incluídos como cidadãos na sociedade.

### **2.3 Adolescência e Violência**

A palavra adolescência vem do latim *ad*: a, para a + *olescere*: forma incoativa de *olere*, crescer, que significa a condição ou processo de crescimento. Este termo se aplica especificamente ao período da vida humana que sucede à infância começando com a puberdade, caracterizada por uma série de mudanças corporais, psicológicas ou conscientes integrais, desenvolvendo-se aproximadamente, dos 12 aos 20 anos de idade. Esta fase é

considerada como um útero familiar, em que ocorre a absorção dos valores sociais e elaboração de projetos que indicam plena integração social ou à nova vida humana da consciência (Aberastury, 1981; Vieira, 2007).

No Brasil, a população de adolescentes e jovens corresponde a 31,86% da população nacional (IBGE, 2010a), o que representa um grupo com grande expressividade populacional. São 60.849.269 de adolescentes e jovens, dos quais 50,7% são homens e 49,3% mulheres e grande parte desta população vive nos grandes centros urbanos.

O desenvolvimento físico e sexual do adolescente é marcado pela puberdade, cujo processo físico se caracteriza pela iniciação sexual com objetivo de atingir a maturidade sexual e a capacidade de reprodução, que se inicia nos primeiros anos da adolescência e acontece de forma irregular. Nesse período surgem características sexuais secundárias que não estão diretamente relacionadas com a reprodução, porém diferenciam-se entre os sexos, como pêlos no rosto do homem e desenvolvimento dos seios na mulher. Quanto ao comportamento sexual, observa-se que dos 10 aos 14 anos acontece a transformação biológica, em que os adolescentes ficam se comparando uns aos outros: os que ainda não se desenvolveram se sentem inferiorizados e envergonhados; não trocam de roupas na frente dos pais e dos irmãos; e têm dificuldades de conversar com os adultos. Já os que possuem o corpo formado se angustiam com a nova postura que têm que assumir sem ainda ter a maturidade. Entre os 15 e 16 anos, os adolescentes dão início ao relacionamento amoroso, como namorar ou ficar, acontecendo uma aceitação maior das mudanças físicas, como consequência do corpo adulto com capacidade reprodutiva. As meninas passam a vestir-se de forma sedutora, progredindo as carícias no namoro até culminar com a relação sexual genital, que acontece geralmente nesta fase, contribuindo com a auto-estima e com sua formação. Na etapa dos 17 aos 20 anos, a identidade sexual já está definida, com maior estabilidade afetiva, por isso, o adolescente apaixona-se frequentemente e está propício a ter um relacionamento amoroso

único e mais duradouro. À medida que adquire maturidade psicológica e social, o adolescente evolui para a independência e autonomia (Taquette, n. d.)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, sob a Lei N°.8.069/90 (Brasil, 1990), considera a adolescência como o período de vida que vai dos 12 aos 18 anos de idade. Período este marcado pelas múltiplas adversidades devido à etapa de profundas mudanças físicas, formação de valores e confronto ideológico no âmbito sócio-moral. É um acontecimento biológico, uma fase da vida humana, relativamente definida por transformações sociais, cognitivas e comportamentais. Nesse sentido, insere aspectos da descoberta da identidade pessoal, de busca de liberdade e perda ou busca de referenciais.

Ozella e Aguiar (2008) realizaram um estudo com objetivo de examinar a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso dos jovens, bem como de que maneira eles entendem a passagem para a chamada idade adulta, fazendo uma discussão articulando criticamente esta concepção com aquela apresentada pela Psicologia e veiculada pelos meios de comunicação em geral. A análise teve como base a abordagem sócio-histórica que entende a adolescência como uma categoria historicamente construída. Os sujeitos formados por 856 jovens do Ensino Médio da Grande São Paulo com idade entre 14 e 21 anos, de ambos os sexos, das classes socioeconômicas de A a E e de três etnias presentes na população estudada (brancos, negros, orientais). Foi aplicado um questionário com cinco questões abertas e a análise seguiu uma perspectiva qualitativa mediante programa Spad-T. Do material coletado resultaram sete núcleos de significação que apontam a diversidade de adolescências presente na nossa sociedade e a importância de se entender o processo adolescente dentro de contextos específicos, levando em conta a sua multideterminação. Apesar de alguns aspectos serem comuns a todos os adolescentes, foram detectadas diversidades, basicamente em razão das diferenças de classe social e de gênero. Destacou-se também a determinação étnica, particularmente quanto aos orientais, na constituição da subjetividade e no lidar com a

realidade social. De acordo com as considerações feitas, foram sugeridos caminhos para novas pesquisas e, com certeza, a necessidade de intervenções junto à população adolescente, buscando cada vez mais o adolescente concreto, historicamente situado e constituído nas suas contradições e no seu real movimento.

A adolescência é uma fase da vida, relativamente definida, na qual a criança passa pela transformação para a vida adulta e, compreender o adolescente é, sobretudo, também entender a sociedade em que este vive. Assim sendo, para definirmos a adolescência é necessário considerar um compósito de valores sociais voltados ao comportamento do adolescente em desenvolvimento que, ao apreender esses valores, os reproduz em suas ações transmitindo-os aos demais, ajudando assim a solidificar sua cultura.

Guimarães e Campos (2007) e Ozella e Aguiar (2008) pontuam que a adolescência é desenvolvida como significado na cultura e na linguagem que permeia as relações sociais. A partir do surgimento dos fatos sociais nas relações, são atribuídas significações a estes, definindo e criando conceitos que os representem. Esclarecem que ao buscarmos definir a adolescência, estamos interpretando a sua realidade, com base em fatos sociais e em significações que passaram a sevir de influência para o seu desenvolvimento. Dessa forma, a adolescência não é vista como uma fase natural do desenvolvimento e sim como um fenômeno cultural caracterizado por um período psicossociológico especial no qual seus elementos simbólicos e sua dinâmica interna adquirem significativa relevância encontrando expressão na realidade social.

Para Jatobá e Bastos (2007), a adolescência é determinada por um período de intensas transformações no desenvolvimento humano, marcado por alterações biológicas da puberdade e relacionado à maturidade biopsicossocial do indivíduo. Sendo assim, é identificada como um momento de crise, pois nela o ser humano experimenta importantes transformações

mentais e orgânicas capazes de proporcionar manifestações peculiares em relação ao comportamento normal para a faixa etária.

É muito frequente durante a adolescência, que os jovens se mostrem muito maduros, em alguns aspectos, porém muito imaturos em outros. Isto se manifesta como um instrumento de defesa diante do novo papel e da mudança corporal que o adolescente vive caracterizada como uma invasão inesperada e incontrolável da sua nova estrutura física que modifica sua postura diante do mundo externo, obrigando-o a procurar novas formas de convivência, levando-o a perceber que o que ele aprendeu quando criança e no convívio social não é mais importante. Assim, a identidade da criança e do adolescente é constituída atualmente a partir de uma cultura caracterizada pela existência de uma indústria da informação, de bens culturais, de lazer e de consumo, cuja ênfase está no presente, na velocidade, no cotidiano, no aqui e no agora, e na busca do prazer imediato (Salles, 2005).

A adolescência também apresenta características negativas e positivas. As negativas estão relacionadas àquelas desvalorizadas na sociedade, por se apresentarem como incompletude, imaturidade, como parte de algo que ainda não acabou de acontecer e de se desenvolver. Já as características positivas surgem como algo da fase, consequência da imaturidade. É definida em oposição ao adulto, que passa a existir como meta deste desenvolvimento; como estágio a ser cumprido; como etapa que apresenta as características que a adolescência ainda não possui. Tais características são também consideradas universais e inevitáveis e são naturalizadas como resultado do desenvolvimento. O homem como ser social deve passar por essa fase da adolescência com suas características tanto biológicas como psicológicas, entre elas: rebeldia, desenvolvimento do corpo, instabilidade emocional, tendência à bagunça, aumento do nível de hormônios, tendência à oposição, crescimento, desenvolvimento do raciocínio lógico, busca da identidade e busca de independência. Sendo

que todas elas são consideradas naturais, pois fazem parte de uma fase do desenvolvimento passageira que se direciona para a vida adulta (Bock, 2007).

Para Pratta e Santos (2007) a família exerce um papel fundamental na vida dos indivíduos, pois ao se analisar a relação pais e filhos deve-se considerar como aspecto relevante os padrões de funcionamento familiar, já que esta é considerada pela sociedade como o primeiro agente socializador do adolescente e suas características são influenciadores diretos na adolescência, tanto no nível interno como no seu relacionamento com o contexto social. No entanto, cada família tem sua especificidade constituída de um código próprio composto de normas e regras que determinam o seu comportamento. Deste modo, cada indivíduo por meio de sua identidade se apropria deste código e o usa, identificando assim uma organização interna à família. O mesmo tem como finalidade estabelecer formas e limites para as relações estabelecidas entre as gerações mais novas e adultas, permitindo também ao adolescente sentir-se seguro no seio da família e da comunidade. A estruturação da família está fortemente vinculada com o momento histórico que atravessa a sociedade da qual ela faz parte, uma vez que os diferentes tipos de composições familiares são determinados por um conjunto significativo de variáveis ambientais, sociais, econômicas, culturais, políticas, religiosas e históricas.

Oliva (2004) destaca que durante a adolescência ocorrem importantes conflitos na relação do jovem com seus pais, confirmando o que afirmam as perspectivas teóricas nas últimas décadas, de que se trata de um período em que as relações familiares se tornam imensamente problemáticas, embora haja concepções que defendem a normalidade nas relações entre pais e filhos. Por outro lado, está a visão psicanalítica que fala da explosão de conflitos, da rebelião do adolescente e da separação emocional em relação aos pais. Esclarece que essa representação de conflito familiar que ainda atemoriza os pais ao se aproximar a

puberdade dos seus filhos está sendo substituída por outra mais normalizada e realista originada de pesquisas realizadas.

A maioria dos estudos converge ao assinalar a fase do início da adolescência como um período de perturbações temporais nas relações com os pais. Nessa etapa caracterizada por essas perturbações, os adolescentes apresentam-se mais assertivos, passando mais tempo fora de casa diminuindo, assim, as interações positivas com os pais. Entretanto, parece que a partir desses difíceis momentos iniciais, as relações tendem a se normalizar, diminuindo os conflitos, ao mesmo tempo em que aumenta a intensidade afetiva com a qual o adolescente experimenta esses problemas. Outro aspecto a se considerar está relacionado aos adolescentes que começam a passar mais tempo com outros que se encontram nessa fase, tornando possível vivenciar experiências comuns em relações horizontais que pode induzi-los a desejar um relacionamento semelhante com a família.

Partindo dos pressupostos acerca da concepção de adolescência, pretende-se avançar na discussão desta circunstância de violência. Embora a adolescência esteja frequentemente relacionada com a violência, a mesma não é exclusivamente do adolescente, pois nem sempre se trata daquela em que se acredita ser violência atuada. Convém distinguir uma violência dita “comum” que pertence propriamente ao processo da adolescência e uma violência “de expressão patológica” que não se reporta à maioria dos adolescentes. Deve-se também distinguir a violência atuada da violência sofrida, a violência auto-agressiva e a violência hetero-agressiva, aquela que se exerce no ambiente da família, na escola e no contexto social do adolescente. (Marty, 2006).

A violência é hoje uma das principais preocupações da sociedade, pois atinge a vida e a integridade física das pessoas. É um produto de modelos de desenvolvimento que tem suas raízes na história. A violência é identificada como fenômeno multidimensional, para a qual os

adolescentes apontam a miséria, a fome, a droga, a criação familiar, a personalidade, dentre outros como causas (Guimarães & Campos, 2007).

O Ministério da Saúde (2008) por meio do Painel de Indicadores do SUS n. 5 registra que a violência possui múltiplas causas, complexas e correlacionadas com determinantes sociais e econômicos como: desemprego, baixa escolaridade, concentração de renda, exclusão social, entre outros, além de aspectos relacionados aos comportamentos e à cultura, como o machismo, o racismo e a homofobia.

No Brasil, considerando a condição de desigualdade social e econômica existente, os adolescentes fazem parte dos grupos populacionais mais vulneráveis aos efeitos da cultura da violência. Seus direitos, para a grande maioria, são constantemente violados, como o acesso à escola, à assistência de saúde, ao esporte, ao lazer e aos cuidados mínimos necessários para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

O IBGE (2010b), por meio da Síntese de Indicadores Sociais, aponta que do total da população brasileira 30% é composta por crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 17 anos, dos quais 46% vivem com uma renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo, o que representa, aproximadamente, 26 milhões de crianças e adolescentes vivendo em situação de miséria absoluta, filha da violência estrutural, campo propício para a experiência da delinquência.

A desigualdade social é um dos muitos fatores que levam os jovens a cometer atos violentos, pois sentem-se discriminados por diversas razões: por morarem na periferia, pela sua aparência e vestuário, pelas dificuldades impostas na busca de emprego e pela sua etnia. A situação de carência absoluta de condições básicas de sobrevivência tende a embrutecer os indivíduos, assim, a pobreza seria geradora de personalidades disruptivas, uma vez que esses jovens têm a percepção de estar numa posição secundária na sociedade e de possuir menos possibilidades de trabalho, estudo e consumo, assim, além de serem pobres, se sentem

excluídos, desrespeitados e maltratados, são vistos como diferentes e inferiores (Abramovay, Waislfiz, Andrade & Rua, 1999).

Segundo Santos e Aléssio (2006), Ribolla e Fiamenghi Jr. (2007) e Leão (2010), a violência na escola é revelada por diversos atores sociais, principalmente, os que estão vivendo a fase de desenvolvimento denominada adolescência. Entretanto, a relação entre a adolescência e a violência não é desta contemporaneidade, está amplamente expressa no âmbito mundial e não se restringe apenas ao universo de conhecimento do senso comum. Por ser a adolescência constituída como fase de transição e passível de influências sociais importantes, aparece o fenômeno da violência como uma situação à qual os adolescentes estão expostos e com a qual devem lidar. Além disso, a violência é vista também como forma de demonstrar a sua inconformidade com a situação a que são submetidos e praticá-la pode ser entendido, muitas vezes, como rebeldia.

O adolescente violento é frequentemente percebido como um adolescente desamparado, que está ligado ao processo emocional constituído pela transformação identitária e também pela mudança nas escolhas objetivas ocasionadas pelo próprio processo de desenvolvimento. Esse suposto desamparo se transforma em violência quando o adolescente não consegue enfrentá-lo do ponto de vista psíquico, pois sente-se abandonado e também desamparado pelos adultos quanto mais não seja, pela dificuldade destes quanto a se constituírem como limite e como detentores de um sentido, como portadores da esperança e do futuro (Marty, 2006).

A autora antes citada esclarece que para entender a forma como a violência é controlada e para preveni-la ou impedi-la deve-se considerar determinados elementos: uma vez que explode, a violência exprime o sentimento de uma ameaça vivida pelo adolescente ante um perigo vital baseado em uma experiência de injustiça. Assim, a violência passa a ser uma agressividade que exprime a expulsão para fora de um conflito que não consegue

interiorizar-se pela falta de um objeto. Esse sentimento de injustiça muitas vezes encontra reforço na atitude dos adultos ante os adolescentes, atitude vista por aqueles como ‘falta de respeito’, o que por sua vez se torna um argumento para legitimar a violência que então será uma resposta àquilo que é percebido como um ataque que provém do outro.

A autora enfatiza, ainda, que a violência atuada em bando torna-se um fator de coesão do grupo em busca de identidade e reconhecimento. Funciona como catalisador e parece estar à altura de responder de modo mágico a todas as expectativas atuais e passadas, conscientes e inconscientes ou latentes dos adolescentes que estão sofrendo e encontram no grupo a coesão narcísica de identificação que não conseguem construir pessoalmente. Uma vez que se produz, que se manifesta o ódio que os adolescentes imaginam que os adultos têm por eles, a contra-violência dos adultos, incluída a da polícia, proporciona aos adolescentes o objeto que faltava para que sua violência possa se revelar.

Diante do exposto é possível concluir que a violência exercida pelas crianças e os adolescentes, é antes de tudo, a que seu meio exerce sobre eles. A criança e o adolescente reproduzem na escola, e fora dela, as frustrações do seu dia a dia.

Assim sendo, a adolescência abre as portas para um novo mundo que sofre importantes e profundas mudanças não somente na própria imagem do indivíduo e na forma de interagir com seus iguais e com as outras pessoas, mas também se estende a novas formas de pensamento.

## **2.4 Violência-bullying no contexto escolar**

Outra classificação de violência que tem como palco a escola e é percebida também como um fenômeno, denomina-se *bullying*. Também conhecido mundialmente e considerado

tão antigo quanto a própria escola, porém, seu estudo contínuo somente começou nos meados da década de 1970, inicialmente na Suécia.

Para Fante (2005) foi Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, que desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do desenvolvimento do adolescente. E na Noruega, o *bullying* foi durante muito tempo motivo de preocupação nos meios de comunicação e entre professores e pais, porém sem que as autoridades educacionais se comprometessem de forma oficial. Somente no final de 1982, quando um jornal do norte da Noruega publicou o suicídio de três crianças, com idade entre 10 e 14 anos, momento em que aquelas autoridades admitiram a probabilidade do ato ter sido motivado principalmente pela situação de maus-tratos a que foram submetidas pelos companheiros da escola.

De forma geral, as pesquisas sobre *bullying* são recentes e ganharam destaque a partir dos anos 1990, principalmente com Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994; Ross, 1996; Rigby, 1996. Estudos acerca da temática indicam que a prevalência de estudantes vitimizados varia de 8 a 46%, e de agressores, de 5 a 30% (Lopes Neto, 2005).

O termo *bullying* é uma palavra inglesa que define o desejo consciente e determinado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão, envolve os comportamentos agressivos, anti-sociais, intencionais e repetitivos que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), provocando dor, angústia e sofrimento. Entretanto, países como Noruega e Dinamarca utilizam o termo *Mobbing*; a Suécia e a Finlândia adotam *Mobbning*; na França denominam *harcèlement quotidien*; na Itália de *prepotenza ou bullismo*; no Japão como *yjime*; na Alemanha como *agressionen unter schulern*; na Espanha, chamam-no por *acoso y amenaza* entre escolares; e em Portugal, como maus-tratos entre pares (Fante, 2005).

E, segundo Ramos (2004), o *bullying* é nomeadamente caracterizado como agressões e violência entre pares e colegas.

Segundo Silva (2010a) a expressão *bullying* significa um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, cometido por um *bully* (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender.

Para Ballone e Moura (2008) o *bullying* como fenômeno complexo envolvendo situação de violência é caracterizado por três tipos de pessoas: o espectador, o agressor e a vítima. O espectador é aquele que presencia as situações de *bullying* e não interfere. Sua omissão deve-se por duas razões principais: por tornar-se inseguro e temeroso e por isso sente medo de sofrer represálias ou, ao contrário, por estar sentindo prazer com o sofrimento da vítima e não tem coragem de assumir a identidade de agressor. Os espectadores do primeiro tipo (os mais medrosos), apesar de não sofrerem as agressões diretamente, podem se sentir incomodados com a situação e com a incapacidade de agirem.

Já, os agressores são, frequentemente, pessoas antipáticas, arrogantes e desagradáveis. Alguns trabalhos sugerem que essas pessoas vêm de famílias pouco estruturadas, com pobre relacionamento afetivo entre seus membros, são debilmente supervisionados pelos pais e vivem em ambientes onde o modelo utilizado para solucionar problemas é o comportamento agressivo ou explosivo. Existem fortes suspeitas de que as crianças ou jovens que praticam o *bullying* têm grande probabilidade de se tornarem adultos com comportamentos anti-sociais, psicopáticos e/ou violentos, tornando-se, inclusive, delinquentes ou criminosos. Normalmente o agressor acha que todos devem atender seus desejos de imediato e demonstra dificuldade de colocar-se no lugar do outro.

Já a vítima costuma ser a pessoa mais frágil, com algum traço ligeiramente destoante do modelo culturalmente imposto ao grupo etário em questão, traço este que pode ser físico (uso de óculos, alguma deficiência, não ser tão bonitinho...) ou emocional, como é o caso da

timidez, do retraimento. Costuma ser uma pessoa que não dispõe de habilidades físicas e emocionais para reagir, tem um forte sentimento de insegurança e um retraimento social suficiente para impedi-la de solicitar ajuda. Geralmente é uma pessoa retraída e com dificuldades para novas amizades ou para se adequar ao grupo. A vítima é frequentemente ameaçada, intimidada, isolada, ofendida, discriminada, agredida, recebe apelidos e provocações, tem os objetos pessoais furtados ou quebrados. No ambiente familiar, a vítima apresenta sinais de fuga, medo ou receio de ir para a escola, mas não procura ajuda dos familiares, professores ou funcionários da escola (Ballone & Moura, 2008).

Os causadores de *bullying* vitimizam pessoas que têm alguma característica que sirva de foco para suas agressões. Assim, pelo fato de as vítimas serem, geralmente, os colegas da mesma sala de aula, o *bullying* é uma forma de violência escolar. Por ser expressa de maneira sutil, embora aconteça em todos os níveis de ensino, tem sua presença mais notada no Ensino Médio, fase que coincide com a adolescência, quando o indivíduo se encontra em transição física, emocional e psicológica entre a infância e a fase adulta (Oliveira, 2007).

Na Holanda, Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick (2005) revelam que a vitimização por meio do *bullying* está associada com vários problemas de saúde. Sua prevenção é, portanto, uma meta importante para os profissionais de saúde e de educação. Pesquisaram 2766 crianças de 32 escolas de Ensino Fundamental através do preenchimento de um questionário sobre o comportamento de *bullying*, e o envolvimento de professores, pais e colegas nesse tipo de incidente. Como resultados, identificaram que o *bullying* é predominante nas escolas holandesas, com mais de 16% das crianças de 9-11 anos relatando terem sido maltratadas regularmente e 5,5% relatando o *bullying* ativo e regular durante o período escolar atual. Constataram que quase a metade das crianças maltratadas não contou ao professor que estavam sendo intimidadas. Os professores ao saberem sobre o *bullying*, muitas vezes tentaram impedi-lo, porém, em muitos casos, este permaneceu ou até mesmo piorou. No

que diz respeito ao *bullying* ativo, nem os professores nem os pais conversaram com os intimidadores sobre seu comportamento. Finalizaram enfatizando a importância de uma comunicação regular entre crianças, pais, professores e profissionais de saúde no que diz respeito ao *bullying*. Além disso, os professores precisam aprender formas eficazes de lidar com o *bullying* e as escolas precisam adotar uma abordagem envolvendo toda a escola em suas intervenções anti-*bullying*.

Betti e Lima, (2011) por meio da revista Veja, apresentam resultados de Estudo de *bullying* escolar no Brasil, de 2010, conduzido pela ONG PLAN. Foi realizado um levantamento com alunos do Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas sobre a dimensão do *bullying* no Brasil. Os resultados da pesquisa revelaram que 10% dos alunos declararam ter sido alvo de *bullying* no ano da pesquisa; 17% já foram perseguidos pelos colegas na internet; 20% presenciaram atos de violência com frequência; 28% dizem que sofreram maus-tratos na escola.

Acerca dessa temática, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Criança e ao Adolescente-ABRAPIA (2003) apresenta pesquisa realizada com 5.842 alunos de 5ª a 8ª série, de 11 escolas, sendo 9 públicas e 2 particulares, localizadas no município do Rio de Janeiro. Os resultados revelaram que 40,5% (2217) admitiram ter tido algum tipo de envolvimento direto na prática do *bullying* naquele ano, seja como alvo do *bullying* e/ou como autor; sendo, 16,9% alvos de *bullying*; 10,9%; alvos/autores de *bullying*; 12,7% autores de *bullying* e 57,5% testemunhas de *bullying*.

Em São Paulo, a organização não-governamental denominada PLAN, no ano de 2009, realizou um estudo sobre “*Bullying* escolar no Brasil” em parceria com o Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS e com a Fundação Instituto de Administração – FIA, visando oferecer subsídios para o desenvolvimento de uma

campanha nacional intitulada “Aprender sem Medo”, cujo objetivo é estimular intervenções efetivas de combate à violência no ambiente escolar.

Caracterizou-se como uma pesquisa de multimétodo utilizando dois questionários diferentes sobre *bullying* no ambiente escolar com 5168 alunos e grupos focais com 133 pessoas, sendo 55 alunos, 14 pais/responsáveis e 64 técnicos, professores e/ou gestores das escolas.

O estudo revelou que, quanto mais frequentes os atos repetitivos de maus tratos contra um determinado aluno, mais longo é o período de duração da manifestação dessa violência. Essa constatação demonstra que a repetição das ações de *bullying* fortalece a iniciativa dos agressores e reduz as possibilidades de defesa das vítimas, indicando ser essencial uma ágil identificação dessas ações e imediata reação de repúdio e contenção.

Observou-se igualmente que 70% da amostra de estudantes responderam ter presenciado cenas de agressões entre colegas durante o ano letivo de 2009, enquanto 30% deles declararam ter vivenciado ao menos uma situação violenta no mesmo período. Sendo que 10% do total de alunos sofreram ações de maus tratos com uma frequência superior a três vezes naquele mesmo ano, sendo mais significativo nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do país.

Quanto à faixa etária, as mais elevadas frequências de *bullying* foram identificadas entre adolescentes de 11 a 15 anos de idade, matriculados na sexta série do Ensino Fundamental, sendo o sexo masculino o mais vulnerável revelando que 34,5% dos meninos foram vítimas de maus tratos ao menos uma vez no ano e 12,5% com frequência superior a três vezes naquele ano. Quanto às agressões via internet os resultados apontaram que 17% dos participantes sofreram esta violência e na região Sudeste esta incidência alcançou 20%. Insultos e difamações feitos por meio de ferramentas de comunicação virtual e de sites de relacionamento são os principais tipos de maus tratos. As vítimas do *bullying* são sempre

descritas pelos respondentes como pessoas que apresentam alguma diferença em relação aos demais colegas, como um traço físico marcante, algum tipo de necessidade especial, o uso de vestimentas consideradas diferentes, a posse de objetos ou o consumo de bens indicativos de status sócio-econômico superior ao dos demais alunos. Este estudo mostrou que tanto no ambiente escolar, como no ambiente virtual as vítimas tendem a não reagir aos atos sofridos e apresentam sentimentos de desconforto, apatia, irritabilidade e tristeza. (PLAN 2010)

Como consequência dessas ocorrências de maus tratos entre colegas de escola, os próprios respondentes ressaltam os prejuízos sobre o processo de aprendizagem. Indicam que tanto vítimas quanto agressores perdem o interesse pelo ensino e não se sentem motivados a frequentar as aulas. Embora gestores e professores admitam a existência de uma cultura de violência pautando as relações dos estudantes entre si, as escolas não demonstraram estar preparadas para eliminar ou reduzir a ocorrência de situações de agressão caracterizadas, neste estudo, como específicas do *bullying*. Portanto, o que este estudo traz para o debate atual é a constatação de que não se trata de um fenômeno de natureza individual. Os maus tratos entre pares e o *bullying* são fenômenos que ocorrem no ambiente da escola, mas atingem a coletividade e ao mesmo tempo denunciam seus padrões de convívio social. É interessante perceber que, com raras exceções, a pesquisa revelou que a escola está muito longe de reverter tal situação e não apresenta nenhuma ação de mais amplo alcance.

Cerezo e Ato (2010) em sua pesquisa *ex post facto*, com 421 adolescentes na faixa etária entre 14 e 17 anos, matriculados nas 17 turmas de alunos do ensino secundário espanhol, sendo 241 meninos e 180 meninas, mostraram como a estrutura das relações sociais (em termos sociométricos e afetiva) e sócio-afetiva em ambiente de sala de aula relaciona-se com o *bullying*. Encontram que o nível de incidência (17,6%) foi semelhante para os agressores e para as vítimas. Houve diferenças importantes por gênero: três em cada quatro agressores e mais da metade das vítimas são meninos. De acordo com as análises

multivariadas, todas as classes apresentaram características muito similares de comportamento *bullying*. Os resultados indicam que, geralmente, as pessoas envolvidas na dinâmica de *bullying* são meninos de baixa condição social, com uma percepção mais negativa do clima de sala de aula em relação aos alunos neutros ou não-envolvidos, e, especialmente, alunos tidos como vítimas apresentaram sérias dificuldades em relacionamentos. Constataram também que as meninas são mais adaptadas e mais envolvidas no clima social da sala de aula que os meninos. Concluíram que todos os resultados sugerem que os aspectos sociais contribuem para manter o *bullying* entre os pares, e isso pode ser uma evidência para explicar por que os níveis de *bullying* não diminuem e por que a incidência é maior entre meninos do que entre as meninas.

Um estudo sobre as diferentes formas de *bullying* foi realizado nas escolas secundárias da Espanha entre as vítimas de *bullying*, para saber se elas são intimidadas através do mesmo tipo de ação ou de múltiplas formas. Para que fossem conduzidos os estudos, os autores contaram com 3000 participantes. Apenas a perspectiva das vítimas foi apresentada, apontando para a existência de maus tratos múltiplos, especialmente em categorias como ser insultado e roubado, bem como a incidência de ambos os tipos de maus-tratos múltiplos (Gutiérrez, Barrios, Dios, Montero e Barrio, 2008).

Vaillancourta, McDougallb, Hymelc, Krygsmana, Millera, Stivera, e Davisd (2008) relatam em seu estudo que, devido ao rápido aumento nas pesquisas sobre o *bullying* entre os jovens, torna-se importante entender exatamente o que está sendo pesquisado. Este estudo investigou se os temas que emergiram a partir das definições das crianças sobre *bullying* foram consistentes com as abordagens teóricas e metodológicas no âmbito da literatura, e se a apresentação de uma definição de *bullying* quando relacionada aos itens de experiência do fenômeno elevaria os percentuais quando ocorressem relatos de vitimização e *bullying*. Utilizaram estudantes com idades entre 8-18 (N = 1767) que foram divididos aleatoriamente

em duas condições. Na primeira condição, foi fornecida aos alunos uma definição padrão de *bullying*; na segunda condição, os alunos forneceram a sua própria definição de *bullying*. Os resultados indicaram que as definições dos alunos de *bullying* raramente incluíram os três importantes critérios de definição normalmente aprovados pelos pesquisadores: a intencionalidade (1,7%), repetição (6%) e desequilíbrio de poder (26%), embora quase todos os estudantes (92%) não tenham enfatizado comportamentos negativos em sua definição. As crianças mais jovens fizeram mais menção a agressão física, assédio, comportamentos gerais e agressão verbal em suas definições, enquanto o tema da agressão relacional foi mais proeminente nos anos intermediários e relatados mais por meninas do que meninos. Assim os pesquisadores concluíram que os meninos que receberam uma definição de *bullying* tendem a relatar níveis mais elevados de *bullying* do que aqueles a quem não fora fornecida uma definição (efeito marginal).

Molcho, Craig, Due, Pickett, Harel-Fisch e Overpeck (2009), pesquisaram sobre comportamento de *bullying* em âmbito nacional no período de 1994-2006, resultados da Europa e América do Norte, com objetivo de identificar as tendências de ocorrências de *bullying* e a vitimização associada entre os adolescentes com mais de 12 anos na América do Norte e nos países europeus. Obtiveram por meio de amostras nacionalmente representativas de estudantes de 11-15 anos de idade auto-relatos transversais em 21 países em 1993/94 e em 27 países entre 1997/98, 2001/02 e 2005/06. Dentre as medidas, incluíram o envolvimento em atos de *bullying*, também do agressor e/ou da vítima. Constataram que houve diminuições consistentes no predomínio de *bullying* entre 1993/94 a 2005/06 na maioria dos países. Padrões geográficos mostram diminuições consistentes de *bullying* em países da Europa Ocidental e na maioria dos países da Europa Oriental. Um aumento ou nenhuma mudança na predominância foi evidente, com exceção dos Estados Unidos, em quase todos os países de língua inglesa participantes do estudo (Inglaterra, Escócia, País de Gales, Irlanda e Canadá).

Os achados do estudo demonstraram uma diminuição significativa do envolvimento em comportamentos dos atos de *bullying* na maioria dos países participantes. Esta é uma notícia encorajadora para os gestores de políticas educacionais e profissionais que trabalham no campo da prevenção do *bullying*. Tal informação exige uma investigação mais aprofundada em intervenções utilizadas nesses países, com a esperança de transferir esse conhecimento para outros países que não experimentaram declínios substanciais de *bullying*.

Juvonen, Graham e Schuster (2003) ilustram que o *bullying* e suas vítimas são reconhecidos como problemas de saúde para os envolvidos por causa de sua associação com problemas de adaptação, incluindo saúde mental deficitária e comportamentos violentos. Dessa forma, enfatizam a importância de compreender como o *bullying* e as vítimas afetam o bem estar e comportamentos adaptativos da juventude. Procuraram também, com auxílio de múltiplas fontes de dados, compreender melhor os problemas psicológicos e sociais manifestados por agressores, vítimas e agressores-vítimas. Pesquisaram, na cidade de *Los Angeles*, 1985 alunos, dentre estes de origem latina e negra da 6ª série de 11 escolas localizadas em comunidades predominantemente com baixo nível socioeconômico (com uma taxa de 79% de resposta). Os resultados obtidos indicam que vinte e dois por cento da amostra foram classificados como envolvidos em *bullying*, como autores (7%), vítimas (9%), ou ambos (6%). Em comparação com outros estudantes, estes grupos apresentaram problemas na escola e dificuldades de relacionamento com seus colegas. Apesar de haver um acréscimo de problemas de conduta, os agressores eram mais fortes psicologicamente e gostavam da posição social elevada entre seus colegas. Em oposição, as vítimas eram emocionalmente perturbadas e socialmente marginalizadas entre os seus colegas. Agressores-vítimas se caracterizaram como o grupo mais problemático, mostrando o alto nível de conduta na escola e problemas de relacionamento com colegas.

Trautmann (2008) apresenta uma atualização sobre *bullying* escolar ou abuso de pares, explicando o seu significado, o papel e as características de seus atores e suas consequências. Menciona sua epidemiologia e os determinantes que influenciam a sua presença. Examina as intervenções realizadas nas escolas e seus resultados e analisa o papel dos prestadores de cuidados de saúde. Indicações de conselhos são propostos para a família, com alguns dados úteis para utilização em consulta com as vítimas. É dada ênfase especial no papel de testemunha (observador) ou espectador, ambas baseadas nas intervenções realizadas na escola. Como resultado revela que o *bullying* entre pares escolares e também entre adultos, embora comum, não é aceitável, porém existem leis, e as crianças necessitam de legislação de proteção. O assédio traz consequências desastrosas para as vítimas, agressores e testemunhas e não deve ser tratado como um problema entre duas pessoas, mas sim em sua totalidade, que é a tríade que inclui testemunhas, espectadores ou transeuntes. Os prestadores de cuidados de saúde não se limitam às testemunhas, mas envolvem toda a comunidade com seus valores e salientam que são as testemunhas que dão o poder para o agressor. Assim, a abordagem para este problema deve ser feita do ponto de vista da totalidade, sistêmica e multidisciplinar, envolvendo a escola com os subsistemas (administrativo, professores, estudantes, famílias, ambiente escolar, sociedade, mundo dos adultos) podendo ser este o foco das intervenções. Prestadores de cuidados de saúde e, especialmente, pediatras fazem parte desse sistema, as pesquisas de vítimas, os agressores, a consciência da educação das testemunhas, aconselhamento dos pais e influência da legislação.

Mendes (2011) realizou um estudo com objetivo de avaliar os resultados de um programa antiviolença escolar, realizado com 307 estudantes do 2º ciclo de uma escola de Lisboa. A avaliação pré e pós Programa foi feita por questionário, elaborado e validado para a pesquisa. Verificou que, antes da intervenção, existia um elevado nível de *bullying* (50% vítimas e 35% agressores), constatando também agressões dirigidas a professores (7%) e

outros funcionários (9%), permitindo assim a elaboração de um Programa de intervenção adequado à realidade encontrada, cujos resultados foram bastante positivos, tal como foi verificado quando da apresentação dos mesmos. Foi constatado que este fenômeno é possível de ser prevenido e, nessa prevenção, a intervenção integrada e uma equipe multidisciplinar assumem um papel importante. A relação privilegiada que estabelece com a criança/família/comunidade faz da equipe um elemento chave na detecção precoce de situações que possam afetar negativamente a saúde da criança e a sua qualidade de vida, tal como acontece quando envolvida em situações de violência escolar. Considerou também que o interesse e empenho demonstrados por toda a equipe que participou neste trabalho foram essenciais para o sucesso do mesmo, fato particularmente gratificante, em que a partilha e a reflexão conjunta proporcionaram a todos um importante momento de crescimento. Constatou que o projeto conduziu, ainda, à criação na escola de um espaço personalizado de atendimento aos alunos com comportamentos agressão/vitimação recorrentes, por iniciativa dos docentes e da psicóloga da escola, que continua atualmente em funcionamento. Destaca, ainda, que o trabalho não é o fim em si mesmo, pois é, sobretudo, um desafio a todos os dirigentes das escolas, professores, auxiliares de ação educativa, alunos, encarregados de educação e técnicos de saúde, para que de forma acertada e articulada reúnam esforços e trabalhem no sentido de reduzir a violência na escola, pois a qualidade do futuro de todos, também disso depende.

A violência de modo geral e em específico a violência-*bullying* na escola apresentam fator de risco nas relações sociais, provocando graves consequências, como medo, angústia, baixa auto-estima, saúde emocional abalada, insegurança, isolamento social, tristeza prolongada e danos na aprendizagem que afetam a qualidade de vida. Surgindo assim a necessidade de se apreender o sentido dado à qualidade de vida pelos atores sociais envolvidos.



As transformações tecnológicas, as mudanças na comunicação e os avanços na área de saúde, ocorridas nas sociedades contemporâneas, têm revelado consequências de múltiplas e complexas dimensões, estando inseridas neste processo aquelas relacionadas à qualidade de vida das pessoas. O *construto* qualidade de vida tem vindo a suscitar um número crescente de pesquisas e práticas desenvolvidas por equipes de profissionais que atuam nas mais diferentes áreas do saber. Na literatura especializada, o processo do desenvolvimento conceitual da qualidade de vida registra diversos obstáculos na sua precisão, visto que se apresenta como uma expressão dinâmica, polimorfa, incluindo necessidades extremamente heterogêneas e orientadas por opiniões dos vários autores. O presente capítulo tem como objetivo tecer algumas considerações sobre este *construto*.

A palavra qualidade de vida foi originalmente difundida nos Estados Unidos após a 2ª Guerra Mundial (1939 – 1945), descrevendo o efeito da influência da riqueza material através das posses (carros, casas e outros bens) nas vidas das pessoas e, em seguida, ampliada para atingir a educação, a saúde, o bem estar, a economia, o crescimento industrial e a defesa do mundo livre (Carr, Thompson & Kirwan, 1996).

No entanto, Fleck, Leal, Louzada, Xavier, Cachamovich & Vieira (1999) chamam a atenção ao explicarem que a expressão qualidade de vida foi empregada pela primeira vez pelo presidente dos Estados Unidos, Lyndon Johnson, em 1964, ao declarar que “os objetivos não podem ser medidos através do balanço dos bancos. Eles só podem ser medidos através da qualidade de vida que proporcionam às pessoas”.

Somente nas últimas décadas do século XX é que se ampliou o significado para além do crescimento econômico, envolvendo o desenvolvimento social (saúde, educação, moradia, transporte, lazer, trabalho, crescimento individual). Os Indicadores Sociais, também se ampliaram: mortalidade infantil, esperança de vida, taxa de evasão escolar, nível de escolaridade, taxa de violência (suicídios, homicídios, acidentes), saneamento básico, nível de

poluição, condições de habitação e trabalho, qualidade do transporte, lazer, entre outros (Pachol, 2000).

A qualidade de vida foi definida pela OMS (1994) numa perspectiva transcultural como sendo “a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (p. 43). Segundo eles, essas percepções originam-se na cultura à qual a pessoa pertence e a questão cultural é fundamental na qualidade de vida, já que diferentes culturas tendem a dar prioridade a aspectos diferentes. Este conceito abarca um estado de bem estar biopsicossocial e, também, a capacidade dos indivíduos ou grupos de realizarem as suas aspirações, satisfazerem as suas necessidades e lidarem e modificarem o seu meio (The WHOQOL Group, 1994).

Observa-se, assim, três aspectos fundamentais referentes ao construto qualidade de vida: (i) subjetividade; (ii) multidimensionalidade (iii) presença de dimensões positivas (p.ex. mobilidade) e negativas (p.ex. dor). Este conceito é amplo e abrange a complexidade do construto, pois inter-relaciona o meio ambiente com os aspectos físicos e psicológicos, com o nível de independência, com as crenças pessoais e com as relações sociais (Fleck, Leal, Louzada, Xavier, Cachamovich & Vieira 2000).

Ribeiro (2011) esclarece que a qualidade de vida pode ser percebida como um sinônimo de saúde de uma forma geral, que abrange aspectos objetivos e subjetivos, envolvendo recursos necessários para a satisfação das necessidades incluindo a saúde física, o estado psicológico, as relações sociais, o nível de autonomia e independência e as relações com o meio ambiente.

Januzzi (2004) contribui explicando que a qualidade de vida é interpretada como “o nível de atendimento às necessidades materiais básicas de sobrevivência e reprodução social da comunidade” (p.19). Igualmente, Maya (1984), menciona que o conceito de qualidade de

vida abrange uma série de variáveis, tais como: a satisfação adequada das necessidades biológicas e a conservação de seu equilíbrio (saúde), a manutenção de um ambiente propício à segurança pessoal, a possibilidade de desenvolvimento cultural. E, em último lugar, o ambiente social que propicia a comunicação entre os seres humanos, como base da estabilidade psicológica e da criatividade.

Contudo, Shin e Johnson (1978) fazem conhecer que a qualidade de vida baseia-se na submissão dos recursos necessários para a satisfação das necessidades e desejos individuais, na participação em atividades que permitem o desenvolvimento pessoal, na auto-realização e em uma comparação satisfatória entre si mesmo e os outros. Já Coimbra (1985) explana que a qualidade de vida seria o somatório de fatores decorrentes da interação entre a sociedade e o ambiente, atingindo a vida no que concerne às necessidades biológicas e psíquicas.

Sen (2002) aponta que, quanto maior for a capacidade das pessoas em desempenharem, quer os papéis constitutivos, relacionados às liberdades substantivas, quer os papéis instrumentais, referentes aos diferentes tipos de direitos e oportunidades, maiores serão as possibilidades de expansão das liberdades para o desenvolvimento humano.

Este autor afirma que as liberdades substantivas incluem as condições elementares de vida e relacionam-se com os direitos de não passar privações, como a fome, a subnutrição, o analfabetismo e a falta de moradia. Nesse sentido, a qualidade de vida de um povo é influenciada pela história, pela cultura e, sobretudo, pelas condições sociais e econômicas para resolver suas necessidades básicas de subsistência.

Uma das características da qualidade de vida é o viver que é bom e compensador em pelo menos quatro áreas: social, afetiva, profissional e a que se refere à saúde; e que o bem estar material e econômico nem sempre coincide com o bem estar subjetivo, com a satisfação com a vida e com a felicidade. Pois a opulência social e o consumismo, mesmo em tempos de mercado livre, não significam qualidade de vida (Franken, 2010; Sen, 2002).

Corbin et al. (2006) e Timossi et al, (2008), relatam que os conceitos de saúde total, bem estar, estilo de vida e qualidade de vida apresentam dimensões e componentes similares que, na realidade, estão interligados uns com os outros. Para estes autores, as dimensões são, assim descritas:

- a) *dimensão social* – diz respeito ao desenvolvimento do relacionamento pessoal e à importância da convivência com a família e com o círculo de amizades;
- b) *dimensão emocional* – diz respeito ao desenvolvimento da auto-confiança, à forma como se deve lidar com as situações stressantes e, principalmente, ao modo como se devem aceitar as próprias limitações;
- c) *dimensão física* – diz respeito tanto à capacidade de realizar exercícios físicos de forma racional, quanto à de alimentar-se de forma ponderada, evitando hábitos considerados nocivos à saúde;
- d) *dimensão mental ou intelectual* – diz respeito à capacidade de realizar exercícios cognitivos e ao constante desenvolvimento da capacidade crítica, identificando as soluções mais apropriadas e utilizando as informações atualizadas em ordem ao aumento do conhecimento pessoal;
- e) *dimensão espiritual* – diz respeito à capacidade do indivíduo encontrar, em si mesmo ou na religião, significados para a vida, aumentando, desta forma, o desenvolvimento da ética e da moral.

Franken, Coutinho e Ramos (2009) em sintonia com a OMS (2002) assumem que a qualidade de vida é um conceito holístico que reúne o conjunto de recursos (sociais, individuais, físicos) necessários ao indivíduo para a realização dos seus objetivos e aspirações, bem como para a satisfação das suas necessidades em diferentes níveis. Trata-se de um conceito amplo abrangendo de forma complexa e integrada a saúde física do indivíduo,

o seu estado psicológico, o seu nível de autonomia e dependência, as suas representações e crenças, as suas relações sociais, bem como a sua relação com os diversos elementos essenciais do seu ambiente.

Nesta perspectiva, Santos, Santos, Fernandes e Henriques (2002) explicam que a qualidade de vida está relacionada a três princípios fundamentais: capacidade funcional, nível socioeconômico e satisfação e também pode estar relacionada com a capacidade física, o estado emocional, a interação social, a atividade intelectual, a situação econômica e a autoproteção de saúde. Ou seja, a qualidade de vida varia de acordo com a percepção de cada indivíduo, sendo considerada por alguns como unidimensional e para outros como multidimensional. Para os autores, todos os seres humanos buscam se realizar, esclarecendo que a qualidade de vida boa ou excelente é aquela que oferece um mínimo de condições para que os indivíduos possam desenvolver o máximo de suas potencialidades e simplesmente existir.

Na visão multidimensional da qualidade de vida há que considerar o fenômeno da globalização que imprime ritmos e velocidades sem precedentes à informação, à comunicação e à distância, gerando novas possibilidades para a produção capitalista. Este processo de globalização possui inúmeros pontos positivos, como: o acesso aos bens facilitadores da vida moderna (eletrodomésticos, eletroeletrônicos, meios de transporte e outros) que recebem um destaque devido ao enorme salto que eles proporcionam à humanidade no que tange à melhoria do bem estar e da qualidade de vida. Contudo, somente uma pequena parcela da população mundial pode ter acesso a estes avanços. A maioria absoluta das pessoas do globo ainda vive em condições de tamanha precariedade que o direito a determinados bens e serviços ainda são uma utopia, portanto o fenômeno da globalização interfere negativamente na sua qualidade de vida.

Assim sendo, a qualidade de vida se exerce também em uma esfera mundial, consequentemente não podemos ignorar que os acontecimentos globais que afetam diretamente milhões de vida não estejam imbricados com a multidimensionalidade deste construto. Os direitos à saúde, ao saneamento básico, à habitação, à educação e à segurança estão intimamente imbricados com a qualidade de vida de uma população, aquela mais pobre que, possivelmente, habita nas zonas periféricas das grandes capitais, experencia a ausência destes, o que fragiliza a sua qualidade de vida.

Coutinho, Ramos e Franken (2008) afirmam:

Apesar de qualidade de vida ser um dos mais discutidos termos, incorpora uma imprecisão conceitual, existindo certa dificuldade em chegar-se a um acordo quanto ao que realmente signifique qualidade de vida. Tal dificuldade parece estar relacionada não só aos diversos aportes epistemológicos, mas também ao fato de perceber-se que o significado deste conceito varia entre diferentes tempos, culturas, classes sociais e indivíduos. (p.02)

Franken (2010) afirma que a imprecisão conceitual do construto qualidade de vida persiste no mundo capitalista, pois, apesar da quantidade de investigações realizadas, estas nunca estão completamente de acordo sobre o quê de fato esta qualidade de vida significa e como deve ser medida. Contudo, o termo ‘qualidade’ supõe a superação de uma limitada avaliação quantitativa do desenvolvimento.

Fleck et al (1999) mencionam que a OMS, ao identificar que não existia um instrumento que mensurasse qualidade de vida em uma perspectiva transcultural para uso internacional, desenvolveu um projeto colaborativo em diversos países, representado por diversas culturas que teve como resultado a construção do *WHOQOL-100*, composto por 100 questões .

Esses autores explicam que o Grupo de Qualidade de Vida da OMS ao perceber a necessidade de instrumentos mais curtos que demandassem pouco tempo, mas com as mesmas propriedades psicométricas, desenvolveu uma versão abreviada do *WHOQOL-100*, o *WHOQOL-bref*. Esta nova versão foi elaborada com 26 questões, na qual duas questões gerais de qualidade de vida envolvem a autopercepção do indivíduo e as demais abrangem os domínios físico, psicológico, de relações sociais e de meio ambiente.

Para esta entidade, o reconhecimento da multidimensionalidade do construto refletiu-se na estrutura do instrumento baseada em quatro domínios, conforme figura 1 (Fleck, et al 2000).

| Domínios                          | Facetas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Domínio I<br>Domínio Físico       | 1. Dor e desconforto<br>2. Energia e fadiga<br>3. Sono e repouso<br>9. Mobilidade<br>10. Atividades da vida cotidiana<br>11. Dependência de medicação ou de tratamentos<br>12. Capacidade de trabalho                                                                                                                                                    |
| Domínio II<br>Domínio Psicológico | 4. Sentimentos positivos<br>5. Pensar, aprender, memória e concentração<br>6. Auto-estima<br>7. Imagem corporal e aparência<br>8. Sentimentos negativos<br>24. Espiritualidade/religião/crenças pessoais                                                                                                                                                 |
| Domínio III<br>Relações Sociais   | 13. Relações pessoais<br>14. Suporte (Apoio) social<br>15. Atividade sexual                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Domínio IV<br>Ambiente            | 16. Segurança física e proteção<br>17. Ambiente no lar<br>18. Recursos financeiros<br>19. Cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade<br>20. Oportunidades de adquirir novas informações e habilidades<br>21. Participação em, e oportunidades de recreação/lazer<br>22. Ambiente físico: (poluição/ruído/trânsito/clima)<br>23. Transporte |

**Figura 1: Domínios e facetas do WHOQOL-bref**

Entende-se assim, que a abordagem de mensuração da qualidade de vida, seccionada em quatro dimensões traz uma visão global, tratando os domínios de forma igualitária, baseando-se, em geral, em um referencial social. Esse entendimento permite a compreensão das motivações, dos desejos, das oportunidades e dos recursos disponíveis para a satisfação e o bem estar de um indivíduo em relação às suas realizações nas diferentes esferas da vida. Dentre essas esferas, atualmente, pode-se afirmar que o desemprego, a exclusão social e, sobretudo, a violência, podem ser, de modo objetivo, adotados como negação à qualidade de vida.

Especificamente na esfera escolar, observa-se que a escola, ao invés de ser vista como um local de aprendizagem e das primeiras interações com o outro, tem sido palco para o desenrolar da violência, entre elas a violência-*bullying* que gera, muitas vezes, graves consequências no âmbito emocional, psíquico e comportamental de toda a comunidade envolvida, afetando a sua qualidade de vida. Estudos em contextos escolares acerca da violência-*bullying* e qualidade de vida assinalaram uma correlação negativa. (Coutinho, Maciel e Araújo, 2011; Silva e Maeta 2010; Amorim, 2009).

Em relação à violência-*bullying* e sua associação com a qualidade de vida, Coutinho et al (2011) conduziram um estudo em uma escola pública da cidade de João Pessoa, Paraíba, com 82 adolescentes, dos sexos masculino e feminino, com idades entre 12 e 16 anos. O estudo evidenciou que a variável acerca das situações de violência na escola correlacionou-se significativamente com qualidade de vida ( $r = -0,33$ ;  $p = 0,004$ ); sendo assim, a correlação negativa apresentada explica que quanto maior o escore de situações de violência-*bullying* no contexto escolar, tanto menor será a qualidade de vida desses adolescentes.

Frisén e Bjarnelind (2010), com o objetivo de investigar se o HRQOL (qualidade de vida, relacionado à saúde) está associado com as experiências de *bullying* escolar, conduziram um estudo com 758 adolescentes que responderam um questionário destinado a investigar a

Qualidade de Vida relacionada à Saúde e à ocorrência de *bullying*. (HRQL). Os resultados mostraram associações entre ser vítima de *bullying* em todos os aspectos examinados de HRQL. O envolvimento com *bullying* em ambas as situações de quem pratica ou o agressor, e quem sofre ou a vítima está relacionado com experiências físicas ou dificuldades emocionais. Outros resultados mostraram que sofrer *bullying* durante os finais dos anos escolares registra índices maiores no HRQL do que sofrer *bullying* nos anos escolares iniciais. Os pesquisadores concluem que os colegas têm influência marcante na vida dos adolescentes, estas podem ser vistas na associação entre as experiências de *bullying* e associação com o HRQL. Sofrer *bullying* está associado a baixos índices de HRQL para os adolescentes nos aspectos de sua rotina diária e no funcionamento da qualidade de vida.

Verderman, Dorst, Wiefferink, Detmar e Paulussen (2008) conduziram dois estudos com objetivos de examinar a Qualidade de Vida (QoL) de praticantes e vítimas de *bullying* entre crianças de escolas holandesas. No primeiro estudo, investigou-se as dimensões do QoL com as histórias/relatos de *vitimização* em uma amostra com 1.669 crianças. O estudo 2 examinou a QoL a partir de relatos de crianças que foram denominadas vítimas pelos seus colegas, praticantes de *bullying* e vítimas de *bullying* usando como banco de dados um estudo avaliativo de intervenção anti-bullying com 3.483 participantes. Em ambos os estudos a vitimização revelou-se consistentemente associada a crianças e adolescentes pobres em relação a todas as dimensões mensuradas. As associações mais intensas foram encontradas nas dimensões da QoL que dizem respeito ao humor, às emoções e menos com QoL em relação ao bem estar físico. Isto indica que as vítimas de *bullying* são geralmente menos felizes e menos entusiastas, sentem-se tristes e deprimem-se com mais facilidade, apresentam menos percepções positivas sobre si e sentem-se menos motivadas a ir à escola do que as crianças não envolvidas. O *bullying* ativo foi associado com diminuição de QoL, em relação ao Ambiente Escolar, isto é, são menos positivos no que diz respeito a frequentar a escola do

que as crianças não envolvidas. Finalmente, na QoL os praticantes e as vítimas de *bullying* em sua maioria mais parecem vítimas do que propensos a praticar o *bullying*, ser vítima de *bullying* foi fortemente associado com a dimensão de humor e emoções. Em relação a bem estar físico não houve associação significativa.

Gonçalves, Jarros, Heldt, Knijnik, Mansur, Santos, Zottis, Costa, Salum e Manfro (2009) realizaram um estudo com objetivo de avaliar se existe associação entre *bullying* e medidas de qualidade de vida em escolares de 10 a 17 anos em uma amostra comunitária de escolas públicas de Porto Alegre. Todas as crianças e adolescentes pertencentes às escolas com mais de 500 alunos que se encontram dentro da área de captação da unidade básica de saúde do Hospital de Clínicas de Porto Alegre foram submetidas à Escala de *Bullying* (Kim et al) e a Youth Quality of Life Instrument – Research version (YQOL-R). Os resultados apontaram que do total de 255 crianças que responderam aos questionários sobre *bullying* e qualidade de vida, 114 (44,7%) já tinham sofrido *bullying* ao menos uma vez na vida e 54 (21,2%) tinham sofrido no último ano. As crianças que já haviam sofrido *bullying* no último ano apresentaram menores escores na escala de qualidade de vida se comparados aos que não haviam sofrido ( $68,1 \pm 16,4$  vs.  $74,6 \pm 15,5$ ;  $p=0,007$ ), bem como em cada uma das subescalas da YQOL-R: pessoal ( $59,6 \pm 17,1$  vs.  $66,6 \pm 16,2$ ;  $p=0,006$ ), de relacionamentos ( $61,4 \pm 20,8$  vs.  $70,4 \pm 16,7$ ;  $p=0,004$ ) e ambiental ( $73,8 \pm 17,2$  vs.  $80,7 \pm 16,5$ ;  $p=0,008$ ). Concluíram que o *bullying* está estatisticamente associado a uma diminuição na qualidade de vida de crianças e adolescentes pertencentes a escolas públicas e, portanto, deve ser encarado como um problema de saúde pública a ser prevenido nessa faixa etária.

Observa-se que a qualidade de vida depende de fatores intrínsecos e extrínsecos aos indivíduos e, nesse entendimento, as condições sociais (dentre as quais, as situações de violência) que perpassam o desenvolvimento desses adolescentes também devem ser

reconhecidas como relevantes, uma vez que são passíveis de influenciar a percepção dos atores sociais acerca da qualidade de vida (Minayo, et al 2000).

A violência-*bullying* escolar é um dos principais problemas que afetam a qualidade das relações interpessoais entre colegas nas escolas e, em geral, a qualidade de vida, afetando negativamente a saúde dos adolescentes

O construto qualidade de vida e a complexidade do conceito possibilitam considerar importante estudar este objeto sob a ótica da teoria das representações sociais, pois elas nos permitem apreender que são elaboradas a partir das manifestações das palavras, dos sentimentos e relações sociais e se estabelecem, podendo e devendo ser consideradas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. A seguir serão apresentados os fundamentos dessa teoria.



Este capítulo aborda a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici por permitir apreender os saberes acerca da violência-*bullying* que circulam no contexto social no qual se inserem os participantes deste estudo.

#### **4.1 Representações sociais - uma abordagem dimensional**

Na segunda metade do século passado, as ciências sociais e a psicologia descortinaram uma crise existente entre alguns pressupostos tradicionais, tais como: a cisão entre o indivíduo e a sociedade; a oposição entre a naturalidade e a cultura; ou ainda, o processo individual e ativo do conhecimento e a sua aquisição passiva por transmissão social.

Serge Moscovici, interessado em entender não só a crise entre o individual/social das ciências humanas, mas, igualmente, a natureza do pensamento social, apresentou, em 1961, a sua tese de Doutorado intitulada *La Psychanalyse son image et son public*, introduzindo um novo paradigma que é reconhecido como referência de suma importância para o conhecimento dos saberes do senso comum. Neste trabalho delineou uma nova teoria, cujo conceito e objeto de estudo eram essencialmente constituídos pelas representações sociais. Propunha, efetivamente, um olhar original sobre paisagens já familiares, procurando revelar o seu dinamismo e criatividade (Builis & Vasco, 2008; Mora, 2002; Vargas, Maia & Dantas, 2006;).

Orientou o caminho que permitiu superar a divisão categórica entre o individual e o coletivo, o previamente dado e o ativamente adquirido, elucidou como uma coletividade assimila e interpreta novas teorias científicas ou visões de mundo e como no desenvolvimento cognitivo operam, se entrelaçam e modificam ideias recebidas com a ativa apropriação de muitas dimensões do conhecimento e da consciência social (Coutinho, 2005; Mora, 2002; Perez, 2007).

A introdução deste conceito gerou um novo equilíbrio entre dois grandes eixos de problematização nas ciências sociais (conhecimento/ação e indivíduo/sociedade), visto ter apresentado o indivíduo como sujeito-ator indissociável dos laços sociais em que se insere. Abriu, assim, a possibilidade a uma outra síntese entre psicologia e sociologia, na qual o indivíduo aparece dotado de uma vontade e capacidade de ação próprias, como um sujeito pensante, e simultaneamente imbuído de traços provenientes da sociedade que o envolve (Duarte, Castro, Afonso, Sousa, Antunes & Antunes, 2005; Moscovici, 1978; Vala, 1993).

Serge Moscovici instituiu a TRS com o objetivo de compreender como o conceito da Psicanálise se difundiu de diferentes formas nos mais diversos grupos. Seu estudo foi editado originalmente na França e publicado no Brasil com o título de *A Representação Social da Psicanálise* (1978). Nesta obra, o autor procurou entender como um conhecimento científico se transfere de um contexto social para outro, transformando-se em senso comum.

A psicanálise é um acontecimento cultural que, ao ultrapassar o círculo restrito das ciências, da literatura ou da filosofia, afeta como um todo a sociedade. Notando-se respectivamente o surgimento de um novo senso comum que não pode ser compreendido em termos de vulgarização, de difusão ou distorção da Ciência (Moscovici, 2012).

Entretanto, Moscovici (2010) em entrevista concedida a Ivana Marková, esclarece o que tinha em mente ao iniciar o seu estudo:

... tentei compreender e reabilitar o pensamento comum e o conhecimento comum. Ainda mais, não o considerei como algo tradicional, ou primitivo, como mero folclore, mas como algo muito moderno, originando-se parcialmente da ciência, como a configuração que assume quando se torna parte e parcela da cultura. Vi a transformação do conhecimento científico em conhecimento comum como uma área de estudo possível e excitante. (p. 311)

O pensamento primitivo está baseado na crença de um poder ilimitado da mente em amoldar a realidade, em transpô-la e ativá-la e determinar o curso dos acontecimentos. Já o pensamento científico está baseado na crença do poder ilimitado dos objetos ao ajustar o pensamento, determinar completamente sua evolução e de serem interiorizados na e pela mente. Nesse sentido, a Psicologia Social passa a ser considerada uma expressão do pensamento científico que, ao estudar o sistema cognitivo, pressupõe que os homens, na sua plenitude racional, reagem a fenômenos ou acontecimentos da mesma forma que os cientistas. Compreender, portanto, consiste em validar as informações, e esclarece que o mundo é percebido tal como é, com suas percepções, ideias e atribuições, respondendo a estímulos do meio físico ou quase-físico em que se convive (Moscovici, 2010).

A construção da TRS como objeto não se encontra no espaço da Sociologia, porém no cruzamento indivisível do individual e do social, captado pela psicossociologia de Moscovici. Nóbrega (2003) destaca,

... demonstrar a importância e a possibilidade de mudanças que o pensamento científico fundado na elaboração do senso comum, pode exercer na medida em que interprete os fatos sociais e transforme a realidade, esta entendida como processo, a partir do princípio da indissociabilidade entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, interno e externo. (p. 53, grifo do autor)

Já Madeira (2003) esclarece que a TRS é essencialmente importante, para que estas não se enrijeçam por causa da definição monolítica de estratégias que, ao se tornarem uma só, negam à teoria, a possibilidade de crescimento e ainda ignoram os objetos enquanto organizações simbólicas de sujeitos que se constroem na relação com os demais, num determinado tempo e espaço.

Neste contexto, entendem-se representações sociais como saberes elaborados e compartilhados nos grupos sociais para a construção e compreensão da realidade. Moscovici

(1978) esclarece que as representações sociais surgem da interação entre duas pessoas ou entre dois grupos. Para ele, uma representação percorre e reúne experiências, expressões, conceitos e condutas provenientes de diversas origens.

Sá (1996) cita que Moscovici: “... sempre resistiu a apresentar uma definição precisa das representações sociais, por julgar que uma tentativa nesse sentido poderia acabar resultando na redução do seu alcance conceitual” (p. 30). Contudo, Moscovici (1978) considera a representação uma forma de conhecimento individual que tem como objetivo elaborar a conduta e a comunicação entre os sujeitos.

Por ser uma estudiosa da teoria de Moscovici, Jodelet (2001) tem se destacado por sua contribuição ao estabelecer o conceito de representações sociais. Esta apresenta uma definição que se tornou bem recebida e utilizada na comunidade científica.

... é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (p. 22)

Para Jodelet (2001), representar ou representar-se está vinculado a um ato de pensamento em que o sujeito se reporta a um objeto por meio de uma pessoa, de um acontecimento material, psíquico ou social, assim como um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, tanto real, imaginária ou mítica. Porém, tal objeto é imprescindível. Portanto, não existe representação sem objeto.

O ato de se representar acontece simultaneamente no momento em que ocorre a separação e aproximação entre o sujeito e o objeto, quando o eu do sujeito se separa do objeto e a ele se une através da formação de uma imagem (Nobrega, 2003).

Nesse sentido, Abric (2001) conceitua que:

... a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém como esse sistema social. (p. 156)

Assim sendo, Wagner (2000), ao abordar a sócio-gênese e as características das representações sociais, conceitua representação social como um conjunto de pensamento estruturado, isto é cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico, sobre um fato social relevante que se constituiu em imagens e metáforas, conscientemente compartilhado entre os demais participantes do grupo social.

Comparando os conceitos entre representações sociais e outros conceitos cognitivos, Moscovici (1978) esclarece que é possível compreender essas diferenças. Ele considera as representações sociais um processo de interação e relação que desenvolve e confere um sentido único entre os grupos e as pessoas.

Os conceitos de imagem, de opinião e de atitude não levam em conta esses vínculos, a abertura que os acompanha. Os grupos são encarados a posteriori de maneira estática, não na medida em que criam e se comunicam, mas enquanto utilizam e selecionam uma informação que circula na sociedade. (p. 50)

Moscovici (2010) confirma ainda que:

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (p. 46).

Jodelet (2001), ao apresentar o campo de estudo das representações sociais, especifica-as como um conhecimento comum que pode estar ligado ao conjunto de elementos e de relações que se apresenta sintetizado em três questionamentos: “*Quem sabe e de onde sabe?, O que e como sabe?, Sobre o que sabe e com que efeitos?*” (p. 28).

Esses questionamentos, segundo a autora, resultam em três ordens problemáticas: a) condições de produção e de articulação; b) processos e estados; c) estatuto epistemológico das representações sociais, consideradas interdependentes, que abarcam os temas dos trabalhos teóricos e empíricos.

A indagação *Quem sabe e de onde sabe?* refere-se às condições de formação e circulação das representações sociais e está relacionada ao contexto onde esse saber é produzido e propagado, provavelmente, através da cultura, que é constituída de valores, crenças e costumes; da linguagem, seja através da conversação, da mídia, da família, da escola ou dos meios científicos; e na sociedade quando os conhecimentos acontecem pela partilha e vínculo social ou afirmação de pertenças dos grupos.

*O que e como sabe?* diz respeito aos processos e estados das representações sociais que identificam a forma de saber do sujeito, seu conhecimento científico, psicológico, social e coletivo, a partir dos conteúdos representativos como a linguagem, os discursos, as informações e as práticas.

E, por último, *Sobre o que sabe e com que efeitos?* está relacionado ao estatuto epistemológico das representações sociais em que o conhecimento é adaptado pelo sujeito

através da relação entre o pensamento comum e o científico, provocando a transformação de um conhecimento em outro, procurando entender a realidade, caracterizando um conhecimento simples, diferente da ciência, porém adaptado à ação sobre o mundo.

Assim, Jodelet (2001) esclarece que:

...a comunicação desempenha um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a criação de um universo consensual. Finalmente, remete a fenômenos de influência e de pertença sociais decisivos na elaboração dos sistemas intelectuais e de suas formas. (p. 29)

Esta mesma autora ainda pontua que a comunicação social, tanto nos aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento social. Cada participante de um grupo produz as representações, recebendo-as e transmitindo-as em uma interação comunicativa mediada pela linguagem. A linguagem é a competência que os atores sociais possuem de se comunicar expressando seus pensamentos e sentimentos em um mundo social complexo. Permitindo especificamente a transmissão, o intercâmbio, a modificação e a ampliação das representações.

O campo de estudos das representações sociais pode ter o seu contexto mapeado pela separação entre diferentes tipos de representação, conforme suas origens e respectivos espaços de inclusão social. Conforme se desenvolvem no grupo, destacam-se três tipos de representações sociais: as hegemônicas, as emancipadas e as polêmicas (Vala, 2010).

As representações hegemônicas possuem seu ponto de ancoragem, principalmente, nas crenças e valores amplamente difundidos, indiscutíveis, coercivos e que se referem à natureza do homem e à natureza da ordem social. As representações emancipadas revelam as experiências de cooperação entre diferentes grupos sociais. Já as representações polêmicas são produzidas durante os conflitos sociais, e a sua ancoragem faz-se em grupos antagônicos

estando assim, inseridas como parte da organização simbólica da estrutura social pelos indivíduos. Elas se ancoram nas identidades sociais e nas relações conflituosas entre grupos.

Para Arruda (1998), embasada em Moscovici, as representações hegemônicas podem ser entendidas como aquelas que são compartilhadas por todos os membros de grupos estruturados de um partido ou de um Estado, predominantes nas práticas simbólicas ou afetivas dos grupos. Porém, não são produzidas no grupo e sim praticadas por ele. As representações emancipadas, se caracterizam pelas interpretações específicas de segmentos sociais, de acordo com as ideias e conhecimentos que circulam num determinado grupo, apresentando autonomia, resultante da interação entre os membros que integram os grupos sociais. Enquanto que as representações polêmicas são aquelas elaboradas através de conflitos gerados a partir de interesses e disputas entre os grupos, e não são compartilhadas pelo grupo social como um todo.

Wagner (2000), em relação às representações hegemônicas, contribui esclarecendo que os estudos em psicologia cultural trouxeram uma explicação quanto ao relacionamento entre as representações culturais e sociais. As representações culturais são consideradas fruto da tradição por estarem enraizadas no pensamento e no comportamento dos sujeitos e compartilhadas nos grandes grupos.

Para este autor, as representações emancipadas revelam os conhecimentos de subgrupos que mais vivenciam e participam das ideias diferenciadas do conjunto. Contudo, estas diferenças não impedem a existência real do grupo, uma vez que elas são reconhecidas nas representações de um grupo. E sobre representações polêmicas, o autor mostra que são aquelas formadas a partir das disputas e desordens sociais temporárias nos grupos, exemplificadas na desigualdade social, no aborto, nas discussões ecológicas, nos conflitos nacionais, entre outros. Essas representações são consideradas recentes em importância

histórica, de validade limitada, menos estáveis e compartilhadas nos pequenos grupos, não atingindo, portanto, a sociedade em geral.

Muitos são os elementos que podem explicar a constituição das representações sociais. No entanto, nem todos tem a mesma importância. Alguns são essenciais e outros secundários. Dentre os elementos que merecem maiores esclarecimentos destacam-se dois processos socio-cognitivos que atuam dialeticamente na constituição das representações sociais, são eles a objetivação e a ancoragem.

## **4.2 Representações Sociais - Processos formadores e funções**

### **4.2.1 Processos formadores**

Para compreender as representações sociais, é essencial conhecer como elas são formadas, pois sua construção é norteada por dois processos sociocognitivos denominados ancoragem e objetivação, esclarecendo como o social transforma um conhecimento em representação e como esta modifica o social.

Segundo Moscovici (2012), as representações sociais se constituem de uma formação lógica, desdobrada em duas faces tão pouco dissociáveis quanto a página da frente e a do verso de uma folha de papel caracterizadas como face figurativa e face simbólica. Isto é, a representação imprime a qualquer figura um significado e, a qualquer significado, uma figura. Dessa forma, o inconsciente é, no pensamento da maioria das pessoas, um símbolo da psicanálise encarregado entre outras coisas de valores, escondido, involuntário e visualizado no cérebro como uma camada mais profunda e envolvente.

No dizer de Moscovici (2010), a finalidade das representações sociais é transformar um objeto não conhecido em um objeto conhecido. Ele considera que, para transformar palavras não-familiars, ideias ou seres em palavras próximas e atuais, é necessário:

.... dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas. (...) É dessa soma de experiências e memórias comuns que nós extraímos as imagens, linguagem e gestos necessários para superar o não-familiar, com suas conseqüentes ansiedades. As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. (p. 60 e 78)

As formas de lidar com a memória acontecem através da ancoragem e da objetivação.

Moscovici (2010) explica ancoragem como o processo a que se recorre para classificar o objeto desconhecido através da comparação de acordo com o que lhe é conhecido.

... No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo – mesmo vagamente, como quando nós dizemos de alguém que ele é ‘inibido’ – então, nós podemos representar o não-usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar. (p. 62).

Jodelet (2001) esclarece que a ancoragem intervém no processo de elaboração das representações, assegurando sua integração no social.

... a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência. Entretanto, nesse nível, a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento nocional, já pensado. (p. 38-39)

A autora destaca ainda que a ancoragem serve para instrumentalizar o conhecimento, atribuindo-lhe um valor funcional para a compreensão e a administração do ambiente. Ancorar, portanto, é identificar pessoas, ideias, relações, objetos ou acontecimentos estabelecendo em uma categoria que aproxima o sujeito do objeto, o indivíduo e o participante do seu grupo, fortalecendo, conseqüentemente, o grupo.

Para Nobrega (2003), a ancoragem é constituída a partir de três condições: enraizamento no sistema de pensamento, atribuição de sentido e instrumentalização do saber. (i) O enraizamento no sistema de pensamento trata do movimento de ‘incorporação social da novidade’ vinculada à ‘familiarização do estranho’. (ii) A atribuição de sentido ocorre quando o pensamento constituinte se apoia no pensamento formado, com objetivo de adequar os novos conhecimentos aos já existentes. (iii) A instrumentalização do saber atribui um valor funcional à representação permitindo a compreensão da realidade. O conhecimento da representação contribui para a formação das relações sociais por meio da interpretação e da gestão da realidade pelos grupos ou indivíduos.

Coutinho (2001) complementa que tanto a objetivação quanto a ancoragem são processos que se baseiam na memória. A objetivação tende a dirigir a memória para fora, derivando conceitos e imagens da memória para combiná-los e reproduzi-los no mundo externo, isto é, criar algo novo com o auxílio do que já foi visto. Ao contrário, a ancoragem conduz a memória para dentro, buscando coisas, eventos e pessoas que ela identifica como um protótipo, ou se reconhece nomeando o mesmo. Assim, tanto a objetivação como a ancoragem, são processos que se baseiam na memória.

O segundo processo que atua na formação das representações sociais é a objetivação que consiste em unir a ideia do não-familiar com a da realidade, transformando-se no verdadeiro significado do que é real. Este processo tem a função de revelar a qualidade representativa de uma ideia ou ser impreciso, ou seja, dar forma e reproduzir no mundo

exterior um conceito em uma imagem, direcionando-a para o grupo social. Unir uma ideia não-familiar com a realidade é representar, preencher com substância aquilo que está naturalmente vazio, tornando a imagem um elemento da realidade, em vez de apenas ser um elemento do pensamento (Moscovici, 2010).

Para Jodelet (2001), a objetivação se apresenta como o processo de nacionalização das ideias, valorizando as realidades concretas, diretamente claras e utilizáveis na ação sobre o mundo e os outros. A estrutura que revela a imagem da representação torna-se condutora da contextualização e, de forma comum e funcional, a teoria de referência para compreender a realidade.

A objetivação, portanto, é a reprodução de um conceito em uma imagem, é a transformação de ideias em objetos concretos e materiais que compõem a realidade. Para Nóbrega (2003), “... a objetivação consiste em materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico e visível o impalpável, enfim, transformar em objeto o que é representado” (p. 65). Segundo esta autora, a função social da objetivação baseia-se na contribuição para o processo de comunicação, gerando laços sociais.

Continuando, a autora esclarece que o processo de objetivação pode ser classificado em três fases representadas: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

No processo de construção seletiva, ocorre a utilização pelos participantes sociais, que se valem dos meios de comunicação de massa, das informações circulantes sobre um objeto socialmente relevante para se apropriar de determinado corpus teórico-científico, selecionados de acordo com os critérios culturais e com os critérios normativos que têm como utilidade reter os elementos de informação, conservando a coerência com o sistema de valores próprios do grupo.

Quanto à esquematização estruturante ou núcleo figurativo, considera que é o elemento ‘duro’, mais sólido e mais imutável da representação cujas funções são gerar, organizar e dar sentido à representação. Na naturalização, o processo se configura como uma tela de fundo em que são refletidos os delineamentos figurativos que se tornam consistentes em face da formação do novo conceito e de sua relação com a realidade.

Para Coutinho (2005), a construção seletiva se forma através das “informações, crenças e ideias sobre o objeto da representação que sofrem um processo de descontextualização. A nova mensagem não é apenas objeto de simplificação, mas de uma nova estrutura capaz de explicar e avaliar” (p. 53).

Ainda afirma que a esquematização estruturante ou formação de um núcleo figurativo é:

... a formação de uma estrutura de imagem que reproduz uma estrutura figurativa ou conceitual. Aqui, os conceitos teóricos são compreendidos num conjunto de metáforas coerentes, acomodando-se a um referencial conhecido e aceito individual e socialmente. Uma vez tendo o grupo adquirido tal modelo ou núcleo figurativo, será capaz de falar mais facilmente sobre o que este modelo representa. (p. 53-54)

Por último, a autora revela que a naturalização “é a transformação do abstrato em concreto. É nesta fase que um conceito é verdadeiramente naturalizado, isto é, quando o percebido constitui o concebido e torna-se extensão de sua lógica. Em vez de elementos do pensamento, figuras são transportadas para dentro da realidade” (p. 54).

#### **4.2.2 – Funções das representações sociais**

As representações sociais, enquanto fenômeno psicossocial, atendem a duas funções: uma que se refere à contribuição dos processos de formação das condutas, e outra à orientação

das comunicações sociais. A primeira tem por fim controlar a natureza ou falar a verdade sobre ela. A segunda se esforça em fornecer um sistema geral de objetivos para as ações do grupo (Moscovici, 2012).

Segundo Abric (1998), as funções das representações sociais norteiam a conduta e a comunicação entre os indivíduos e estão ligadas a um sistema de valores, noções e práticas que irão lhes proporcionar conhecimento, para se orientar no meio social, material e como forma de dominação, proporcionar-lhes um referencial comum ao estabelecer uma realidade consensual.

Segundo o autor, as representações sociais exercem um papel relevante na interação das relações sociais e nas suas práticas, isto porque elas correspondem a quatro funções:

As funções de saber permitem compreender e explicar a realidade, isto é, os participantes sociais adquirem seus conhecimentos comuns integrando-os em um panorama compreensível, coerente com seu modo de pensar e os valores com os quais eles concordam.

As funções identitárias definem a identidade permitindo proteger a especificidade dos grupos, ou seja, garantem um lugar primordial nos processos de comparação social.

As funções de orientação guiam os comportamentos e as práticas, atribuindo um sentido à representação.

E por fim, a função justificadora, que permite *a posteriori* justificar as tomadas de posição e dos comportamentos, tornando possível aos atores dos grupos expressarem e justificarem suas atitudes diante de uma situação ou em presença de seus companheiros.

Ao abordar a dinâmica e as funções sociais Jodelet (2001) ressalta que: “... Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. Esta visão, pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas” (p. 21).

Quanto ao espaço de estudo das representações sociais define-se pelas diversas dimensões que caracterizam a representação como uma forma de saber prático, ligando um sujeito a um objeto. Esse conhecimento prático, segundo Jodelet (2001), reporta-se à experiência a partir da qual ele é formado, aos contextos e às circunstâncias em que ele se encontra. Refere-se, especificamente, ao fato de que a representação serve para atuar sobre o universo e o outro, desembocando assim, em suas funções e eficácia sociais.

Os processos formadores e as funções das representações sociais incluem-se em universos de opinião e cada um desses universos possui três dimensões, nomeadas como: atitude, informação e o campo de representação ou imagem, que compõem a tridimensionalidade das representações sociais.

#### **4.3 A tridimensionalidade das representações sociais**

Moscovici (2012) ao explicar a natureza das representações sociais analisa a sua dimensão nos grupos sociais, mostra algumas particularidades relativas à representação por meio de proposições, reações e avaliações referentes à opinião emitida durante a comunicação, e é também identificada como opinião pública. Porém, essas proposições, reações e avaliações assumem formato diferenciado segundo as classes sociais, as culturas e os grupos. Assim, as representações sociais incluem-se em universos de opinião e cada um desses universos possui três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem.

A *atitude* é o elemento afetivo da representação e manifesta-se como a disposição mais ou menos favorável que tem uma pessoa frente a um objeto de representação; expressa uma orientação avaliativa em relação ao objeto. Esta dimensão imprime o carácter dinâmico e orienta o comportamento frente ao objeto de representação, dotada de reações emocionais de

diversas intensidades e direções. Envolve uma tomada de posição em relação ao objeto, ou seja, ser favorável ou desfavorável e igualmente, a orientação global do sujeito na sua relação com o objeto. A atitude implica um estímulo já constituído, presente na realidade social e que reage com determinada disposição interna; ainda que a representação social se situe em ambos os pólos, constitui o estímulo e determina a resposta que se dá (Moscovici, 2012).

A *informação* é a dimensão que refere os conhecimentos em torno do objeto de representação, a sua quantidade e a sua qualidade são variadas em função de diferentes aspectos, dentre eles, o grupo de pertença, a inserção social apresentam-se como um papel essencial, pois o acesso às informações é sempre mediatizado por ambas as variáveis. A informação tem uma forte capacidade de influência nos grupos e nas práticas sociais, pois está relacionada com o que um grupo sabe a respeito do objeto em termos de consistência e coerência. É, portanto, a dimensão que investiga o conhecimento do grupo social acerca do objeto. Nessa direção, a dimensão da informação diz respeito à quantidade do conhecimento acerca dos objetos ou dos fenômenos sociais, veiculados através dos meios de comunicação, ou seja, a mídia, o rádio, a televisão, o jornal e das comunicações intra e inter-grupos (Moscovici, 2012; Nobrega, 2003; Vala, 1993).

O *campo das representações ou imagem*, o terceiro elemento constitutivo da representação social, sugere-nos a ideia de “modelo” e está referido à ordem que tomam os conteúdos representacionais, organizados numa estrutura funcional determinada. O campo representacional estrutura-se à volta do núcleo (o esquema figurativo que constitui a parte mais estável e sólida da representação) composto por cognições que dotam de significados o resto dos elementos. Num núcleo figurativo encontram-se aqueles conteúdos de maior significação para os atores sociais, que expressam, de forma vívida, o objeto representado. É necessário salientar que esta dimensão é construída pelo investigador, a partir dos estudos das anteriores. O campo de representação é a imagem formada a respeito do fenómeno social e

indica o conjunto representado, mesmo que não esteja sistematizado ou organizado (Jodelet, 2005; Moscovici, 2012; Rouquete, 2005,).

Moscovici (2012) discursa que conhecer as representações sociais acerca de um objeto implica: determinar o que se faz (atitude), o que se sabe (informação) e o que se crê e como se interpreta (campo das representações). É importante ter em conta que as representações sociais sempre se referem a um objeto; não existem em abstrato, pois constituem a maneira como os indivíduos interpretam, pensam, concebem e explicam um fenômeno, um conceito ou uma prática.

#### **4.4 Sistemas de comunicação das representações sociais**

A comunicação é um fenômeno complexo constituído e constitutivo de um conjunto de interações sociais e discursivas, representando o interesse das relações sociais à medida que transforma a ordem da vida cotidiana, criando novos valores, novas formas de interação que constituem as práticas sociais e culturais. As representações sociais difundidas pela comunicação constituem-se em realidades que passam a fazer parte da opinião pública em forma de discurso da atualidade, tornando-se parte do senso-comum. As influências sociais da comunicação no processo das representações sociais servem como meio para estabelecer ligações significativas com as quais nos relacionamos e interagimos uns com os outros. Nesse sentido, a comunicação se coloca como um componente relevante na teoria das representações sociais.

As representações sociais são conjuntos de conceitos, proposições e explicações criadas na vida cotidiana e no decurso da comunicação interindividual. Contribuem exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações

sociais. A comunicação social é considerada como ‘pedra angular’ e fator preponderante para a emergência das representações sociais (Coutinho 2001, 2005; Moscovici 2010, 2012).

Na interdependência entre linguagem e representações sociais, é fundamental estabelecer a relação entre comunicação e representações sociais, pois uma condiciona a outra. Isto é, não se pode comunicar sem que se partilhem determinadas representações e estas quando compartilhadas entram na nossa herança social se tornando objeto de interesse e de comunicação. Dessa forma, diferenciou a comunicação entre três sistemas: difusão, propagação e propaganda (Moscovici, 2012).

A difusão é uma forma de comunicação, que deve ser diferenciada do sentido comum do termo: operação material de distribuição. A concepção que mais se aproxima é a de um ou vários elementos que percorrem caminhos descontínuos internos de diversas estruturas ligadas entre si e que podem ocasionar modificações ou manter a autonomia. O emissor da difusão essencialmente se esforça por um lado estabelecendo uma relação de igualdade, de equivalência entre ele e o seu público e por outro lado, conseqüentemente se adaptando a ela (Moscovici, 2012).

Dessa forma, esse autor descreve oito traços essenciais da difusão:

(i) a fonte de comunicação não manifesta intenções bem definidas e não possui orientação acentuada; (ii) as comunicações se propõem a influenciar algumas condutas particulares, sem insistir na relação entre comunicação e condutas; estas condutas são de natureza incidente; (iii) o emissor tende a tornar-se a expressão do receptor; (iv) os dois termos da comunicação são definidos de maneira bastante geral, e, por isso mesmo, imprecisa; (v) o receptor – o público – não constitui um grupo altamente estruturado e orientado; (vi) o objeto das comunicações é tratado de tal forma que certa distância é mantida entre o objeto e o emissor da comunicação; o não envolvimento aparente permite e supõe uma margem de ajustamento entre a fonte

emissora e seu público; (vii) as mensagens guardam relativa autonomia em uma mesma fonte, manifestada pela sua descontinuidade; (viii) embora não sendo uma forma de comunicação visando abertamente condutas coletivas, a difusão pode ser eficaz (p.298).

Moscovici (2012) discorre sobre a propagação, como a transmissão de mensagens estruturadas e explícitas, fundamentando-se em um quadro de referências que se revela claramente e torna-se um dos aspectos dessa forma de comunicação. Apresenta algumas características que podem ser identificadas na propagação:

(i) seu campo de atuação é relativamente restrito; (ii) se propõe a integrar um objeto social, a psicanálise, a um quando já existente; (iii) visa a aceitação por todo o grupo de uma concepção dominante em uma de suas partes; (iv) seu objetivo não é provocar uma nova conduta ou reforçar uma conduta existente; trata-se sobretudo de tornar possível uma adequação de comportamentos e normas aos quais os indivíduos aderem; em outras palavras, a comunicação tem como objetivo dotar as condutas atuais ou prováveis de uma significação que não possuíam anteriormente (p.336).

A propaganda é identificada por Moscovici (2012) como reguladora e organizadora. A função reguladora tem como objetivo eliminar o objeto do conflito e a organizadora requer a elaboração adequada do conteúdo das comunicações, a transformação de sua representação em um determinado contexto. O autor cita algumas características que merecem atenção especial:

(i) a propaganda é definida ao mesmo tempo como “manipulação” (instrumentação e como expressão do outro; (ii) as teorias atuais colocam em evidência a natureza do objeto, do problema em questão, mas nos parece indispensável se interessar também pela natureza conflituosa das relações que tornam necessárias a expressão e a

representação do objeto, (iii) ao insistir no fato de que a propaganda conduz à constituição de uma representação, fica claro que é também a organização cognitiva característica desse sistema de comunicação; essa organização específica explica grande parte dos “sintomas” e dos “procedimentos” constatado; (iv) finalmente o objetivo da propaganda - produzir uma conduta, uma ação – é geralmente admitido (p.397).

A autora Jodelet (2001) conhecida universalmente como a propagadora das Representações Sociais, detalhando os princípios de Moscovici explica que a comunicação desempenha um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a criação de um universo consensual. A incidência da comunicação é analisada em relação ao nível das dimensões das representações associadas à edificação da conduta: opinião, atitude e estereótipo que, conforme a teórica, intervêm nos sistemas de comunicação midiáticos. Assim, classifica-os e conceitua-os: “A difusão é relacionada com a formação de opiniões; a propagação com a formação de atitudes e a propaganda com a dos estereótipos.” (p.30)

Rouquette (1996) contribui para o detalhamento dos conceitos de difusão, propagação e propaganda. A difusão destina-se ao controle da opinião, particularmente às questões de ordem política, depende de uma instituição de poder, aparece em contextos polêmicos onde há confrontos grupais, como exemplo a guerra e a atuação do funcionamento das democracias modernas. A propagação manifesta-se como um mecanismo para regular as atitudes e as crenças de uma população, especialmente quando a estas pessoas são apresentadas novas questões: “um exemplo eclesiástico é a tentativa da igreja católica de assimilar ou interpretar elementos da modernidade, particularmente em relação às questões econômicas e morais”. E a difusão como aquela “que minimiza as diferenças sociais e ideológicas com vistas à união de um grande número de modalidades de pensamento não especializados, a grande circulação de jornais em muitos países desenvolvidos é um exemplo típico”. (p. 02)

Nóbrega (2003) ao abordar as formas de comunicação, a difusão, a propaganda e a propagação, pontua que estas são identificadas como sistemas indutores das representações, nas quais cada sistema de comunicação é característico aos laços estabelecidos entre o emissor e o receptor, à organização das mensagens e aos comportamentos visados. Para a autora, a difusão, é distinguida pela indiferenciação dos laços entre o emissor e o receptor da mensagem. Este conhecimento é reatado ao significado de opinião, na medida em que esses dois conceitos evocam uma certa descontinuidade e contradição dos temas, resultando na instabilidade e na fluidez das posições assumidas pelos atores sujeitos à difusão.

Diferente da difusão, a propagação requer uma organização maior das mensagens, apresentando-se como um elemento com características similares à concepção de atitude. A autora antes citada esclarece que a atitude pode ser compreendida como uma organização psíquica que tem uma relação (positiva ou negativa) com o objeto: a direção da relação pode manifestar-se por meio de uma série de reações ou por um comportamento global.

Nóbrega (2003) ressalta que a propaganda como uma modalidade comunicativa diferencia-se também das outras modalidades, isto é, da difusão e da propagação. Esclarece que a propaganda constitui-se como uma forma de comunicação de um grupo cuja dinâmica encontra-se assinalada nas relações sociais conflituosas, com intuito de gerar a ação relativa à representação que se faz do objeto de conflito. Esta característica de comunicação, segundo a autora, exige a unidade e a auto-afirmação de um grupo, posicionando-o numa relação de incompatibilidade com o outro grupo.

De acordo com o que foi descrito e com o aporte teórico sobre as formas de comunicação em representações sociais, foi possível apreender como se constitui a realidade a partir da opinião que transforma o senso-comum.

#### 4.5 O estado da arte acerca da violência-*bullying*

A escola é percebida pela sociedade como um espaço próprio para a construção da educação do indivíduo, transmitindo saberes, crenças, valores e cultura, proporcionando a integração social e a socialização. É idealizada como um lugar seguro, um espaço preservado, onde os alunos desenvolvem a sua personalidade e uma identidade própria. Entretanto, a violência vem modificando este espaço e a sua significância, constituindo-se como um palco vital de tensões, conflitos e agressões, fomentando transformações no ambiente no qual os atores tornam-se vulneráveis e ou agentes da violência.

Neste subitem serão apresentados alguns estudos acerca das representações sociais da violência-*bullying* que, na atualidade, apresenta-se como um fenômeno social, múltiplo, diverso e não pedagógico, apresentando determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares, ao sistema de ensino e às relações sociais. Entre algumas dessas investigações, embora apresentem similaridades, é relevante frisar a singularidade destes estudos quanto aos métodos utilizados, aos instrumentos, ao *locus* e às especificidades das suas amostras. Porém, na sua totalidade, revelam a significância da aplicabilidade da TRS no processo educativo permitindo tomar diferentes objetos de pesquisa no dinamismo em que estes se constituem e lhes dão forma.

Gilly (2001) destaca que o essencial interesse pelo conceito da representação social para compreender os acontecimentos da Educação consiste em orientar com atenção o papel dos grupos organizados de significações sociais no processo educativo. Constata que os trabalhos desenvolvidos na área educacional têm contribuído significativamente para a realização de estudo de temas gerais referentes à construção e às funções das representações sociais ao afirmar que:

... a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e transformam no interior de grupos

sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. (p. 322)

Da mesma forma, Hollanda (2003) refere que a teoria das representações sociais como instrumento de análise do contexto escolar apresenta contribuições significativas para compreender a elaboração e a consolidação dos conceitos compartilhados pelos protagonistas no contexto escolar. No entanto, a escola considerada como espaço social de partilha, possibilita aos atores sociais convivência cotidiana, articula as relações sociais, favorece a elaboração de representações sociais e estas, por sua vez, influenciam na atitude destes ao se relacionarem entre si e com a instituição Costa (2011).

Gonini, Petrenas, Mokwa e Lima (2005) realizaram um estudo sobre Representações sociais da violência com alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do interior de São Paulo, sendo que ambas encontram-se em bairros periféricos e nelas são desenvolvidos trabalhos de prevenção da violência. Foi adotado o procedimento qualitativo solicitando aos alunos das escolas denominadas A e B, que expressassem individualmente em uma folha de papel (através de desenho ou escrita) o que lhes vinha à mente quando pensavam no tema "violência". No total, houve 33 alunos de 10 a 13 anos, sendo 21 da escola A e 12 da escola B. Como resultados obtiveram que ao fazer a análise da expressão gráfica o "núcleo figurativo" da representação social da violência situou-se em torno das armas de fogo, demonstrando poder/ ameaça. Apesar dos desenhos fazerem uma relação entre violência e ação policial, eles demonstram a arma com significações antagônicas (defesa-ataque). Identificaram que as representações sociais apareceram como fenômeno complexo, que sempre diz algo sobre um estado da realidade.

Nesse sentido, os pesquisadores apontam que:

A Teoria das Representações Sociais demonstrou ser um instrumental eficaz de análise porque sugere a articulação dos aspectos psicológicos e sociais na abordagem de temas

éticos e de violência relacionados à vivência dos alunos. Essas questões devem privilegiar as discussões na escola, visando à articulação dos temas transversais, em especial da ética nas diversas disciplinas. (para. 54)

Outro estudo acerca das representações sociais da violência foi realizado por Mauricio, Oliveira e Chamon (2009) por meio de uma pesquisa exploratória, qualitativa sobre violência na escola em quatro instituições de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de Taubaté, interior de São Paulo. Utilizaram entrevistas semi-estruturadas com professores, gestores e alunos e os dados foram analisados por meio do método de análise de conteúdo. Constataram que as representações sociais dos professores e gestores sobre a violência escolar apresentaram uma dimensão social e outra familiar; perceberam e representaram a violência como reprodução da violência global, que se manifesta no contexto escolar, salientando que “sua dinâmica é de fora para dentro” (p. 2).

Os autores citados apresentam por meio dos achados que os professores e gestores encontram-se perdidos e impotentes diante deste quadro, narrando o surgimento de uma cultura violenta, inserida nas relações existentes no contexto escolar e caracterizam esta situação como preocupante, que merece atenção de todos os atores envolvidos. Mencionam que se a violência não for trabalhada, corre o risco de se naturalizar, comprometendo assim o papel social da escola, sobretudo o da escola pública. E que, para os alunos pesquisados, a representação das causas da violência na escola emerge através de uma perspectiva microsocial, a família, que se caracteriza como desestruturada financeira e emocionalmente e sem capacidade para educar seus filhos.

Mauricio, Oliveira e Chamon (2009) destacam que o estudo das representações sociais da violência na escola é uma tarefa complexa, visto que estas não são consideradas somente opiniões ou palpites a respeito de um determinado objeto, porém é por meio das teorias que os

indivíduos elaboram sobre os objetos sociais, possibilitando a comunicação desse material e a organização de seus comportamentos.

Utilizando a teoria das representações sociais da violência na escola, Eyng, Gisi e Ens (2009) realizaram uma pesquisa em duas etapas, a primeira com alunos(as) e professores de Ensino Fundamental e Médio em sete escolas públicas do estado do Paraná, mediante o método das evocações; a segunda com alunos, professores e profissionais pedagógicos e administrativos (agrupados como funcionários) e pais, em uma escola pública estadual de grande porte, por meio de entrevista estruturada. Em ambas foram analisadas as representações sobre as violências que se manifestam no cotidiano escolar, com o propósito de favorecer uma melhor compreensão sobre este fenômeno e subsidiar formas de redução e prevenção.

Desse modo, as autoras destacam que o objetivo da pesquisa foi provocar o diálogo entre as representações sociais dos diversos protagonistas do/no contexto escolar com as manifestações da violência e a construção compartilhada de medidas que a reduzam e previnam.

Os resultados da primeira etapa da pesquisa revelaram que os professores representam a violência nas escolas associada a/ao: família 22,53%; medo 10,62%; as demais respostas foram objetivadas em uma grande diversidade de significados tais como: pais, evasão, regras, roubo etc. Para os alunos, essa representação está relacionada a: brigas 17,76%; droga 8,04%; morte/matar 7,14%. Também foram objetivadas em uma diversidade de significados tais como: polícia/patrulha, armas; xingamentos; apelidos: brincadeiras de mau gosto, discriminar, preconceito, fofocas, namoro.

Quanto aos resultados da segunda etapa da pesquisa acerca dos construtos violência e agressividade, as autoras apresentaram que a violência: é representada pelos alunos como agressão física, bater e brigar (48,5%); pelos professores como a agressão física (32,5%);

pelos funcionários como vias de fato/agressão física (41,7%); e os pais correlacionam a violência como agressão física, briga, ferimentos e espancamento (46,7%). E que as representações sociais do construto agressividade foram objetivadas: pelos os alunos em agressão física, bater e brigar ( 42,9%); pelos professores na pessoa que irrita, provoca, ofende, ataca (agressão verbal) (25%); pelos funcionários como desrespeito (33,3%); e pelos pais como agressão verbal, moral, psicológica, grosseria, xingamento e tom de voz (47%).

O conhecimento sobre as representações sociais dos diferentes protagonistas que interatuam no contexto escolar, acerca da violência e da agressividade, apresentou-se como importante para discutir a violência na escola, e subsidiar novas ações pedagógicas, preparar professores e pais para o enfrentamento deste fenômeno.

Em se tratando de compreender o fenômeno da violência através das representações sociais, Porto (2006) destaca a impossibilidade de se compreender esse fenômeno sem se questionar sobre os sentidos, os valores e as crenças que organizam e presidem a vida social, que são o conteúdo por excelência das representações sociais.

Saul (2010) estudou a Escola e a violência: representações sociais de um grupo de educadores de escolas públicas estaduais de Cuiabá- MT. Os resultados destacam que para os docentes participantes, um dos principais indutores dos jovens à violência são as amizades e os efeitos do meio a que pertencem. Ancoram tais representações no que eles chamam de más companhias e mau caminho, sendo objetivadas nas gangues. Segundo os professores, outros fatores responsáveis pela violência revelada por seus alunos são: o contexto familiar com todas as circunstâncias vivenciadas ali, como atos de violência, espancamentos, dos quais seriam testemunhas ou vítimas – servindo de modelo a esses jovens – agravados pela precária e inadequada orientação dada pelas suas famílias.

Costa (2011) estudou as representações sociais da violência elaboradas por crianças e adolescentes vitimados e não vitimados, usuários dos Centros de Referência Especializados

da Assistência Social (CREAS) da cidade de João Pessoa e em escolas públicas, com 239 crianças e adolescentes com idade entre 7 e 18 anos. Como resultados ficaram constatados que crianças e adolescentes vitimados e não vitimados de violência doméstica ancoraram suas representações em ações negativas de violência a partir de formatos diversificados através da violência criminal ou de delinquência e violência doméstica manifestada de forma física ou sexual, tendo estas ‘violências’ atingido crianças e adolescentes. Quanto às crianças e adolescentes não vitimados foi identificada uma ancoragem da violência trazendo causas e consequências e o caráter letal, enquanto os participantes vitimados representaram a violência ancorando-a a partir de uma concepção psicossocial com conceituações de valoração negativa, classificação da violência e consequências com aspectos relacionados aos agressores ou algozes, insegurança, atitudes positivas contra a violência e banalização da violência. Concluindo que o discurso no geral revelou um caráter multifacetado que é peculiar ao próprio fenômeno, que está presente na vida em geral e no cotidiano de todas as pessoas independente de idade, classe social e raça. Ou seja, ninguém está imune a esta crise multiforme.

Bernardini (2008) realizou pesquisa acerca das representações sociais de *bullying* elaboradas por professores do segundo segmento do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal situada na Ilha do Governador, baía de Guanabara, no estado do Rio de Janeiro. Utilizou a observação do cotidiano escolar, grupo focal e entrevistas conversacionais com os professores. Como fundamentais resultados expõe que, a partir do cruzamento das análises, os professores sustentaram seus posicionamentos, permitindo localizar a possível metáfora do núcleo figurativo da representação social de *bullying*: associado à adolescência, *bullying* é como se fosse uma moléstia e, como tal, necessita de remédio para ser curada. Ainda argumenta que os professores nada podem fazer, uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e o Conselho Tutelar os impedem de tomar qualquer atitude ou

desenvolver ações que possam acabar com o *bullying* na escola. A inoperância docente possibilita a banalização da violência e corre-se o risco de manter esses episódios que cada vez mais interferem na construção de uma cultura pela paz nas escolas.

Para Mesquita, Marques e Silva (2009), “a construção da representação social é um processo cotidiano inevitável” (p.11146) que ocorre por meio da comunicação interpessoal e que tem na linguagem sua principal forma de concretização. Estes pesquisadores realizaram estudos sobre representações sociais de estudantes do Ensino Fundamental acerca de mecanismos disciplinares, silenciamentos e violência escolar, desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Representações Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação – GEPEs –Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Fundação Universitária Regional de Blumenau-FURB de Blumenau – SC. Os dados foram coletados a partir da observação de campo e da aplicação de questionário. Apresentam como resultados que a naturalização e o conformismo com a violência escolar estão presentes naqueles contextos. Na representação social dos estudantes acerca dos mecanismos disciplinares, constituiu-se como um exercício necessário, a fim de evitar os conflitos e como prática de interesse da maioria da sociedade e são saberes construídos socialmente ao longo do tempo.

As concepções construídas pelos alunos a respeito dos saberes sobre silenciamento revelaram que ele é fundamental para o bom comportamento do aluno, para que ele não seja indisciplinado, para ser considerado educado, respeitador, para prestar mais atenção nas aulas e para ouvir melhor o professor, fatores que os levam a ter melhores notas. Definiram o silenciamento como necessário à aprendizagem e confirmaram a importância dada a ele. Pontuaram que os ambientes altamente disciplinados, organizados e normatizados são geradores de comportamentos disciplinados e organizados nos alunos que vão se incorporando ao grupo ano a ano.

Quanto ao construto violência escolar as ponderações levantadas se limitam à observação de campo, desenvolvida com o objetivo de descrever e analisar as manifestações de violência no espaço físico destinado ao recreio, onde foram observadas algumas manifestações agressivas tanto físicas (empurrões, tapas) quanto verbais (xingamentos, palavra grosseira), porém, o pessoal de apoio sempre intervia quando necessário. Em meio aos comportamentos agressivos das crianças, a agressão física parece mais explícita. Porém, foram observadas no geral, condutas que envolvem: empurrar, atirar bolinhas de papel com força, ameaçar, provocar, bater, segurar pela roupa, “enforçar”, chutar. Três tipos de ações foram observados, a agressão cometida gratuitamente, a agressão cometida com revide e o não revide, e a não agressão. Destacaram que toda a situação de revide parece ser esperada pelo agressor; muitas vezes, até para fugir da provocação, tentam se defender revidando com tapas e pontapés. Essa representação que rege a relação dos alunos com o outro reflete ensinamentos oriundos do senso comum, como não “levar desaforo para casa”, porque a sociedade rotula como covarde aquele que não reage a uma provocação.

Esta investigação pode ser traduzida como produto de um esforço voltado à construção de caminhos de articulação e de entendimento dos processos que constituem as representações sociais sobre violência escolar. A escola existe para os sujeitos disciplinados e também para os indisciplinados, e conviver com todos os problemas que as diferentes estruturas apresentam passa a ser o grande desafio. Portanto, a representação é formada a partir do que é socializado nas interações entre a criança e seu meio social. Conhecer-la no contexto de violência escolar auxilia sua compreensão e oferece subsídios para reflexões e práticas preventivas.

O conhecimento advindo da construção das RS pode ser dito de segundo grau, uma vez que se chega a ele por meio da reflexão acerca da realidade, e que mesmo assim não é menos relevante do que aquele obtido de “primeira mão”. E exemplifica que, no caso da

violência, ao invés de centrar a análise nos dados brutos da violência, interroga(m)-se o(s) imaginário(s) construído(s) sobre a violência. Esta é uma afirmação cujo desdobramento pressupõe o objeto do conhecimento como distinto do objeto real (Porto, 2006).

Mesquita, Marques e Silva (2009) colocam a escola como a instituição social em que tanto a violência explícita quanto a implícita podem ser exercidas. A violência pode ser expressa de forma simbólica, na imposição legítima e disfarçada da cultura dominante, impondo-se, pelas vias do disciplinamento, significações subjetivas aos atores sociais apresentando-se como legítima, e em consonância com os interesses dos que exercem domínio e poder. É a estrutura escolar que legitima o poder de punir e este passa a ser visto como natural. Como também, de forma mais evidente ou manifesta, nos conflitos negativos por meio da agressão física ou verbal.

Schlösser, Michels, Cordeiro, e Becker (2011) realizaram uma pesquisa com objetivo de conhecer e analisar as representações sociais de estudantes de uma escola pública municipal da cidade de Itajaí-SC a respeito de suas percepções acerca da violência. Participaram alunos de 05 turmas, de 6ª a 8ª série, totalizando 122 alunos. Utilizaram como instrumento de coleta de dados a técnica de associação livre de palavras, contendo a palavra ‘violência’ como termo indutor, sendo solicitado aos alunos que estes escrevessem 03 palavras que se relacionassem com a palavra indutora. Os dados foram inseridos num banco de dados do programa Microsoft Excel, para que pudessem ser categorizados segundo o número de respostas. Como resultado, obtiveram que 79,5% trazem em seu imaginário social sobre a violência escolar palavras relacionadas à agressão física (socos, chutes, brigas, agressividade), 26,2% compreendem tal fenômeno pelo viés das incivildades e/ou violência simbólica (palavrão, sofrimento, tristeza, maldade e dor), e 29,5% trouxeram outras formas de violência (abuso sexual, estupro, roubo, uso de armas e bandido). Os autores verificaram que

as representações da violência apresentada nos resultados necessitam de uma compreensão mais abrangente do que apenas a de danos físicos ou de transgressão a normas.

Lima e Santana (2008) pesquisaram sobre as Representações das violências descritas por alunos com o objetivo de analisar a violência escolar sob a óptica dos protagonistas deste contexto. Participaram 16 alunos de duas escolas da rede pública, situadas em duas Regiões Administrativas do Distrito Federal fora do Plano Piloto. Durante a coleta de dados (abril/junho 2008), eles cursavam as séries finais do Ensino Fundamental, sendo 8 alunos da primeira escola (5 meninos e 3 meninas com idade entre 10 e 15 anos) e 8 alunos da outra escola (4 meninos e 4 meninas com idade entre 10 e 15 anos). As duas escolas foram escolhidas por estarem localizadas em área de risco à segurança dos alunos apresentando um alto nível de violência escolar. Utilizaram como técnica para obter os dados, o grupo focal, tendo como instrumento um roteiro semi-estruturado, contendo onze questões principais para os dois grupos, que continham oito alunos cada.

Baseados em relatos dos participantes, foi detectado que os prováveis fatores relacionados à existência das violências no ambiente escolar estão relacionados à formação de gangues na escola, ao consumo de drogas ilícitas dentro e nos arredores da escola, à falta de respeito entre eles, às novas formas de organização familiar, à falta de segurança, à impunidade dos atos cometidos, às próprias condições sócio-econômicas, à falta de diálogo, à inexistência de participação nas atividades escolares e principalmente à ociosidade dentro da escola. Em muitos momentos, a falta de assiduidade dos professores está diretamente relacionada ao ócio nas escolas, nas quais uma “janela” aberta durante o horário de aula faz uma aula “subir”, deixando os alunos sem atividades ou liberando-os antes do horário previsto. E concluem que cabe à escola e à família unirem-se e cumprirem os seus respectivos papéis na sociedade e na formação desses jovens, não sendo omissos e acusadores das responsabilidades delegadas a cada um.

Ribolla e Fiamenghi Jr. (2007) desenvolveram uma pesquisa com objetivo de investigar como o imaginário sobre a violência, construído nas interações indivíduo e sociedade, é explicitado tanto de forma verbal, quanto não-verbal pelos jovens, corporificando as representações sociais sobre o fenômeno da violência. O estudo envolveu três grupos de adolescentes com idade entre 14 e 17 anos, matriculados em três escolas de Ensino Médio da zona oeste, na cidade de São Paulo. As informações foram obtidas por meio de procedimentos verbais (discussão em grupo) e não-verbais (colagem), com o objetivo de ampliar a compreensão do fenômeno da violência sob o ponto de vista dos adolescentes, e analisadas sob a abordagem da teoria da Representação Social de Moscovici. Obtiveram como resultados que as representações sociais sobre a violência foram situações associadas às crianças e aos jovens, às cenas explícitas de destruições, crimes, política e esportes. Os adolescentes identificam-se com as cenas, apontando o medo e a insegurança que o fenômeno provoca. Quanto aos fatores que levam à violência, identificaram que, em termos de representação social, as causas estão depositadas, em sua grande maioria, no outro. Em relação aos lugares da violência, eles acreditam que não há definições. Mas, admitem que tanto a família, quanto a escola e a televisão são espaços que promovem ações violentas. Os adolescentes também apontam soluções para o problema da violência, mesmo desacreditando que possa haver a eliminação do fenômeno. Uma delas é a ampliação do acesso à educação, pois crêem que é uma das armas possíveis de mudança social. Outra, que complementa a educação, é a mudança da forma de pensar das crianças, sobre o que é certo e o que não é, acrescentando à educação o exemplo como forma de atuação. Além disso, acreditam que a organização em grupos, em ONGs e partidos políticos pode ampliar as manifestações sociais e as novas propostas de intervenção junto aos órgãos governamentais. Porém, os pesquisadores revelam que para os adolescentes o que realmente marca e amplia todas as possibilidades apontadas, caracterizando o desejo de estabelecer relações humanas e solidárias (logo, o despertar da

alteridade), tão necessárias neste início de século, foi a constatação de que a diminuição da violência passa por um movimento particular de conscientização em que cada um pode mostrar ao outro, através do seu comportamento, como equacionar as diferenças sem violar o espaço alheio e que o perdão é o primeiro passo a ser dado neste longo caminho de resgate da paz.

Coutinho, Araújo, Maranhão e Oliveira (2009), em pesquisa realizada acerca da “Violência escolar e adolescência: um enfoque psicossociológico”, obtiveram como resultados que as representações sociais elaboradas pelos adolescentes ancoraram a adolescência na esfera biopsicossocial, objetivando esta etapa do desenvolvimento como sendo iniciada com a *puberdade*, propulsora do *crescimento* e mudanças corporais, tais como o aparecimento de *espinhas*, além da iniciação *sexual* desses participantes; a adolescência ainda foi objetivada enquanto fase de *diversão*, *alegria* e *juventude*, perpassada também pela *rebeldia*.

Os pesquisadores declararam que a violência ancorou-se como fenômeno negativo e causador de impactos psicossociais: *briga* ou qualquer ato de *espancar sangrento*, considerado *crime*, que pode levar à *cadeia* seus infratores, além de gerar *medo* e *tristeza* aos diversos membros da sociedade. Quanto ao estímulo pessoa violentada, objetivaram através das palavras pessoa *machucada*, *triste*, *desesperada*, *vitimadas (estupro)* com pensamento de *justiça (cadeia)* e de *morte*, sendo tais evocações ancoradas em categorias psicossociais que acarretam sérias consequências à pessoa vitimada.

Em se tratando de violência escolar, o termo *bullying* de origem inglesa e que ainda não tem tradução para a língua portuguesa brasileira, é utilizado para demonstrar comportamentos agressivos no contexto escolar, cometidos tanto por meninos quanto por meninas. Está sendo amplamente utilizado e conhecido pela sociedade, pois na atualidade apresenta-se como um fenômeno epidêmico que atinge estudantes, pais e professores no

mundo todo, presente em toda e qualquer escola, não estando restrito a nenhum tipo específico de instituição: primário ou secundária, pública ou privada, rural e urbana (Silva, 2010a; C. Silva, 2010).

Milddelton-Moz e Zawadski (2007) destacam a frequência e a crueldade sistemática na identificação do ato *bullying* ao afirmarem que:

... o *bullying* não é simplesmente, como muitos minimizam, um comentário ácido ocasional feito por uma pessoa próxima na mesa do café da manhã, um dia ruim com o chefe, crianças brigando com outras enquanto brincam, aprender as duras lições da rivalidade entre irmãos ou a solução de conflitos com colegas. É a crueldade frequente e sistemática, voltada deliberadamente a alguém, por parte de uma ou mais pessoas, com intenção de obter poder sobre o outro ao infligir regularmente sofrimento psicológico e/ou físico. (p.18)

Thornberg (2010) desenvolveu um estudo na Suécia com objetivo de investigar as representações sociais das causas do *bullying* em crianças em contexto escolar. Realizou entrevistas individuais de abordagem qualitativa com 56 crianças selecionadas de cinco escolas de Ensino Elementar na Suécia. Utilizou diferentes métodos para analisar os dados como a Grounded Theory e métodos estatísticos. Os resultados obtidos indicaram que as representações sociais mais evidentes sobre as causas do *bullying* são vistas como reação ao desvio da norma de comportamento. A segunda mais frequente explicação é a concepção do *bullying* como uma posição social. Outras representações sociais sobre as causas do *bullying* são para esclarecer o *bullying* como uma atitude de agressores perturbados ou se expressa em uma ação de vingança, uma brincadeira, uma contaminação social e um evento impensado. As representações sociais das causas do *bullying* parecem estar atreladas a um processo mais amplo de categorização social e percebidas em muitos casos de *bullying* como anulação moral entre as crianças.

Por outro lado, Siveira e Ens (2009) esclarecem que o *bullying* não é um fenômeno novo, mas atualmente vem sendo pesquisado em maior escala a fim de explicar o grande número de vítimas e agressores dentro das instituições. Vem sendo considerado como um problema de saúde pública, devendo ser reconhecido por profissionais da saúde em razão dos danos emocionais, físicos e psíquicos sofridos pelos envolvidos.

A pesquisa realizada por essas autoras, com alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental da rede pública, teve por objetivo descrever a representação desses alunos sobre situações sofridas, presenciadas e praticadas de *bullying*; relatar a percepção do ambiente escolar e como o imaginam. Como resultados constataram que 33% dos alunos afirmaram que não se sentem bem ao ficar em sala de aula sem o professor, 25% dos alunos dizem não gostar de ficar no portão da escola, 21% dizem não gostar de ficar no pátio durante o recreio, no banheiro ou no corredor da escola, 5% não gostam do transporte escolar, 37% dos alunos contam aos seus familiares sobre as experiências que ocorrem durante o recreio, 28% não contam a ninguém, 16% dividem com os colegas, 11% contam aos professores e apenas 9% contam ao diretor da escola. Do total de participantes, 23% referem-se a agressões físicas cometidas durante o recreio e são por eles descritas agressões como pontapés, socos e empurrões. As autoras identificaram que 42% dos alunos ficam muito satisfeitos e empolgados em retornar às suas casas, 30% dos alunos dizem chegar a casa felizes e animados para voltar à escola, e 19% informam não ter vontade de voltar para a escola e 11% sentem medo, 5% consideram o *bullying* uma brincadeira escolar e acham graça em saber que há violência na escola. Para 49% dos alunos, o melhor é não se envolver nas situações de agressão, e 5% não opinaram na pesquisa.

Os resultados também mostraram que a figura do professor para o aluno é um símbolo de confiança e ameniza as situações de agressão, pois sua presença inibe as agressões. No recreio, deixa de existir o controle do professor, ficando mais expostos às investidas dos

agressores. Um aspecto a se destacar é o de que cabe à escola um alerta sobre os alunos não se sentirem bem ao ficar em sala de aula sem o professor e uma motivação, a fim de garantir aos seus alunos um ambiente, além de seguro, com qualidade de convívio, harmonia e amizade. Para tal, toda a comunidade escolar deve ser responsável, porém é o educador que deverá agir em primeiro lugar.

Entretanto, Silva (2010b) destaca que os atos de violência (física ou não) acontecem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de enfrentar as agressões sofridas. Ainda discorre que estes comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Ou seja, significa claramente que, de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como simples objetos de diversão, prazer e poder, com o objetivo de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas.

De acordo com esta autora, o *bullying* apresenta-se de diversas formas: Verbal (insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos, “zoar”); Física e material (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima); Psicológica e moral (humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar); Sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar) e Virtual ou *Cyberbullying* (*bullying* realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, internet etc.). Salienta um pequeno predomínio dos meninos sobre as meninas, pois estes desenvolvem comportamentos mais agressivos e utilizam mais frequentemente a força física, tornando-se assim mais visíveis. Já as meninas costumam praticar *bullying* mais na base de intrigas, fofocas e isolamento das colegas, e assim, pode passar despercebido, tanto na escola quanto no ambiente doméstico.

Para Mourão, Machado, Spíndola e Santos (2010), conforme a manifestação de violência envolvida nos acontecimentos de violência escolar, o *bullying* pode ser classificado nos seguintes tipos: *bullying* direto, quando existe uma agressão direta, seja ela verbal ou física, como: o uso de apelidos pejorativos, ameaças, ataques gestuais ou espancamentos;

*bullying* indireto, quando a agressão se dá através de difamação, isolamento ou indiferença; e, há ainda o *cyberbullying* que ocorre quando o *bullying* se manifesta por meios tecnológicos, através do uso de mensagens eletrônicas, emails ou telefonemas.

O *bullying* está em todas as escolas, o grande diferencial entre elas é a postura que cada uma adotará diante dos casos de *bullying*. Os estudos apontam para uma postura mais efetiva contra o *bullying* nas escolas públicas, que já contam com uma orientação mais padronizada perante os casos que inclui o acionamento dos Conselhos Tutelares, Delegacias da Criança e do Adolescente etc. (Silva, 2010b).

Araújo (2011) desenvolveu uma pesquisa com objetivo de apreender as representações sociais dos estudantes acerca do *bullying*, a partir dos tipos de envolvimento, agressor, vítima, vítima-agressora e não envolvido. Foi desenvolvida em escolas do Ensino Fundamental da rede pública, na cidade de João Pessoa-PB 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, sendo esta do tipo não probabilística, acidental. Para a coleta de dados foi utilizada 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. Por meio da análise da EVAP constataram 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 revelaram 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 realizar a análise do SCAN-Bullying foi utilizado o *software* ALCESTE, no qual ficou constatado 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 ideia de poder e popularidade, justificando a vitimização a partir das características pessoais da vítima ou em função dos estereótipos sócio-culturais. Já as vítimas-agressoras representaram o *bullying* como agressões físicas diretas e indiretas, manifestando comportamentos de revidar a agressão sofrida. E os estudantes que não estavam envolvidos com *bullying* revelaram uma preocupação com as estratégias de enfrentamento.

Nogueira (2007) realizou um estudo com a finalidade de analisar e refletir sobre a temática “violências nas escolas e juventude”, incidindo principalmente sobre o *bullying* escolar, sob a ótica de adolescentes de classes médias e de segmentos de elites, em duas escolas sendo uma pública e outra privada na cidade de São Paulo. A questão central do estudo era a reflexão sobre a representação que os jovens têm sobre a violência entre colegas e a ocorrência do *bullying* escolar. Os dados foram obtidos pelas entrevistas realizadas com quatro alunos de oitava séries, sendo dois meninos e duas meninas de cada escola, professores, equipe técnico-pedagógica e agentes escolares; observações e consulta a documentação. O autor partiu do pressuposto de que ambas as escolas apresentam práticas de violência entre pares; os atores envolvidos nas condições de agressores, agredidos ou de agressores/agredidos entendem por violência física: as brigas, depredações, agressões físicas e por violência não física: ofensas verbais, institucionais, discriminações, segregações e humilhações e desconhecem o que seja *bullying* nas escolas e que os professores, equipe técnico-administrativa e inspetores estão mais preocupados nas escolas investigadas, com os casos de indisciplina na escola do que com os casos de violência entre pares. Além disso, cogitou que o *bullying* escolar independe de questões de gênero, estando presente tanto entre as jovens como entre os jovens. Como principais resultados obtiveram que nas duas escolas

investigadas, as ações socializadoras incidem muito mais sobre o aspecto pedagógico, o que deixa em segundo plano a proposta educativa. Onde se verifica essa ausência, a escola não funciona como retradutora dos valores sociais e termina por permitir que ideais de discriminação e preconceito, por exemplo, invadam e se estabeleçam no espaço escolar. A falta de alcance da ação socializadora e mesmo o ambiente relacional promovem o aparecimento de brechas que permitem aos alunos a construção de experiências escolares, dentre elas, a experiência da violência. As duas escolas apresentaram semelhanças e diferenças, entretanto, em todo caminho percorrido, observou-se que o ponto decisivo de convergência é a presença do *bullying*.

Miranda, Coutinho, Araújo e Oliveira (2011), pesquisaram estudantes do Ensino Médio com a finalidade de apreender suas representações sociais acerca de *bullying* no contexto escolar. A amostra foi composta por 31 estudantes, com idade média de 16 anos. Utilizaram dentre outros instrumentos a entrevista semi-estruturada. Obtiveram como resultados da entrevista que os estudantes representaram socialmente o *bullying* ancorando-o no preconceito, objetivado em minorias como os “gays”; na culpabilização da vítima e banalização da violência, objetivada nos signos “brincadeira” e “rir”; foi ancorado ainda na ausência de suporte escolar e familiar, objetivado em “falta de educação” e de “providências”. Concluíram que o *bullying* tem características peculiares na etapa do Ensino Médio, em que é marcado dentre outras questões pela homofobia. O preconceito que permeia o *bullying* foi interligado aos processos de banalização da violência e de culpabilização das vítimas, e estes discursos demonstraram proximidades através da análise lexical de conteúdo realizada. Pontuam que o entrelaçamento entre violência e brincadeiras pode ser percebido através de formas mais sutis de preconceito que têm como alvo os estudantes que são representados como inferiores ou frágeis em relação ao grupo que as pratica. Confirmam que é importante

considerar a perspectiva intergrupar durante as intervenções sobre o *bullying*, já que o processo de categorização social revelou-se bastante presente através do preconceito.

Já Bernardini e Maia (2010) explicitam em sua pesquisa sobre “*bullying* escolar: uma análise do discurso de professores” que para realizar o estudo e obter as representações dos participantes utilizaram as técnicas de grupo focal e entrevistas não-diretivas. Como resultados, as estudiosas apontam que os docentes pesquisados consideram que a crise de valores, a situação social e a falta da presença das famílias tanto na vida de seus filhos quanto na escola são fatores que contribuem para que esta se torne palco de grande ocorrência de todo tipo de violência. Para eles, o *bullying* é definido como um fenômeno circunscrito à adolescência, “alguma coisa que dá e passa, basta esperar”. Deste modo, argumentam que não é preciso combatê-lo, até porque qualquer ação deflagrada para isso fica restrita pelo Conselho Tutelar e pelo ECA. Ancoram o sentido de *bullying* na adolescência. Nas entrevistas conversacionais obtiveram como resultados que os professores novamente definiram o *bullying* como um comportamento próprio da adolescência.

As pesquisadoras relatam que a análise dos resultados deste estudo indicou que o núcleo figurativo da representação social de *bullying* elaborada pelos professores está resumida na metáfora “*bullying* é como se fosse uma moléstia típica da adolescência”. Porém, este fenômeno não se limita a esta fase da vida dos participantes: é um fenômeno psicossocial que é e está presente em grupos de diferentes idades e contextos, envolvendo a sociedade como um todo e, em muitos casos, está atrelado a outros tipos de violência. Romper com esta visão simplista de que *bullying* é algo passageiro é um primeiro desafio dos educadores para a promoção de um processo educativo que busque a formação de cidadãos.

Encerram revelando que, diante da abrangência do problema e do papel da escola em nossa sociedade, a instituição escolar deve assumir para si a responsabilidade pela conscientização e o combate deste tipo de conflitos. A escola deve trabalhar em conformidade

com as famílias, discutindo o problema e estabelecendo parcerias que gerem a integração entre os diferentes grupos que formam a comunidade escolar, e contribuir efetivamente para a redução das situações de *bullying*.

Pinto (2011) apresenta o estudo realizado sobre objetivações e ancoragens que compõem as RS de jovens de duas escolas públicas, uma situada na zona periférica e a outra na zona central de Belém-PA. Como objetivos apresentaram: a) Identificar e caracterizar a partir do pensamento consensual de jovens do Ensino Médio, as imagens e os significados que eles possuem sobre as intimidações, agressões e /ou assédio que ocorrem entre eles na escola; b) Verificar quem são os protagonistas, a faixa etária, quando, onde e o tipo de agressão, intimidação e/ ou assédio mais comum; c) Destacar as consequências, a responsabilidade e os possíveis operadores para a superação e intervenção na escola; d) Evidenciar as objetivações e as ancoragens que compõem o processo de construção das RS de jovens sobre o *bullying*. Obtiveram como resultados que as representações sociais de jovens de escolas públicas sobre o *bullying* encontram seus sentidos ancorados em representações nocivas ao aluno, prejudiciais ao seu aprendizado e à sua permanência na escola podendo levá-lo ao adoecimento e até mesmo ao suicídio como forma de se libertar do sofrimento. A intimidação, juntamente com a ameaça, a humilhação, as agressões verbal, física e virtual são formas frequentes de ocorrência do *bullying* na escola. A objetivação desta representação encontra-se articulada à imagem mental de doença que acomete a escola, por ser o diálogo bastante limitado e o respeito às diferenças muito difícil.

Nascimento e Alkimin (2010) realizaram um estudo acerca do *bullying* na relação aluno-professor e a responsabilidade jurídica. Os autores explicam que o *bullying* praticado no ambiente escolar em face da pessoa do professor é uma espécie do gênero violência contra a pessoa, configurando, portanto, um comportamento ilícito, ou seja, antissocial e contrário à ordem jurídica, caracterizando uma violação ao ordenamento jurídico (legislação que rege a

conduta em sociedade). Nesse aspecto, todo aquele que comete um ato ilícito tem a obrigação legal de reparar o mal causado. Além disso, o *bullying* praticado na escola seja do professor em relação ao aluno ou do aluno em relação ao professor constitui-se em flagrante atentado à dignidade humana, pois o *bullying* é um ato de violência que atenta contra a liberdade, a integridade psíquica e física, a intimidade e a privacidade. Fere atributos inerentes a toda pessoa vitimada por essa violência que se constitui em realidade no ambiente escolar, sendo que é imprescindível admitir que a violação à dignidade humana implica na violação dos direitos e garantias fundamentais protegidos pela Constituição Federal.

Estes autores esclarecem que o professor exerce um papel fundamental e de proeminência na relação com o aluno, destacando-se como condutor e mediador do processo ensino/aprendizado, detendo assim o poder e a autoridade sobre o aluno, que inevitavelmente envolve o respeito, a consideração e o dever de obediência. Em uma situação de *bullying* praticada pelo aluno o poder e autoridade do professor ficam ameaçados e até mesmo suprimidos, prevalecendo o medo, a insegurança e a inversão de papéis e valores na relação aluno-professor. Como consequência do *bullying*, identificaram o dano moral, traduzido em sofrimento humano em virtude do dano causado à dignidade e personalidade, cujo sofrimento não tem nenhuma ligação com perda de patrimônio ou perda pecuniária, porém está relacionado à reputação da vítima, à honra, a sua imagem e autoridade, ao pudor e amor próprio, à saúde e à integridade física e psíquica, bens jurídicos que não tem valor de mercado, contudo, possuem valor subjetivo. Quando o *bullying* é cometido por alunos menores de 18 anos cabe aos pais assumirem a responsabilidade jurídica respondendo pelo ato ilícito dos filhos. A escola como instituição de ensino deve, por meio de seus dirigentes, zelar pela integridade física e psíquica de seus alunos e professores, e com isso precisa vigiar, fiscalizar e propor medidas que venham prevenir e evitar que a escola se torne um palco para prática do *bullying*. Como responsabilidade jurídica cabe às Instituições de ensino e do

Estado, além dos fatores já citados, o pagamento de indenização e o reparo pelos danos causados pelos seus alunos. Concluem instruindo que para combater o *bullying* na escola é necessário implantar medidas de extrema importância e em caráter de urgência, por meio de campanhas, atividades didáticas, orientações, palestras, envolvendo profissionais, pais, educadores, voluntários das comunidades direcionadas tanto para as escolas como para as famílias, tendo como pilares a conscientização e a prevenção.

Dando seguimento, Toro, Neves e Medeiros Rezende (2010) realizaram um estudo com a finalidade de compreender e destacar os principais elementos que caracterizam o fenômeno *bullying*, com a intenção de apreender a participação dos atores institucionais (direção e professores) nos casos de *bullying* e apontar possibilidades de prevenção que a instituição pode desenvolver para lidar com o fenômeno. Para realizar o estudo foram desenvolvidas várias etapas: revisão bibliográfica, observações participantes e entrevistas semiestruturadas com docentes, vice-diretora e supervisora pedagógica. Revelaram a importância do aprofundamento das discussões sobre o conceito de *bullying*, relativizando a polarização vítima-agressor e ampliando o contexto de análise, com o entendimento de que os vínculos estabelecidos na escola, em especial professor-aluno, são elementos fundamentais no processo de constituição do fenômeno. Concluíram que a compreensão acerca do *bullying* exige o reconhecimento da violência como elemento social significativo na sociedade contemporânea e perpassa as relações escolares sob formatos diversos. Permitiu ainda compreender que o cenário de violência na escola está ancorado em relações de expropriação de poder sustentadas por autoritarismo, repressão e ruptura do diálogo, elementos essenciais à potencialização do *bullying*. As alternativas às relações violentas devem ser construídas e pautadas em princípios de tolerância e respeito, criação e desenvolvimento de espaços de discussões e intervenções. Identificar o cenário violento da escola, aprender sobre o *bullying*,

e pensar estratégias de enfrentamento é um desafio significativo e fundamental, aos diversos segmentos que compõem o universo escolar.

Francisco e Liborio (2009) pesquisaram duzentos e oitenta e três alunos de 5<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries de duas escolas públicas estaduais de Presidente Prudente-SP, com objetivo de caracterizar o *bullying* através da aplicação de questionários. Sobre a existência de maus-tratos na escola constatou-se que embora 41,50% tenham dito nunca terem sido maltratados na escola, outros 23,30% apontaram ter sofrido ameaças. Nas 5<sup>as</sup> séries, as formas de violência se manifestaram mais por meio de ameaças físicas, contudo, nas 8<sup>as</sup> séries destacaram-se os insultos e as provocações. Alunos que, após terem tentado ajuda junto aos profissionais da escola, tiveram dificuldades em receber auxílio, não vêem mais alternativas para resolver este problema. Tais dificuldades não estão ligadas somente ao descaso em resolver os conflitos, mas supõe-se que haja falta de informações e recursos para os profissionais da educação lidarem com as distintas formas de violência. Daí a importância de trazer as discussões sobre tal assunto para o meio acadêmico, escolar e demais segmentos sociais, a fim de que avanços e respostas possam ser oferecidos a toda sociedade.

Campos e Jorge (2010) desenvolveram um estudo com objetivo de investigar o grau de informação de educadores do Ensino Médio a respeito do *bullying*, as fontes de informação acessadas, a percepção deles do problema no interior das instituições onde atuam, a estrutura disponível e os métodos adotados quando constatarem o problema na escola e a sua formação para utilizar os procedimentos. Aplicaram um questionário com perguntas fechadas em 107 educadores, em 14 escolas particulares de Natal, Rio Grande do Norte, e as respostas receberam tratamento estatístico no programa SPSS. Os dados mostraram que 83% dos entrevistados já ouviram falar em *bullying* e a necessidade de intervenção foi relatada por 97,03% dos entrevistados, dos quais 73,27% já foram chamados por alunos ou funcionários da escola para remediarem situações dessa ordem. Os participantes da pesquisa sugerem uma

intensificação de estudos relacionados ao assunto e o desenvolvimento de ações e programas que envolvam a comunidade escolar (educadores, pais, alunos, funcionários), em parceria com o Conselho Tutelar e demais órgãos ligados à proteção da criança e do adolescente.

Neste contexto, a violência-*bullying* pode ser expressa de forma simbólica, pois na imposição legítima e disfarçada da cultura dominante, se impõem, pelas vias do disciplinamento, significações subjetivas aos atores sociais que se apresentam como legítimas, e em consonância com os interesses dos que exercem domínio e poder. Sua dinâmica é de fora para dentro e a mesma necessita de uma compreensão mais abrangente do que apenas como danos físicos ou transgressão a normas. É um fenômeno negativo e causador de impactos psicossociais. A sua compreensão exige o reconhecimento da violência como elemento social significativo na sociedade contemporânea e perpassa as relações escolares sob formatos diversos.

Na literatura pesquisada, encontraram-se inúmeras investigações relacionadas a violência-*bullying* e suas complexidades, seus desdobramentos e desafios. Realizou-se uma busca no índice assunto na Biblioteca Virtual em Saúde e outras fontes (Lilacs, Medline, Scielo, CidSaúde). Os termos utilizados foram “*bullying*”, “*bullying* e qualidade de vida”, “*bullying* e representações sociais” e “violência-*bullying*”.

No próximo capítulo, será apresentada a metodologia utilizada para investigar as representações sociais da violência-*bullying* no contexto do Ensino Médio na cidade de Cuiabá-MT.



O método tem como função fundamental a abordagem da realidade a partir de perguntas feitas pelo pesquisador para a produção do conhecimento científico que se constrói na articulação entre a teoria e a realidade empírica. Apesar de existirem diferentes métodos de abordagem da realidade, com vista à sua investigação e conhecimento, o método científico, qualquer que ele seja, tem de partir da observação dos fatos ou dos fenômenos e apenas afirmar, como conhecimento, aquilo que os fatos permitem comprovar (Minayo, 2006).

### **5.1 Tipo de estudo**

Trata-se de um estudo de campo, exploratório, desenvolvido em uma abordagem de multimétodos, ressaltando uma visão psicossociológica sobre o fenômeno estudado.

### **5.2 Participantes**

Participaram deste estudo 343 alunos regularmente matriculados no Ensino Médio: 200 alunos da Escola 1 e 143 alunos da Escola 2, com idades entre 12 e 18 anos ( $M=15,94$   $DP= 1,17$ ).

### **5.3 Locus**

Os espaços escolhidos para a coleta de dados foram duas instituições escolares: uma federal situada na zona central da Cidade de Cuiabá-MT, neste trabalho nomeada como escola 1; a outra instituição é estadual, situada na zona periférica de Cuiabá especificamente no bairro Pedra 90, nomeada escola 2.

## **5.4 Descrição do *Locus***

A escolha por essas duas escolas, uma, federal e outra, estadual justifica-se não apenas pela sua localização (Central e Periférica), mas por ambas possuírem características semelhantes de situações de violência escolar, agressões físicas e verbais, depredação do patrimônio, formação de gangues, porte de armas, e propagação do uso de drogas. Vale salientar que, no que tange ao nível socioeconômico dos alunos, o IPDU (2007) registra diferenças entre eles.

### **5.4.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso [IFMT] –**

#### **Escola 1**

O IFMT está situado no Município de Cuiabá, no bairro Centro Norte, denominado geograficamente Regional Norte de Cuiabá/MT. Esta instituição desenvolve como modalidades de ensino Bacharelado, Licenciatura, Tecnólogo, Educação à Distância, Subsequente/Pós Médio, Ensino Médio Integrado, Proeja e Rede Certific. Tem 3.473 alunos, 232 Professores, 112 Técnicos administrativos e 86 salas de aula.

O IFMT, Campus Cuiabá, tem como missão proporcionar a formação científica, tecnológica e humanística, nos vários níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão, de forma plural, inclusiva e democrática, pautada no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, preparando o educando para o exercício da profissão e da cidadania com responsabilidade ambiental.

O bairro centro norte de Cuiabá tem uma população de 2.807 habitantes, é de renda médio-alta, sendo que a média da renda dos responsáveis pelos domicílios é de 21,23 salários mínimos, conforme registro do IPDU (2007).

#### **5.4.2 Escola Estadual Professor Rafael Rueda – Escola 2**

A Escola Estadual Professor Rafael Rueda está situada no Município de Cuiabá, distante 15 km do Centro da cidade, no bairro Pedra 90, região periférica, denominado geograficamente Regional Sul de Cuiabá/MT. É o bairro mais afastado e é considerado violento.

A escola desenvolve como modalidades o Ensino Fundamental organizado em Ciclo de Formação Humana, Ensino Médio Regular Anual diurno e Ensino Médio Semestral noturno. Conta com 49 Professores, cinco Técnicos administrativos e 25 profissionais de Apoio administrativo. Tem 1.146 alunos matriculados, sendo 368 do Ensino Médio. Desenvolve o programa Escola Aberta que conta com a parceria do Ministério da Educação (MEC) e tem como finalidade a integração entre escola e comunidade, promovendo atos de cidadania para, dessa forma, diminuir a violência na comunidade escolar, tendo em vista que a escola deve ser um espaço de convivência e aprendizado, e não alvo de marginalização (Durigon, 2012).

Segundo dados do Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano (IPDU), a população do Pedra 90 possui uma renda baixa, sendo que a média da renda dos responsáveis pelos domicílios é de 2,33 salários mínimos (IPDU, 2007).

#### **5.5 Instrumentos de coleta de dados**

Para obter os dados deste estudo, foram utilizados como instrumentos um questionário biossociodemográfico (sexo, idade, religião, escolaridade, com quem reside); Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o *World Health Organization Quality of Life bref* (*Whoqol-bref*) e entrevista semi-estruturada.

## **5.6 Descrição dos instrumentos**

### **5.6.1 Questionário biossociodemográfico**

O questionário biossociodemográfico consistiu na obtenção de informações acerca dos participantes da pesquisa e constitui-se de itens: sexo, idade, religião, escolaridade, moradia, renda familiar e outros (Anexo 4). No que diz respeito ao questionário, Trivínos (2010) assevera que dentre as técnicas de pesquisa que envolvem participantes, o questionário e a entrevista configuram-se como instrumentos determinantes para o estudo dos processos e produtos que o investigador qualitativo pode contar.

### **5.6.2 Técnica de associação livre de palavras**

A técnica de Associação Livre de Palavras tem por objetivo apreender a percepção da realidade de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente. Esta composição é geralmente muito concreta e imaginária, estando organizada ao redor de alguns elementos simbólicos simples, que substituem ou orientam a informação objetiva ou a percepção real do objeto de estudo (Abric, 1998).

Desenvolvida por Jung (in Rapaport et al., 1965), a técnica de Associação Livre de Palavras com fim de diagnóstico clínico, foi posteriormente adaptada para a utilização de pesquisa em Psicologia Social por Di Giacomo (1981), a partir daí vem sendo utilizada nas pesquisas acerca das representações sociais. Ela permite a realização de uma investigação aberta, em que o entrevistador emite um ou mais estímulos indutores e ou palavras evocadoras a fim de que o entrevistado verbalize palavras relacionadas com este estímulo. Este procedimento permite destacar os universos semânticos e agrupar os universos comuns de palavras de diferentes estímulos e de determinadas populações (Nóbrega & Coutinho, 2011).

A utilização desse instrumento auxilia na obtenção de elementos latentes, que muitas vezes não são extraídos através do discurso do sujeito. Sá (1998) aponta que o teste de

associação livre, como técnica da recolha de dados para apreensão dos elementos constitutivos de uma representação, instiga os participantes para que digam o que pensam ao serem estimulados por um termo que caracterize o objeto da representação que está sujeita ao estudo.

A técnica foi utilizada a fim de serem estudadas as representações sociais espontaneamente partilhadas pelos membros do grupo social investigado. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica preexistente é geralmente muito concreta e organizada ao redor de alguns elementos simbólicos simples, que substituem ou orientam imediatamente a informação objetiva ou a percepção real, sendo uma estrutura submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias e de influências privilegiadas com as comunicações de massa (Sá, 1998).

É importante ter muito cuidado quando se decide realizar a técnica de Associação Livre de Palavras juntamente com outras técnicas de coleta de dados, pois, de acordo com Oliveira, Marques, Gomes e Teixeira (2005) é prudente realizá-la primeiro para que o seu conteúdo não seja “contaminado” pelos outros conteúdos abordados, que também dizem respeito ao objeto de estudo.

Foram utilizados nesta pesquisa três estímulos indutores: Escola (estímulo 1); Violência-escolar *bullying* (estímulo 2) e Eu mesmo (estímulo 3), (Anexo 5).

### **5.6.3 Entrevista semi-estruturada**

Neste tipo de instrumento, o entrevistado terá a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto de forma livre, utilizando-se de sua própria linguagem, sem respostas ou condições pré-fixadas pelo pesquisador (GASKELL, 2002). O número de participantes na entrevista não foi o mesmo da totalidade da amostra, uma vez que foi utilizado o critério de saturação proposto por Sá (1998), indicando que as entrevistas devem ser interrompidas quando os

conteúdos passam a repetir-se seguidamente, sem que novos temas sejam observados no discurso dos participantes. Ainda segundo este autor, entrevistar um maior número de sujeitos não significa um crescimento significativo dos conteúdos, sendo assim, neste trabalho o critério de saturação foi alcançado com uma média de 18% do total de participantes.

As questões norteadoras da entrevista foram distribuídas de acordo com o roteiro seguinte: (i) Fale tudo que você entende por violência na escola; (ii) Para você quais são as pessoas envolvidas com a violência escolar-*bullying*?; (iii) Quais são as ações necessárias para que não aconteça a violência na escola?; (iv) Para você quais são os motivos que levam à prática do *bullying* na escola? (Anexo 7).

#### **5.6.4 *Whoqol-bref***

O *Whoqol-bref*, versão abreviada do *WHOQOL-100*, foi desenvolvido pela necessidade de instrumentos curtos que demandassem pouco tempo para seu preenchimento. Este instrumento foi validado no Brasil por Fleck et al. (2000), alcançando uma consistência interna ( $\alpha=0,91$ ) satisfatória. É constituído por 26 questões, sendo duas questões gerais e as demais 24 representam cada uma das 24 facetas que compõem o instrumento original, o *WHOQOL-100*. Os dados que deram origem à versão abreviada foram extraídos do teste de campo de 20 centros em 18 países diferentes. O critério de seleção das questões foi tanto psicométrico como conceitual. No nível conceitual, foi definido pelo Grupo de Qualidade de Vida da OMS de que o caráter abrangente do Instrumento deveria ser preservado.

Assim, cada uma das 24 facetas que compõem o instrumento original (*WHOQOL-100*) deveria ser representada por uma questão. No nível psicométrico, uma análise fatorial confirmatória foi realizada para uma solução a quatro domínios. Portanto o *Whoqol-bref* é composto por 4 domínios: Físico, Psicológico, Relações Sociais e Meio Ambiente. (Fleck, et al 2000), (Anexo 6).

**Tabela 1: Domínios e facetas do WHOQOL-bref**

| DOMÍNIOS                     | FACETAS                                             |
|------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Domínio Geral                | Q1. Auto-avaliação da qualidade de vida             |
|                              | Q.2 Auto-satisfação com a saúde                     |
| Domínio I Físico             | Q.3. Dor e desconforto                              |
|                              | Q.4 Necessidade de tratamento                       |
|                              | Q.10 Energia e fadiga                               |
|                              | Q.15 Mobilidade                                     |
|                              | Q.16 Sono e repouso                                 |
|                              | Q.17 Capacidade de desempenhar tarefas no dia a dia |
|                              | Q.18 Capacidade laboral                             |
|                              | Q.5 Aproveitamento da vida                          |
| Domínio II Psicológico       | Q.6 Sentido da vida                                 |
|                              | Q.7 Capacidade de concentração                      |
|                              | Q.11 Aceitação da imagem corporal                   |
|                              | Q.19 Satisfação consigo                             |
|                              | Q.26 Sentimentos negativos                          |
| Domínio III Relações Sociais | Q.20 Relações pessoais                              |
|                              | Q.21 Atividade sexual                               |
|                              | Q.22 Suporte social                                 |
| Domínio IV Ambiente          | Q.8 Satisfação vida diária                          |
|                              | Q.9 Ambiente físico                                 |
|                              | Q.12 Recursos financeiros                           |
|                              | Q.13 Disponibilidade de informações                 |
|                              | Q.14 Atividade de lazer                             |
|                              | Q.23 Condições de habitação                         |
|                              | Q.24 Acesso à serviços de saúde                     |
|                              | Q.25 Transporte                                     |

## 5.7 Procedimentos da pesquisa

### 5.7.1 Procedimento Ético

Para realizar esta pesquisa foi essencial considerar os aspectos éticos recomendados, pelo Ministério da Saúde. Para tanto, o projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Júlio Muller da Universidade Federal de Mato Grosso, (Anexo 1) com base na Resolução CNS nº. 196/96 do Ministério da Saúde, sob o protocolo nº. 031/CEP- HUJM/2011.

### 5.7.2 Procedimento da coleta

Inicialmente, para a coleta dos dados, agendou-se uma reunião com os Diretores da Escola 1 e Escola 2 com a finalidade de expor o projeto de pesquisa e solicitar apoio para a realização do mesmo. Nesta reunião foram apresentados o ofício da Coordenadora do Dinter

indicando a pesquisadora e o documento do comitê de ética constando a aprovação do projeto. Após o consentimento dos diretores, fez-se um encontro com os professores do Ensino Médio para solicitar sua autorização na utilização das salas. Em seguida, a pesquisadora dirigiu-se às salas para dar início à pesquisa.

No contato com os alunos, a pesquisadora apresentou-se, explanou o objetivo da pesquisa, e a necessidade de manter o sigilo das informações. Salientou a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem que isso trouxesse qualquer tipo de prejuízo ao atendimento oferecido pela instituição onde o trabalho foi desenvolvido. E por último, entregou o documento Consentimento Livre Esclarecido (Anexo 2) para que cada aluno recebesse a autorização dos pais para participar da pesquisa. Na semana seguinte recolheram-se os documentos e procedeu-se à aplicação dos instrumentos de forma coletiva.

Iniciou-se a coleta de dados aplicando a TALP que foi previamente orientado, por meio de um exemplo, com um estímulo indutor diferenciado, com o objetivo de tirar dúvidas. Durante a aplicação, foi apresentado um estímulo de cada vez, tendo-se o cuidado de inverter a ordem de apresentação dos estímulos quando necessário. Dando continuidade na coleta de dados, foi entregue aos alunos o questionário biossodiodemográfico, o questionário da qualidade de vida (*Whoqol-bref*).

Após aplicação e preenchimento dos instrumentos este foi grampeado compondo-se desta forma um conjunto por participante. O tempo gasto para a aplicação dos instrumentos foi aproximadamente de 50 minutos. Quanto às entrevistas, estas foram agendadas com os alunos e ocorreram individualmente. As falas foram gravadas com o devido consentimento dos participantes.

## 5.8 Procedimento de análise dos dados

Os dados do questionário biossociodemográfico e do questionário de avaliação *Whoqol-bref* foram processados pelo Pacote Estatístico para as Ciências Sociais PASW versão 18 e analisados através de estatística simples (frequência, média e desvio padrão) e da estatística inferencial (qui-quadrado, teste-t).

Os dados provenientes da TALP foram processados pelo *software* Tri-deux-mots (CIBOIS, 1988) e analisados por meio da Análise Fatorial de Correspondência – AFC., indicado para o tratamento de questões abertas, fechadas e/ou associação livre de palavras, pondo em relevo as relações de atração e exclusão entre os componentes representacionais dos diferentes grupos, ou seja, colocando em evidência as variáveis fixas (em colunas) e as modalidades ou variáveis de opiniões (em linhas), que se confrontam e se revelam graficamente na representação do plano fatorial.

As entrevistas foram submetidas ao processamento do *software* ALCESTE (Análise Lexical par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte), que é um programa informático de análise quantitativa de dados textuais (REINERT, 1993). A seguir, descreve-se as características dos *softwares* utilizados.

### 5.8.1 PASW

Este software é um programa aplicado para realizar análises estatísticas, manipular dados e criar tabelas e gráficos que resumem os dados. Wagner (2004) pontua que:

.... as análises que são realizadas vão desde simples estatísticas descritivas como média, desvio-padrão e tabelas de frequências até métodos avançados de inferência estatística como análise de variância, modelos de regressão multivariável, análise fatorial e outros. Ainda assim, o SPSS apresenta ferramentas para manipulação de dados (recodificação e criação de novas variáveis), procedimentos para a combinação

de diferentes bancos de dados, bem como diversas formas de resumir e apresentar dados em tabelas e gráficos. (p. 13)

### 5.8.2 Trideux

O *software* Trideux versão 2.2 é geralmente utilizado para selecionar os dados qualitativos de questões abertas e fechadas, e principalmente a associação livre de palavras.

Coutinho e Saraiva (2008) esclarecem que o Trideux possibilita a representação gráfica da atração e do distanciamento obtidos entre as variáveis fixas, identificadas pelo questionário sociodemográfico, e as variáveis de opinião, obtidas pelas respostas dos participantes aos estímulos indutores utilizados na TALP.

Com todas as palavras evocadas pelos participantes, inicialmente prepara-se um dicionário em arquivos separados conforme cada estímulo indutor para a construção do banco de dados alfanumérico (Anexo 9), para que este pudesse ser rodado no programa Trideux, da seguinte forma:

Foi pré-definida uma ordem de apresentação das variáveis fixas e estas foram subdivididas em intervalos. A primeira variável *escola* identifica a escola em que cada participante está matriculado: (1= Escola 1 IFMT); (2= Escola 2 Esc.Prof. Rafael Rueda); a segunda variável *escolaridade*: (1= Primeiro ano; 2= Segundo ano; 3= Terceiro ano); a terceira variável *sexo*: (1= feminino, 2= masculino); e a quarta variável *faixa etária*: (1= 12 a 13 anos; 2= 14 a 15 anos; 3= 16 a 17 anos; 4= 18 anos). Assim, ao se ter, em um banco de dados a sequência: 1122 sabe-se que se trata de um aluno matriculado na escola 1, cursa o primeiro ano, de sexo masculino, com idade entre 14 a 15 anos.

À apresentação das variáveis fixas, seguem-se as palavras que foram evocadas, já reestruturadas de acordo com o dicionário, seguidas do número da palavra estímulo. De forma que toda palavra evocada pelo estímulo “escola” vem seguida do número 1; as palavras

evocadas através do estímulo “violência-bullying” são seguidas pelo número 2; e as palavras associadas ao estímulo “eu mesmo” sucede o número 3.

Após a apresentação das variáveis fixas do primeiro participante, sem espaço no corpo do texto, escrevem-se as palavras evocadas de acordo com os estímulos indutores, de forma que a partir da segunda palavra a ser digitada, se dá um espaço entre uma palavra e a outra. Ao digitar-se a última palavra, é necessário que se coloque um asterisco para que a leitura do programa seja efetuada de forma correta. É importante lembrar ainda que o programa não lê acentos, nem palavras com mais de 7 caracteres, incluindo as letras e os números que a seguem, conforme o exemplo abaixo e que diz respeito a um participante:

1122profes1 aula1 livro1 estuda1 passar1 violen2 timide2 nerd2 morte2 vingam2 bonito3  
estuda3 esport3 amizad3 respei3\*

Análise Factorial de Correspondência (AFC), utilizada a partir do programa Tri-Deux-Mots (Anexo 10), pondo em relevo as relações de atração e exclusão entre os componentes representacionais dos diferentes grupos, ou seja, colocando em evidência as variáveis fixas (em colunas) e as modalidades ou variáveis de opiniões (em linhas), que se confrontam e se revelam graficamente na representação do plano fatorial.

Sobre o software Tri-Deux-Mots é importante destacar algumas informações relevantes: os programas necessários para a leitura e interpretação do gráfico são o IMPMOT, TABMOT, ECAPEM, ANECAR, E PLANFA, portanto, ao abrir a pasta do Tri-Deux-Mots, deve-se localizar os seguintes arquivos:

IMP - Dado pelo arquivo IMPMOT apresenta um painel das palavras evocadas indicando o número de palavras associadas às características dos emissores; e expõe exatamente o número de palavras que foram digitadas; quantas pessoas participaram; quantas

vezes cada palavra apareceu; se houve algum erro, por exemplo, palavras unidas e o número de palavras diferentes que foram digitadas.

TABMOT – Esta etapa consiste em fazer a tabulação dos dados em um arquivo para serem calculados, na etapa seguinte, a contribuição das modalidades (variáveis) e os vínculos entre as mesmas, determinados pelo cálculo do qui-quadrado.

ECAPEM – Refere-se ao termo desvio (Écarts), à independência no cálculo do qui-quadrado; isto é, se existe atração entre linhas e colunas (desvio à independência positivo), independência (relação nula), ou repulsão (desvio a independência negativo), na construção dos fatores que representam o gráfico. PEM significa a porcentagem do desvio máximo quando se analisa as modalidades numa tabela de contingência. Todas as modalidades (variáveis fixas e de opinião) são examinadas para verificar se existem vínculos entre as linhas e colunas e como se caracterizam (na forma de atração e de exclusão entre as diferentes variáveis), de modo que os resultados vão determinar como cada modalidade contribui na construção do fator (CPF) (Coutinho, Nóbrega & Araújo, 2011).

ANECAR – AFC – Dado pelo programa ANECAR, que apresentará o número de fatores que foram solicitados, quando rodados os programas; o valor de cada fator que somados dão o significado total da AFC; a localização exata de cada palavra no gráfico, em que quadrante se encontra; de que fator faz parte, assim como sua contribuição por fator (CPF) – que não é o mesmo que percentagem. Assim, o mesmo serve para as variáveis fixas, que terão localização exata e contribuição.

PLN – Dado pelo arquivo PLANFA. É um gráfico “rústico” que será estruturado, baseando-se no arquivo AFC.

A Análise Fatorial constitui um processo através do qual se determina o menor número de fatores, ou produtos que podem ser multiplicados simultaneamente, que explicam uma dada tabela ou matriz de correlações, incluindo uma série de técnicas estatísticas. Permite

reduzir um conjunto inicial de variáveis, sem que na solução encontrada ocorra uma perda significativa da informação contida nesse conjunto inicial (Oliveira & Amâncio 2005).

O grande objetivo de qualquer análise fatorial, de acordo com Oliveira e Amâncio (2005), é o de representar um dado conjunto de variáveis através de um menor número de variáveis hipotéticas, ou fatores, que garantam a maior co-variação das variáveis observadas. Os fatores resultam da combinação linear dessas variáveis e permitem dar sentido às combinações obtidas e às variáveis que as constituem. Os métodos de análise fatorial de correspondência (AFC) constituem técnicas de estatística descritiva multivariada que evidenciam as afinidades em certas linhas e colunas de uma matriz de dados e que se baseiam na hipótese da independência entre as linhas e as colunas dessa mesma tabela.

Assim, com a análise estatística que a AFC proporciona, o investigador atinge o objetivo de estudar as representações sociais dos participantes, motivo que levou à utilização deste *software* nesta pesquisa.

### 5.8.3 Alceste

Para realizar a análise dos dados obtidos nas entrevistas, o material foi organizado em um *corpus*, e, em seguida, processado no *software* ALCESTE – *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Text*, versão 2010 que foi desenvolvido por Max Reinert (1983; 1990; 1993; 1998) como técnica para investigar a distribuição de vocabulário em um texto escrito e em transcrições de texto oral. Logo, este método de estatística textual é utilizado como para revelar as informações essenciais contidas nos discursos.

Ao realizar o processamento dos dados, o ALCESTE, com base na estatística, classifica os vocabulários, e, na sequência, gera um relatório que contém um contexto das falas extraído dos discursos no qual apresentam as palavras destacadas na classe.

Para que o texto coletado seja processado adequadamente pelo *software* ALCESTE, é necessário prepará-lo corrigindo pontuação, passando todas as palavras com letras maiúsculas para minúsculas e retirando todos os caracteres como apóstrofo, hífen e percentagem.

O texto, após ser preparado para o ALCESTE e ter o seu processamento realizado, será separado por UCI – Unidade de Contexto Inicial, identificada como linha estrelada, contendo as variáveis caracterizando os sujeitos entrevistados. Para melhor compreensão, segue um exemplo:

```
**** *par_10 *sex_2 *ida_2 *ins_1 *esc_2
```

Esta linha estrelada reporta-se ao participante de número 10, do sexo masculino, com idade entre 14 a 15 anos, é aluno da escola 1 e estuda o 2º. Ano.

A partir do material discursivo, da sua preparação prévia, após corrigir os erros ortográficos, substituir os símbolos gramaticais e tomar como base a análise do vocábulo, o ALCESTE efetua a quantificação dos elementos verbais, através de um recorte de texto denominado Unidade de Contexto Elementar (UCE).

No final do processamento do texto, o programa apresenta uma descrição do conteúdo estatístico contendo as frequências, as porcentagens e o  $\chi^2$  (qui-quadrado) de cada classe, permitindo ao pesquisador identificar, entre as palavras geradas, aquela que irá descrever e melhor definir a classe. Para realizar a análise de cada classe, tomam-se como referência os maiores valores do  $\chi^2$  (qui-quadrado) que o ALCESTE apresentou no resultado da descrição do conteúdo.

Após a descrição da frequência, percentual e  $\chi^2$ , o software ainda realiza uma análise Fatorial de correspondência – AFC que permite visualizar por meio de um plano fatorial, as oposições resultantes da Classificação Hierárquica Descendente – CHD. Assim, o ALCESTE traz uma contribuição para a implantação da análise psicossocial da linguagem oral e escrita, que por sua vez torna possível a abordagem hermenêutica do conteúdo dos discursos e a

melhor compreensão da comunicação social. Desta forma, a concepção e o processamento dão lugar à análise da linguagem das representações sociais que constitui e dão forma ao pensamento e ao conhecimento social (Saraiva, Coutinho & Miranda 2011).

O capítulo a seguir apresenta os resultados auferidos a partir dos instrumentos acima descritos.

## **CAPÍTULO VI - DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS**

---

### **6.1 Resultados do questionário biossociodemográfico**

Participaram 343 alunos de duas escolas públicas, uma situada no centro da cidade (escola 1) com 200 alunos e a outra no bairro Pedra 90 (escola 2) com 143, ambas situadas na cidade de Cuiabá-MT; sendo a maioria do sexo feminino (53,6%), com faixa etária entre os 12 a 18 anos com uma média de ( $M=15,94$ ;  $DP=1,17$ ), 50,4% se denominaram católicos. Quanto à escolaridade, observou-se que a maioria 41,1% cursa o primeiro ano, 88,3% dos alunos informaram morar com os pais, 43,4% indicaram possuir renda familiar de um a três salários mínimos. Em relação à escolaridade dos pais, os alunos citaram que 30% possuem o Ensino Médio.

Em se tratando da variável reprovação escolar, observou-se que 87,5% do total dos alunos participantes nunca repetiram o ano. No entanto, quanto se observa este item separadamente para cada escola estudada, verifica-se que 50,3% dos alunos da escola 2 repetiram o ano.

### **6.2 Resultados obtidos através da Técnica de Associação Livre de palavras**

Os dados advindos da técnica de associação livre de palavras após processados pelo trideux fizeram emergir 5074 palavras inscritas, das quais 1454 foram palavras diferentes. Destas, 86 contribuíram para o plano fatorial de correspondência, de acordo com a distribuição relativa de cada palavra para o espaço fatorial.

A execução do programa trideux proporcionou uma noção gráfica das variações semânticas na organização do plano fatorial constituído por dois fatores F1 e F2, que juntos apresentaram 55,2% da variância total das respostas, demonstrando parâmetros estatísticos com consistência interna e fidedignidade.

As palavras evocadas compreenderam carga fatorial média igual a 11,62 tomando-se por base o somatório das cargas (1000) dividido por duas vezes a média (23,24) apresentadas pelo programa.

Antes de adentrarmos na descrição dos campos semânticos faz-se *mister* apresentar a tabela 2, contendo a codificação das variáveis fixas e de estímulos indutores (opiniões).

**Tabela 2: Codificações das variáveis de opinião e fixa do trideux**

| Variáveis de opinião = Estímulos indutores |                     |                                       |                     |
|--------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------|---------------------|
| 1 = Escola                                 |                     | 2 = Violência-escolar <i>bullying</i> | 3 = Eu mesmo        |
| Variáveis fixas                            |                     |                                       |                     |
| <i>Escola</i>                              | <i>Escolaridade</i> | <i>Sexo</i>                           | <i>Faixa etária</i> |
| 1= Escola 1                                | 1= Primeiro ano     | 1 = Feminino                          | 1= 12 a 13 anos     |
| 2= Escola 2                                | 2= Segundo ano      | 2 = Masculino                         | 2= 14 a 15 anos     |
|                                            | 3= Terceiro ano     |                                       | 3= 16 a 17 anos     |
|                                            |                     |                                       | 4= 18 anos          |

A seguir apresentar-se-á a análise fatorial de correspondência que permitiu representar graficamente a atração entre as variáveis fixas e as de opiniões que, nesta tese, corresponderam às respostas dos participantes, acerca dos estímulos *escola*, *violência-bullying* e *eu mesmo* que se encontram no plano fatorial de correspondência (figura 2).

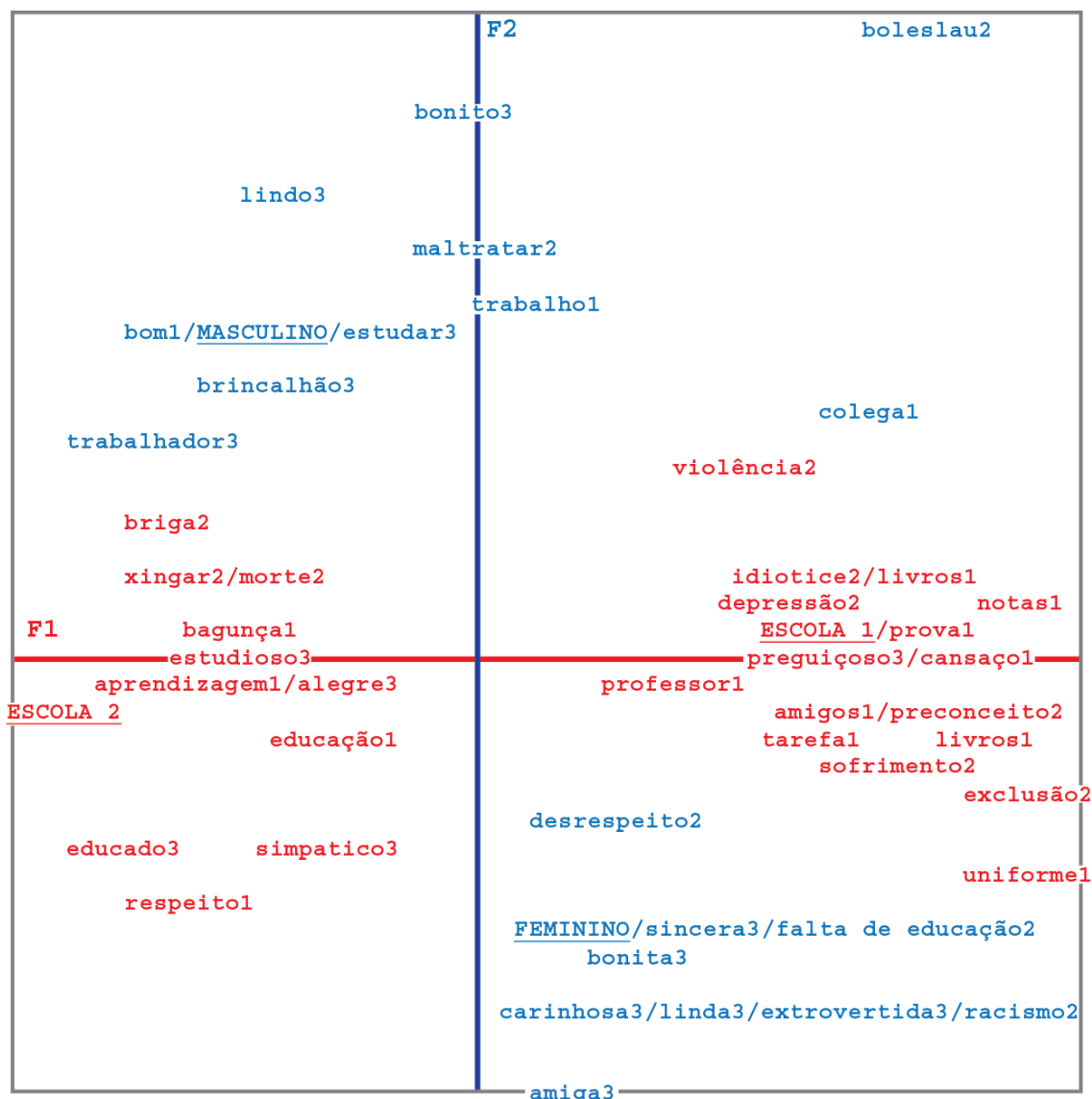


**Figura 2: Plano fatorial de correspondência das representações sociais da violência-bullying elaboradas pelos alunos do Ensino Médio.**

**Legenda do plano fatorial:**

**Fator 1 (F1), em vermelho, eixo horizontal esquerdo e direito.**

**Fator 2 (F2), em azul, eixo vertical superior e inferior**

**Estímulos indutores:**

1= escola

2= violência-escolar bullying

3= eu mesmo

Na leitura do Fator 1 (F1), eixo horizontal, em vermelho, constata-se as maiores cargas fatoriais (38,7%). No Fator 2 (F2), eixo vertical, em azul, a carga fatorial foi de (16,5%). No fator 1, do lado esquerdo encontram-se os campos semânticos elaborados pelos alunos da escola 2, incluindo as moças e os rapazes; neste mesmo eixo horizontal, no lado direito

encontram-se os campos semânticos dos alunos da escola 1, compreendendo os rapazes e as moças.

No fator um (F1), eixo horizontal, lado esquerdo, em vermelho, encontram-se agrupadas as evocações dos alunos da escola 2, em relação ao estímulo 1 *escola*. Para eles, esta é representada e objetivada como espaço de “*bagunça*”, “*aprendizagem*”, “*educação*” e “*respeito*”. Em relação ao estímulo 2, “*violência-bullying*”, esta foi objetivada pelos alunos da escola 2 como: “*briga*”, “*xingar*” e “*morte*”. Quanto ao estímulo 3 “*eu mesmo*” estes adolescentes se auto-representaram como: “*estudioso*”, “*alegre*”, “*educado*” e “*simpático*”.

Do lado direito, deste mesmo fator (F1) encontra-se o campo semântico constituído pelos alunos da escola 1, que em relação ao estímulo (*escola*) objetivaram como espaços de: “*livros*”, “*notas*”, “*prova*”, “*cansaço*”, “*professor*”, “*amigos*”, “*tarefa*” e “*uniforme*”. Em relação ao estímulo 2, *violência-bullying*, os adolescentes a objetivaram em “*violência*”, “*idiotice*”, “*depressão*”, “*preconceito*”, “*sofrimento*” e “*exclusão*”. E quanto ao estímulo 3, *eu mesmo*, eles se auto-representaram como “*preguiçoso*”.

Em relação ao Fator 2 (F2), no eixo vertical, na parte superior do gráfico, em azul encontram-se as evocações dos adolescentes do sexo masculino que para o estímulo 1 “*escola*” objetivaram nos seguintes elementos: “*bom*”, “*trabalho*” e “*colega*”. Quanto ao estímulo 2, *violência-bullying* alunos do sexo masculino objetivaram com as palavras “*boleslau*” e “*maltratar*”. Em relação ao terceiro estímulo “*eu mesmo*” eles se auto-representaram como: “*bonito*”, “*estudar*”, “*brincalhão*” e “*trabalhador*”. Neste mesmo fator (F2) no plano inferior encontram-se os campos semânticos elaborados pelas meninas que em relação ao estímulo 1 “*escola*” nenhum elemento possuiu carga fatorial suficiente no plano espacial. Em relação ao estímulo 2 “*violência-bullying*”, as alunas objetivaram com palavras: “*desrespeito*”, “*falta de educação*” e “*racismo*”. Quanto ao estímulo 3 “*eu mesmo*”

elas se auto-representaram como: “*sincera*”, “*bonita*”, “*carinhosa*”, “*linda*”, “*extrovertida*” e “*amiga*”.

A Tabela 3 mostra as palavras evidenciadas na TALP a partir do estímulo ‘Escola’ com as maiores cargas fatoriais. Observa-se que os participantes independentes das escolas objetivaram o referido estímulo através das palavras: *aprendizagem, educação, respeito e bagunça, professor notas, prova, tarefa, amigos, uniforme, livro e cansaço*.

**Tabela 3: Palavras evidenciadas na TALP a partir do estímulo "Escola" com as respectivas cargas fatoriais**

| ESTÍMULO | Escola 1         | CPF<br>fator I | CPF<br>fator II | Escola 2            | CPF<br>fator I | CPF<br>fator II |
|----------|------------------|----------------|-----------------|---------------------|----------------|-----------------|
| ESCOLA   | <i>Amigos</i>    | 45             | 2               | <i>Aprendizagem</i> | 66             | 0               |
|          | <i>Cansaço</i>   | 24             | 0               | <i>Educação</i>     | 28             | 7               |
|          | <i>Notas</i>     | 29             | 1               | <i>Respeito</i>     | 27             | 22              |
|          | <i>Uniforme</i>  | 32             | 9               | <i>Bagunça</i>      | 16             | 0               |
|          | <i>Livros</i>    | 21             | 1               |                     |                |                 |
|          | <i>Professor</i> | 19             | 0               |                     |                |                 |
|          | <i>Prova</i>     | 18             | 0               |                     |                |                 |
|          | <i>Tarefa</i>    | 12             | 1               |                     |                |                 |

Na Tabela 4, abaixo, apresenta-se as evocações dos participantes a partir do estímulo ‘*Violência-bullying*’ com as respectivas cargas fatoriais. As objetivações foram constituídas pelos elementos: *briga, exclusão, preconceito, violência, sofrimento, morte, idiotice, xingar e depressão*.

**Tabela 4: Palavras evidenciadas na TALP a partir do estímulo "Violência-bullying" com as respectivas cargas fatoriais.**

| ESTÍMULO              | Escola 1           | CPF<br>fator I | CPF<br>fator II | Escola 2      | CPF<br>fator I | CPF<br>fator II |
|-----------------------|--------------------|----------------|-----------------|---------------|----------------|-----------------|
| VIOLÊNCIA<br>BULLYING | <i>Exclusão</i>    | 26             | 3               | <i>Briga</i>  | 62             | 13              |
|                       | <i>Preconceito</i> | 29             | 2               | <i>Morte</i>  | 14             | 4               |
|                       | <i>Violência</i>   | 16             | 35              | <i>Xingar</i> | 13             | 3               |
|                       | <i>Sufrimento</i>  | 18             | 3               |               |                |                 |
|                       | <i>Idiotice</i>    | 14             | 2               |               |                |                 |
|                       | <i>Depressão</i>   | 12             | 2               |               |                |                 |

A seguir apresenta-se a Tabela 5 com as palavras evidenciadas na TALP a partir do estímulo 'Eu mesmo', e objetivadas nas palavras *alegre, educado, estudioso e simpático e preguiçoso*.

**Tabela 5: Palavras evidenciadas na TALP a partir do estímulo "Eu mesmo" com as respectivas cargas fatoriais.**

| ESTÍMULO | Escola 1          | CPF<br>fator I | CPF<br>fator II | Escola 2         | CPF<br>fator I | CPF<br>fator II |
|----------|-------------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| EU MESMO | <i>Preguiçoso</i> | 34             | 0               | <i>Educado</i>   | 75             | 28              |
|          |                   |                |                 | <i>Alegre</i>    | 46             | 0               |
|          |                   |                |                 | <i>Estudioso</i> | 40             | 0               |
|          |                   |                |                 | <i>Simpático</i> | 15             | 13              |

### 6.3 Resultados obtidos através do instrumento WHOQOL-bref

Serão apresentados neste item os resultados advindos do processamento dos dados do instrumento *Whoqol-bref* pelo PASW (versão 18) que mensurou a qualidade de vida dos 343 alunos que participaram do estudo conforme a tabela 6.

**Tabela 6: Comparação dos domínios (*Whoqol-bref*) nas escolas 1 e 2**

|                    | <i>Locus</i> | N   | MÉDIA | DP   | <i>t</i> | p     | <i>gl</i> |
|--------------------|--------------|-----|-------|------|----------|-------|-----------|
| <b>FÍSICO</b>      | Escola 1     | 156 | 3,15  | 0,46 | -3,47    | 0,001 | 230,64    |
|                    | Escola 2     | 103 | 3,34  | 0,43 |          |       |           |
| <b>PSICOLÓGICO</b> | Escola 1     | 156 | 3,57  | 0,51 | -2,49    | 0,05  | 234,01    |
|                    | Escola 2     | 103 | 3,72  | 0,45 |          |       |           |
| <b>SOCIAL</b>      | Escola 1     | 156 | 3,79  | 0,70 | -1,87    | 0,06  | 215,60    |
|                    | Escola 2     | 103 | 3,96  | 0,72 |          |       |           |
| <b>AMBIENTAL</b>   | Escola 1     | 156 | 3,30  | 0,67 | 1,71     | 0,08  | 220,46    |
|                    | Escola 2     | 103 | 3,16  | 0,66 |          |       |           |
| <b>GERAL</b>       | Escola 1     | 156 | 3,95  | 0,76 | 1,01     | 0,31  | 228,82    |
|                    | Escola 2     | 103 | 3,86  | 0,71 |          |       |           |

Verificou-se haver diferença significativa nos domínios físico  $t(230,64) = -3,47$ ;  $p < 0,001$  e psicológico  $t(234,01) = -2,49$ ;  $p < 0,05$ . Demonstrando que os alunos da escola 2 possuem uma maior qualidade de vida ( $M=3,34$ ;  $DP=0,43$ ) do que os alunos da escola 1 ( $M=3,15$ ;  $DP=0,46$ ) para o domínio físico. Quanto ao domínio psicológico constatou-se que os alunos da escola 2 obtiveram uma média ( $M=3,72$ ;  $DP=0,45$ ) superior aos alunos da escola 1 ( $M=3,57$ ;  $DP=0,51$ ). No que se refere aos domínios relações sociais  $t(215,60) = -1,87$ ;  $p = 0,06$  e o ambiental  $t(220,46) = 1,71$ ;  $p = 0,08$ , estes apresentaram níveis de significância próximos ao  $p < 0,05$ . Desta forma, identificou-se que os alunos da escola 2 obtiveram uma pontuação superior ( $M=3,96$ ;  $DP=0,72$ ) do que alunos da escola 1 ( $M=3,79$ ;  $DP=0,70$ ). No ambiental os alunos da escola 1 apresentaram um resultado maior ( $M=3,30$ ;  $DP=0,67$ ) do que os alunos da escola 2 ( $M=3,16$ ;  $DP=0,66$ ).

Em relação ao domínio geral, não foi encontrado diferença significativa, conforme pode ser observado na tabela 6.

## 6.4 Resultados obtidos do *software* ALCESTE

O material verbal apreendido das entrevistas foi formatado e processado pelo *software* ALCESTE e analisado por meio da Análise hierárquica descendente e ascendente e da análise *tri-croissé*.

### 6.4.1 Análise Padrão do ALCESTE

O processamento do material advindo das entrevistas realizado pelo *software* ALCESTE identificou um corpus constituído de 60 Unidades de Contexto Inicial (UCIs), totalizando 16314 ocorrências, sendo 1925 palavras diferentes, com uma média de 8 ocorrências por palavra. Para a análise que se seguiu, o programa considerou as palavras com frequência igual ou superior a quatro e com qui-quadrado com significância estatística ( $\chi^2 > 3,84$ ,  $gl=1$ ). Após a redução do vocabulário às suas raízes, foram encontrados 320 radicais e 434 Unidades de Contexto Elementar (UCEs). A taxa de UCEs retidas para análise foi de 72 %.

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) reteve 72% do total das UCEs do *corpus*, que foi distribuído em três classes constituídas com 102 UCEs, 94 e 116 UCEs, repectivamente. Para a elaboração do dendrograma desenhado na Figura 3, foram tomadas, como referência, as palavras com  $\chi^2 \geq 4$  ( $p < 0,05$ ).

Após a redução do vocabulário às suas raízes, denominado lematização, foram encontrados 320 radicais. O detalhamento da distribuição das três classes no *corpus*, o quantitativo de UCEs e de palavras pode ser visualizado na Figura 3.



**Figura 3: Distribuição das classes no corpus por UCE's e quantitativo de palavras analisadas por classe.**

Ainda na Figura 3 é possível perceber que, a classe 1 apresenta 33% de aproveitamento e 57 palavras analisadas. A classe 2 com 30% de aproveitamento, reunindo 58 palavras analisadas e a classe 3 com 37% de aproveitamento e 57 palavras analisadas.

Apresenta-se a seguir o dendrograma (Figura 4), na qual é possível visualizar as divisões, apresentando as representações sociais consensuais e as dissensuais bem como os entrelaçamentos das classes e as variáveis fixas. Em uma primeira divisão o *corpus* foi dividido em dois *sub-corpora*, o primeiro aglutinando as classes 1 e 2 e o segundo vinculando-se diretamente à classe três. Em cada uma das classes foi apresentado o título da classe; o número de UCEs que a compõem; as variáveis descritivas associadas, as frequências e o valor de qui-quadrado das palavras por classe. Dentre as palavras com maior ocorrência e qui-quadrado destacam-se na classe 1 as palavras (*professores, necessário, aluno, respeito, briga, violência, escola, ações e envolvidos*). Na segunda classe (*acho, diferente, tipo, expressar, preconceito, diferença, pessoas*) e na terceira emergem as palavras (*brincadeira, gosta, palestra, família, ficar, falar, exemplo, magoando*), conforme pode ser visualizado na figura 4.

|                                                                        |    |             |                                                    |          |                 |                                                    |          |             |
|------------------------------------------------------------------------|----|-------------|----------------------------------------------------|----------|-----------------|----------------------------------------------------|----------|-------------|
| Concepções, ações, prevenção e perfil                                  |    |             |                                                    |          |                 |                                                    |          |             |
| Concepções da violência-bullying, ações de prevenção e perfil do bully |    |             |                                                    |          |                 | Perfil da vítima do bullying                       |          |             |
| CLASSE 1<br>102 UCEs<br>33,0%                                          |    |             | CLASSE 2<br>94 UCEs<br>30,0%                       |          |                 | CLASSE 3<br>116 UCEs<br>37,0%                      |          |             |
| Concepções e tipos de violência-bullying                               |    |             | Motivos, práticas de prevenção e o perfil do bully |          |                 | Concepção e perfil da vítima da violência-bullying |          |             |
| F                                                                      | X2 | Palavra     | F                                                  | $\chi^2$ | Palavra         | F                                                  | $\chi^2$ | Palavra     |
| 89                                                                     | 58 | Professores | 48                                                 | 25       | Acho            | 96                                                 | 38       | Brincadeira |
| 100                                                                    | 46 | Necessário  | 68                                                 | 19       | Diferente       | 77                                                 | 22       | Gosta       |
| 63                                                                     | 40 | Aluno       | 55                                                 | 18       | Tipo            | 100                                                | 21       | Brincar     |
| 82                                                                     | 26 | Respeito    | 100                                                | 17       | Expressar       | 64                                                 | 17       | Ficar       |
| 71                                                                     | 25 | Briga       | 71                                                 | 14       | Preconceito     | 60                                                 | 15       | Falar       |
| 55                                                                     | 18 | Violência   | 80                                                 | 12       | Diferença       | 89                                                 | 11       | Vou         |
| 72                                                                     | 14 | Ações       | 38                                                 | 11       | Pessoas         | 100                                                | 10       | Usa         |
| 70                                                                     | 14 | Envolvido   | 100                                                | 09       | Ocorre          | 73                                                 | 09       | Sei         |
| 100                                                                    | 13 | Critica     | 51                                                 | 09       | Acaba           | 100                                                | 09       | Guri        |
| 100                                                                    | 13 | Segurança   | 54                                                 | 07       | Forma           | 100                                                | 09       | Magoando    |
| 77                                                                     | 12 | Entrar      | 44                                                 | 04       | Vezes           | 86                                                 | 07       | Vejo        |
| 80                                                                     | 11 | Gera        | 63                                                 | 04       | Criação         | 86                                                 | 07       | Gorda       |
| 67                                                                     | 10 | Colega      | 67                                                 | 14       | Família         | 70                                                 | 05       | Amigos      |
| 100                                                                    | 10 | Morte       | 77                                                 | 14       | Palestra        | 67                                                 | 05       | Amigo       |
| 55                                                                     | 10 | Entendo     | 88                                                 | 13       | Dessa           | 77                                                 | 19       | Exemplo     |
| 86                                                                     | 09 | Lugar       | 69                                                 | 12       | Sofreu          | 92                                                 | 18       | Menina      |
| 83                                                                     | 07 | Procurar    | 100                                                | 12       | Acompanhamento  | 73                                                 | 16       | Sala        |
| 83                                                                     | 07 | Direito     | 62                                                 | 11       | Falta           | 100                                                | 14       | Tirar       |
| 71                                                                     | 05 | Jogar       | 86                                                 | 11       | Mostrar         | 100                                                | 10       | Pegar       |
| 64                                                                     | 05 | Poder       | 86                                                 | 11       | Deveria         | 100                                                | 09       | Ano         |
| 58                                                                     | 33 | Escola      | 73                                                 | 10       | Agressão        | 100                                                | 09       | Ofender     |
| 79                                                                     | 29 | Vem         | 78                                                 | 10       | Princípio       | 100                                                | 09       | John        |
| 65                                                                     | 26 | Casa        | 83                                                 | 08       | Boa             | 58                                                 | 08       | Gente       |
| 68                                                                     | 25 | Pai         | 75                                                 | 08       | Problema        | 100                                                | 07       | Ir          |
| 90                                                                     | 15 | Vão         | 70                                                 | 08       | Questão         | 86                                                 | 07       | Parar       |
| 75                                                                     | 14 | Filho       | 75                                                 | 08       | Amor            | 78                                                 | 07       | Tenho       |
| 60                                                                     | 13 | Quer        | 42                                                 | 07       | Bullying        | 83                                                 | 06       | Aula        |
| 100                                                                    | 10 | Aparecer    | 52                                                 | 07       | Prática         | 73                                                 | 06       | Disso       |
| 54                                                                     | 08 | Educação    | 67                                                 | 06       | Conscientização | 58                                                 | 05       | Começa      |
| 58                                                                     | 08 | Xingar      | Escola 1<br>1 °. ano<br>16 a 17 anos               |          |                 | Escola 1<br>2 °. ano                               |          |             |
| 73                                                                     | 08 | Descontar   |                                                    |          |                 |                                                    |          |             |
| 73                                                                     | 08 | Muita       |                                                    |          |                 |                                                    |          |             |
| Escola 2<br>1 °. ano<br>3°. ano<br>17 anos                             |    |             |                                                    |          |                 |                                                    |          |             |

Figura 4: Dendrograma com Classificação Hierárquica Descendente e Ascendente – Entrevistas (n=60)

A seguir apresenta-se o detalhamento de cada classe e os exemplos das interlocuções em que emergiram as palavras mais significativas.

#### **6.4.1.1 Classe 1 - Concepções e tipos de violência-bullying**

A classe 1 possui 33,00% das UCEs sendo composta por palavras e radicais no intervalo entre  $\chi^2 = 58$  (professores) e  $\chi^2 = 5$  (poder). As variáveis-atributos que mais contribuíram nesta classe foram: os alunos da escola 2 que estavam cursando o 1º ano e na faixa etária dos 12 aos 14 anos e dos que estavam 3º ano com 17 anos. Nesta classe destacam-se duas subclasses separadas por linhas pontilhadas que apresentam as palavras com maior qui-quadrado que contribuíram na referida classe, possibilitando a visualização da classificação hierárquica ascendente. A primeira subclasse refere-se a como os adolescentes entendem a violência-bullying, o perfil daqueles que se envolvem com a violência-bullying e as práticas necessárias para prevenir o bullying; e a segunda subclasse aborda a concepção da violência-bullying o locus onde ocorre e os fatores que contribuem para a violência-bullying.

Para ilustrar a classe 1, optou-se por apresentar os exemplos contidos nas subclasse 1, intitulada concepção da violência-bullying, perfil dos envolvidos e práticas de prevenção e a 2 subclasse denominada concepção do bullying, locus e os fatores que contribuem para o mesmo, conforme relatos a seguir:

##### **Subclasse 1- Concepção da violência-bullying, perfil dos envolvidos com o bullying e práticas de prevenção.**

Violência na escola significa mau comportamento, xingação, briga. Violência até dentro de casa tem às vezes. Tem filho que não respeita o pai e mãe. Quer bater no pai. Bate no pai e mãe. Os envolvidos são os alunos, têm vezes até o professor de vez em quando faz isso (escola 2, 15 anos, 1º ano).

Os pais poder colocar na ideia dos filhos que o colégio lá para onde eles vão aprender a educação, aprender a ler e a escrever. Que ali tem que ter um bom respeito, já começando de casa pelos pais e até

o professor poder explicar de uma forma que o aluno poderia entender o que está acontecendo (escola 2, 17 anos, 3º. ano).

Os alunos com os professores. Saber conversar direito com o aluno. Porque tem aluno que já vem revoltado de casa. Daí, chega na escola, o professor não sabe conversar, então ele já explode, já xinga todo mundo (escola 2, 17 anos, 3º. Ano).

Violência na escola, entendo que prejudica muita gente. Além de brigar aqui na escola os outros que vem de fora querem descontar acaba em morte isso ai. A violência é contato físico. Coisa que possa machucar alguém prejudica as pessoas. As pessoas envolvidas são aquelas que são influenciadas por outra (escola 2, 17 anos, 3º. Ano).

### **Subclasse 2 – Concepção do *bullying*, locus e os fatores que contribuem para o *bullying*.**

Isso vem, algumas pessoas criticam isso, e isso vem de casa. O aluno já vem com problema de casa e chega na escola quer descontar nas outras pessoas (escola 2, 16 anos, 2º. ano)

Entendo que a violência na escola, pra mim é falta de respeito, briga, discussão em sala de aula. Os professores direto contestam também. Discussão pra mim vem desde casa, desde pequeno, o pai e mãe têm que educar. Mas, tem muitos pais que não educam as crianças desde pequeno, vai para a escola. (escola2, 17 anos, 3º. ano)

Violência na escola entendo que prejudica muita gente. Além de brigar aqui na escola, os outros que vêm de fora querem descontar acaba em morte isso ai. A violência é contato físico. Coisa que possa machucar alguém prejudica as pessoas. As pessoas envolvidas são aquelas que são influenciadas por outra. (escola 2, 17 anos, 3º. ano)

Entendo que a violência é a falta de respeito com outros alunos. Você vem aqui para estudar, não para ficar fazendo violência com os outros. A escola é um lugar onde voce estuda não onde voce critica. Qualquer pessoa pode estar envolvida com a violência na escola (escola 2, 15 anos, 1º. Ano).

#### **6.4.1.2 Motivos, práticas de prevenção e o perfil do *bully***

A classe 2 possui 30,0% das UCEs sendo composta por palavras e radicais no intervalo entre  $\chi^2 = 25$  (acho) e  $\chi^2 = 4$  (criação). As variáveis-atributos que mais contribuíram foram: os alunos da escola 1 que estão cursando o 2º. ano e com idade entre 16 a 17 anos. Na figura 6 destacam-se duas subclasses separadas pela linha pontilhada. A primeira trata dos motivos que contribuem para os adolescentes praticarem o *bullying*; e a segunda discorre sobre as práticas de prevenção da violência-*bullying*.

Para ilustrar a classe 2, optou-se por apresentar os exemplos contidos nas subclasse 1, , motivos que contribuem para o *bullying* e a subclasse 2 denominada práticas de prevenção, conforme relatos a seguir:

### **Subclasse 1 – Motivos que contribuem para o *bullying*.**

Pode ter até outras pessoas do lado dela. Acho o que leva a agressão é a falta de atenção na família. É isso (escola 1, 17 anos, 2º. ano)

Problemas psicológicos. Eu acho que falta diálogo mesmo. A prática do *bullying*, acho que primeiramente essas pessoas que agem desta forma é que anteriormente ela já sofreu isso. (escola 1, 16 anos, 2º. ano)

Tem o fato de que a pessoa se sente ofendida às vezes, acaba contribuindo com o *bullying* mesmo sem saber. São casos que pode ocorrer voluntariamente ou não da pessoa, depende dela (escola 2, 15 anos, 2º. ano).

E também, tipo assim, acaba sendo o reflexo do psicológico da pessoa, às vezes tem uma família boa que ele não tem esse tipo de coisa, só que acaba acontecendo alguma coisa com aquela pessoa, e ela acaba sendo violenta como uma forma de se expressar. (escola 1, 15 anos, 2º. ano)

### **Subclasse 2 – Práticas de prevenção**

Tem o fato de que a pessoa se sente ofendida, as vezes acaba contribuindo com o *bullying* mesmo sem saber. São casos que podem ocorrer voluntariamente ou não da pessoa, depende dela (escola 1, 15 anos, 2º. ano)

Mas, quem está sofrendo não é legal né? Não é legal para a parte que sofre *bullying*. Acho que tinha que ser mais trabalhado em cima disso na questão da diferença (escola 1, 17 anos, 2º. ano).

Porque e só a diferença que leva ao *bullying* ou até uma questão psicológica da pessoa. Porque tem muitos alunos que às vezes são frustrados, entendeu? E, acabam vindo para escola e usando isso como um meio de se expressar e acaba fazendo esse tipo de coisa (escola 1, 15 anos, 2º. ano).

Sempre tem, agora acho que para acabar com esse tipo de coisa, primeiro acabar com preconceito, e a educação das pessoas. E a conscientização também. Poderia estar organizando palestras, ter mais interação social na própria escola. Não um projeto assim, mas um meio de fazer com que os alunos interajam dentro da escola, principalmente os alunos diferentes. (escola 1, 15 anos, 2º. ano)

#### **6.4.1.3 Concepção e perfil da vítima da violência-bullying**

A classe 3 compreende 37,0% das UCEs apresentando uma maior contribuição nos resultados, sendo composta por palavras e radicais no intervalo entre  $\chi^2 = 38$  (brincadeira) e  $\chi^2 = 5$  (começa). Nesta classe, as variáveis-atributos que mais contribuíram foram: os alunos da escola 1 e que estão cursando o 2º. ano. Na Figura 6 identificam-se duas subclasses separadas pela linha pontilhada. A primeira trata do *bullying* enquanto sinônimo de brincadeira e a segunda refere-se ao perfil da vítima, conforme pode ser observado na análise ascendente.

Para ilustrar a classe 3, optou-se por apresentar os exemplos contidos nas subclasses 1, subclasse 2, conforme exemplos a seguir;

#### **Subclasse 1 – *Bullying* enquanto sinônimo de brincadeira**

Foi tanto. Ah! Valeu. Agora tem um relacionamento bom e tudo mais. Exemplo de ser maior ou menor tem na nossa sala um guri que é bem pequenininho e por ser pequenininho a gente, poderíamos muito bem, tipo, brincar com brincadeiras sem graça e tudo mais. E nem por isso a gente faz, muito pelo contrário, é muito amigo nosso e tudo mais (escola 1, 2º. ano).

Só que vai se transformando, em coisas que ofende, entendeu? Eu não pratico *bullying*. Na minha opinião eu brinco só. Não considero. Não sei caracterizar o *bullying*. Quando eu percebo que está magoando. Porque eu tenho amigos que não gostam disso. Que já aconteceu isso (escola 1, 2º. ano).

A gente não sabe, os dois não sabem. Só vai saber depois que a pessoa falar: Ah! Eu não gostei da brincadeira. E, depois que a pessoa falar que não gostou da brincadeira, você vai ficar magoada (escola 1, 2º. ano).

Igual a pessoa ficou com raiva de mim. Ah! você é sem graça, não gosta de brincar. Agora tem aqueles famosos bullying que vejo na televisão, que é o de bater (escola 1, 2º. Ano).

#### **Subclasse 2 – Perfil da vítima.**

É isso, tipo caçar, querer dar uma de valentão, caçar confusão com outros a toa sem motivo. Por exemplo, tem um guri lá na sala, ele é meio desligadinho assim, não sei o que ele tem, mas a gente no ano passado, a gente meio que zoava um pouco ou mais dele, mas depois a gente parou com isso e começou a entrosar e tal (escola 1, 2º. ano).

Acho que esse *bullying* começa mais na infância. Só que na infância ele não é tão agressivo assim, quanto uma idade mais avançada. Acho que o *bullying* começa a ser excessivo quando parte mais para

área pessoal. Por exemplo, eu posso falar, brincar com meu amigo porque ele é gordinho, sei lá ele é careca (escola 1, 3º. ano).

Ele fica triste no canto dele, não conversa com ninguém. Aí, eu vou lá e converso com ele. Peço para ele conversar. Amigo que eu sei que não brinca, porque é muito triste ver uma pessoa sendo, bem jogada no canto, como fala o brasileiro (escola 1, 1º. Ano).

Geralmente aquelas pessoas que tiram nota baixa, ficam zoando das pessoas que tem alguma diferença. Por exemplo, na sala mesmo tem um menino que tem orelha grande (escola 1, 2º. ano).

#### **6.4.2 Análise Fatorial de Correspondência - AFC - ALCESTE**

Ao realizar análise fatorial de correspondência - AFC, o ALCESTE permitiu visualizar, sob a forma de um plano fatorial, os consensos e os dissensos resultantes da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que pode ser visualizada na Figura 5.

O plano fatorial dos dois eixos explicou 100% da variância total das UCEs, contendo os consensos e dissensos entre as três classes. Na linha horizontal, o primeiro eixo revela as maiores cargas fatoriais, explicando 56% da variância total das UCEs, enquanto que o segundo eixo explica 44% da variância das unidades temáticas. As palavras mais significativas podem ser visualizadas nos campos semânticos distribuídos no gráfico indicando as formas características de cada classe.

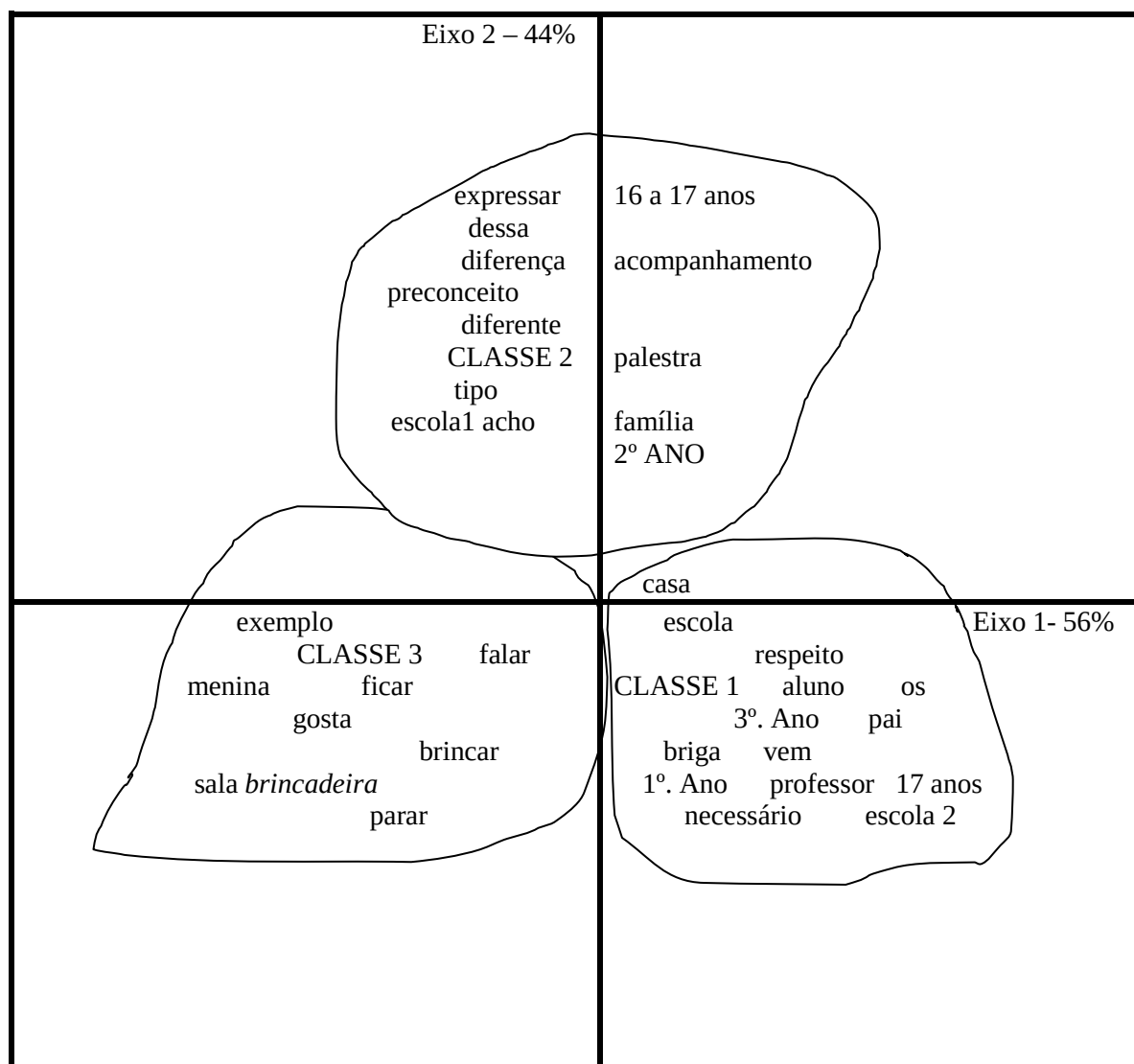


Figura 5: Análise Fatorial de Correspondência gerada pelo ALCESTE.

De acordo com os resultados da AFC podem-se observar os espaçamentos ou os distanciamentos entre as três classes, encontradas no plano fatorial, que apresentam os agrupamentos e a identificação das características sociodemográficas dos participantes associados aos seus discursos.

No plano fatorial, no eixo1 na linha horizontal do lado esquerdo encontra-se a classe 3 denominada “Concepção e perfil da vítima da violência-bullying”, na qual constam as evocações manifestadas com maior carga fatorial e foram objetivadas pelos participantes que compõem o universo consensual com as palavras: “*exemplo*”, “*falar*”, “*ficar*”, “*gosta*”,

“brincar”, “menina”, “sala”, “brincadeira” e “parar”, essas reportam-se às brincadeiras entre os alunos com conotação ofensiva e às características das vítimas.

No mesmo eixo do lado direito, em oposição, observa-se as evocações que emergiram na classe 1 “Concepções e tipos de violência-bullying” que foram objetivadas a partir das palavras: “escola”, “respeito”, “aluno”, “pai”, “briga”, “vem”, “professor”, “necessário” e “os”. Essa classe é representada por alunos da escola 2 que estudam o 1º e 3º anos e estão com 17 anos, que diz respeito à noção que o aluno tem acerca da violência-bullying e os tipos de bullying cometidos na escola.

No fator 2, verifica-se na parte superior a classe 2 “Motivos, práticas de prevenção e o perfil do bully” e está representada pelas palavras: “expressar”, “acompanhamento”, “dessa”, “diferença”, “palestra”, “preconceito”, “diferente”, “família”, “tipo” e “acho”. Apresenta ainda as variáveis fixas representadas pelos participantes da escola 1 que estudam o 1º ano e estão na faixa etária de 16 a 17 anos, que se referem aos motivos que levam a ocorrer o bullying na escola e como fazer para que ele não aconteça no ambiente escolar.

#### **6.4.3 Tratamento de análise cruzada do Alceste**

O processamento do programa computacional do Alceste, após realizar a análise cruzada, gerou um relatório contendo a CHD da variável sexo resultando em um dendrograma correspondente à variável cruzada. Este relatório identificou 17621 palavras com formas reduzidas aos seus respectivos radicais, sendo 159 analisáveis. É possível observar ainda que ocorreu o registro de 429 UCEs que corresponde a 100% das UCEs.

A Figura 6 consiste no dendrograma do tratamento da análise cruzada para a variável sexo. Embora o processamento deste tipo de tratamento considere o  $\chi^2$  mínimo de 2,70, nesta figura estão dispostas as palavras que registraram um  $\chi^2$  mínimo de 4 ( $p = 0,05$ ).

| Classe 1     |     |          | Classe 2     |     |          |
|--------------|-----|----------|--------------|-----|----------|
| 215 UCEs 50% |     |          | 215 UCEs 50% |     |          |
| FEMININO     |     |          | MASCULINO    |     |          |
| Palavra      | F   | $\chi^2$ | Palavra      | F   | $\chi^2$ |
| Brincadeira  | 80  | 10       | Colégio      | 100 | 34       |
| Gostar       | 76  | 09       | Dele         | 94  | 16       |
| Criticar     | 100 | 08       | Desde        | 92  | 09       |
| Maltratar    | 100 | 08       | Certo        | 100 | 08       |
| Acredito     | 100 | 08       | Tinha        | 100 | 08       |
| Hoje         | 82  | 07       | Sei          | 76  | 07       |
| Respeitar    | 73  | 06       | Colocar      | 89  | 06       |
| Sofrido      | 100 | 06       | Poder        | 83  | 06       |
| Familiar     | 100 | 06       | Ele          | 60  | 05       |
| Ofender      | 100 | 05       | Rua          | 100 | 05       |
| Lugar        | 82  | 04       | Veio         | 100 | 05       |
| Conviver     | 88  | 04       | Contar       | 88  | 05       |
| Limite       | 100 | 04       | Davi         | 100 | 05       |
| Perceber     | 100 | 04       | Estar        | 71  | 05       |
| Agredido     | 100 | 04       | Dentro       | 74  | 05       |
| Relacionar   | 100 | 04       | Pequeno      | 100 | 05       |
| Xingar       | 100 | 04       | Porque       | 100 | 05       |
|              |     |          | Passar       | 72  | 04       |
|              |     |          | Sair         | 100 | 04       |
|              |     |          | Zoar         | 100 | 04       |
|              |     |          | Bagunçar     | 100 | 04       |
|              |     |          | Grupinho     | 100 | 04       |
|              |     |          | Acompanhar   | 100 | 04       |

**Figura 6: Dendrograma do tratamento *tri-croisé*, com a Classificação Hierárquica Descendente – Entrevistas (N=60). Variável sexo.**

De acordo com o dendrograma, a Classe 1, caracterizada pelo sexo feminino, foi composta por 215 UCEs, o que corresponde a 50% das UCEs apresentando palavras e radicais no intervalo entre  $\chi^2 = 10$  (brincadeira) e  $\chi^2 = 4$  (lugar, conviver, limite, perceber, agredido, relacionar e xingar). Para ilustrar o contexto do discurso das adolescentes, são apresentados, a seguir, os extratos das falas:

#### **a) Fatores de *bullying***

A prática do *bullying* como eu falei para você é falta de consciência das pessoas. As brincadeiras que fazem com as pessoas gordinhas que ficam ofendidas. Tem que saber respeitar o próximo (escola 1, 15 anos, 2º. ano).

Geralmente os motivos que levam a prática do *bullying* é aquele que sofreu ou porque se acha, quer se sentir superior ofendendo os outros. Ele não pensa, vai ofendendo sem pensar, nem percebe. Às vezes tem pessoas que fazem *bullying* e nem percebem que estão ofendendo com brincadeiras e aí cai a ficha (escola 2, 17 anos, 2º. ano).

Em todo lugar eu acredito que tem *bullying*, aí vai ver o grau do *bullying*. É que o *bullying* de verdade vem de outra escola com as brincadeiras (escola 2, 17 anos, 1º. ano).

A gente não sabe. Os dois não sabem. Só vão saber depois que as pessoas falarem. “Eu não gostei da brincadeira”. As pessoas ficam magoadas (escola 2, 17 anos, 1º. ano).

O xingamento do outro, que as pessoas não gostam, começam a criticar. Aí, acabam se pegando de pau lá fora. As pessoas envolvidas são aquelas que não têm acompanhamentos dos pais em casa e se sentem sozinhos (escola 2, 15 anos, 1º ano)

## **b) Práticas de prevenção**

Um teatro que explicasse sobre o *bullying*, que é isso crime, que isso maltrata as pessoas. Que as pessoas param com suas vidas ali mesmo. Que nem teve um colega meu que sofreu um *bullying* muito forte e que acabou se suicidando. Essas coisas assim, mais sociais para as pessoas entenderem, de forma mais prática para os adolescentes (escola 2, 17 anos, 1º. ano).

A Classe lexical 2, identificada pelo sexo masculino, foi composta 215 UCEs o que corresponde a 50% das UCEs apresentando palavras e radicais no intervalo entre  $\chi^2 = 34$  (colégio) e  $\chi^2 = 4$  (passar, sair, zoar, bagunçar, grupinho e acompanhar). Os extratos a seguir são exemplos do contexto do discurso dos jovens, que falaram sobre:

### **a) Consequências do *bullying***

Não falam. Não sei se é de medo porque se punir tem que ser expulso do colégio. Aí, na transferência tem que colocar o que ele fez (escola 1, 15 anos, 1º. ano).

### **b) Motivos do *bullying***

Os motivos são a inveja. Um querer ser mais do que o outro. Ele quer ser o dono do colégio e nós sermos os empregados dele. Tudo que ele pegar quer que o outro faça para ele (escola 2, 14 anos, 1º. ano).

## **c) Práticas de prevenção**

Os pais podem colocar na vida dos filhos desde pequeno. O colégio para onde eles vão aprender a educação, aprender a ler e a escrever. Ali tem que ter um bom respeito, já começando de casa pelos pais e até o professor poder explicar de uma forma que o aluno entendesse o que está acontecendo (escola 2, 17 anos, 2º. ano).

Conscientizado desde pequeno. Quando ela chegar na escola vai ter a ideia do que é errado, do que é certo e que não vai praticar esse tipo de violência (escola 1, 14 anos, 2º. ano).

## **CAPÍTULO VII - ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS**

---

Neste capítulo, os resultados descritos serão analisados e discutidos tendo como referência o objetivo geral, apreender as representações sociais acerca da violência-*bullying*, e avaliar a qualidade de vida entre alunos do Ensino Médio de duas escolas públicas da cidade de Cuiabá-MT. E, especificamente, (i) identificar o perfil dos participantes adolescentes quanto às variáveis sócio-demográficas, aos arranjos familiares e à presença da violência-*bullying*; (ii) comparar as representações sociais da violência-*bullying* elaboradas pelos alunos de duas escolas públicas da cidade de Cuiabá; (iii) analisar os diferentes campos semânticos advindos dos estímulos indutores: escola, violência-*bullying* e eu mesmo; (iv) investigar como os adolescentes da pesquisa avaliam a sua qualidade de vida; e, (v) comparar a qualidade de vida dos adolescentes das duas escolas pesquisadas.

### **7.1 Análise e Discussão do Questionário biossociodemográfico**

Os Resultados advindos do questionário biossociodemográfico evidenciaram que a maioria dos participantes é do sexo feminino, com *faixa etária* entre 12 e 17 anos considerada a faixa representativa do Ensino Médio.

Em relação à *escolaridade*, no que tange à distribuição por ano (1º, 2º e 3º) observou-se que na escola 1, os dados se encontram distribuídos equitativamente (33,33%). Enquanto que na escola 2, 2,49% encontram-se no 1º ano; 27% e 24% no 2º e 3º respectivamente. Quanto à *religião*, a maioria dos alunos confirmou possuir a religião católica, *morar* com os pais e nunca ter repetido o ano escolar. Porém, considerando apenas os participantes da escola 2 constata-se que 50,3% deles afirmaram que já foram reprovados de ano, corroborando com os estudos de Costa (2011) no que se refere ao desempenho escolar dos adolescentes estudados.

Na variável *tem irmãos* verificou-se que em ambas as escolas os estudantes afirmaram que os têm. Isto condiz com os resultados da PLAN (2010) ao apresentar em seus dados que

os alunos da amostra habitam com a família nuclear constituída pelas figuras parentais e irmãos.

Nos indicadores que apresentam a variável *pais trabalham* constatou-se que tanto os pais dos alunos da escola 1 como da escola 2 confirmaram possuir emprego. Estes resultados estão de acordo com o Portal de Trabalho (2011), e podem estar associados com a criação de 178.242 postos de trabalho na região Centro-Oeste no ano de 2010.

A maioria dos participantes indicou que seus pais possuem o *nível médio de escolaridade*, com *renda familiar* na faixa de um a três salários mínimos. Com relação à renda familiar, esses resultados corroboram com os dados do IPDU (2007) em relação ao bairro Pedra 90, localização da escola 2. Mas, difere da escola 1, localizada no bairro Centro, pois essa mesma instituição o classifica como bairro de população com renda médio-alta. No entanto, essa aproximação possivelmente se deve ao fato de que os alunos matriculados nessa escola são oriundos de diferentes bairros.

## **7.2 Análise e Discussão das entrevistas - ALCESTE.**

A análise realizada pelo Alceste, mencionada no capítulo anterior, evidenciou a produção de três classes contendo os significados sobre a violência-bullying elaboradas pelos participantes da pesquisa.

A partir da classificação hierárquica descente (Figura, 4) pode-se verificar que o discurso dos adolescentes sobre a violência-bullying se estruturou em dois eixos, em torno da organização das três classes identificadas.

Um dos eixos foi composto pela classe 1 e 2 que aglutina as interlocuções dos adolescentes e que foi denominado neste estudo de concepções da violência-bullying, ações de prevenção e perfil do *bully*. O segundo eixo composto pela classe três traz uma descrição acerca do perfil da vítima do *bullying*.

Para os adolescentes do estudo, a violência-*bullying* foi circunscrita de forma multifacetada, assumindo tanto um aspecto físico/funcional (briga, bater) quanto psicológico, (diminuir a imagem do outro, xingar) classe 1 e classe 2. Os participantes fizeram ainda menção à violência sócio/cultural, como o preconceito. Além disso, observou-se, uma associação entre a violência-*bullying* e a violência familiar como se esta última fosse a origem da primeira, e enfatizaram a briga como elemento que pode culminar na morte. Nesse eixo, os adolescentes demonstram por meio de suas representações a aquisição de um conhecimento formal e do senso comum acerca do fenômeno pesquisado. De acordo com o pensamento de Moscovici (2012) toda representação é a preparação para a ação, não só porque guia os comportamentos, mas, sobretudo porque restaura e reconstitui os elementos do ambiente onde o comportamento deve acontecer. Ela permite interpretar o comportamento, integrá-lo numa cadeia de relações à qual está ligado ao objeto, proporciona concomitantemente as noções, as teorias e o fundo de observações que tornam as relações possíveis e eficazes.

Ainda na classe 1, observa-se que os adolescentes mencionam que o *bullying* às vezes é perpetrado não só pelo aluno, mas também pelo professor, principalmente quando estes últimos não tratam os alunos com o devido respeito e elegem a crítica como alvo de seu processo ensino-aprendizagem. Além disso, verbalizam que a escola deveria ser um lugar que envolvesse ações de segurança, garantindo o direito à educação e ao lazer.

Fekkes, et al (2005) pontuam em seus resultados que quase a metade das crianças maltratadas não contou ao professor que estavam sendo intimidadas. Estes, ao saber sobre o *bullying*, muitas vezes tentaram impedi-lo, porém, na maioria dos casos, esta situação permaneceu ou até mesmo piorou. Nem os professores, nem os pais conversaram com os intimidadores sobre o seu comportamento. Sugerem que os professores precisam aprender formas eficazes de lidar com o *bullying* e as escolas precisam adotar uma abordagem envolvendo toda a escola em suas intervenções anti-*bullying*.

Blaya e Debarbieux (2011) apresentaram em um dos seus resultados, que um aluno em cada dez declarou que não estão bem ou não se sentem bem: eles têm um forte sentimento de insegurança e são vítimas de violência repetidas. 16% disseram que os agressores colocam um apelido frequentemente, 25% que foram insultados e 14% que foram excluídos de seu grupo. 17% revelaram que foram espancados várias vezes e 11% sofreram tanto a violência física quanto a psicológica. Os meninos são mais violentos do que as meninas, mas também mais vítimas do que elas. Revelam que tudo isto tem implicações na percepção do ambiente da escola descobrindo que a violência verbal e a psicológica têm efeitos tão negativos quanto a violência física. Os autores salientam que é necessário concentrar esforços de prevenção e luta contra a violência escolar sobre os problemas da violência repetida e *bullying*. E que, intervir cedo para ajudar a prevenir a violência nas escolas é o direito das crianças, promovendo a segurança necessária que lhes permita que estudem, se desenvolvam e se tornem adultos felizes e incluídos como cidadãos na sociedade.

Na classe 2 os adolescentes verbalizam que consideram que a prática da violência-*bullying* é um tipo diferente de expressar o preconceito, uma agressão às diferenças, e que se faz necessário a criação de palestras e o acompanhamento, que a família deve acompanhar e mostrar que a questão do *bullying* é uma agressão e que precisa de práticas de conscientização e de amor. Eles apontam que as medidas preventivas devem estabelecer um programa de ação conjunta entre a escola (coordenação, direção, professores) e a família (pais, alunos) por meio de diálogos e que os alunos necessitam receber mais educação dos pais em casa.

Esses resultados se coadunam com os estudos de Silva (2010) quando a autora afirma que é importante que os estudos realizados acerca da violência escolar possibilitem elucidar os diferentes aspectos institucionais enfocando não somente os alunos e as suas famílias, mas também as interações que se processam no contexto escolar.

Os achados desta pesquisa corroboram também com os estudos de Vale e Salles (2011) quando afirmam que para prevenir a violência é extremamente importante construir um projeto educacional que leve em conta situações conflitivas que ocorrem no ambiente escolar. Outro estudo que enfoca também esse contexto é o de Souza (2008) ao apresentar alternativas para minimizar a violência na escola, ressaltando que é importante não abrir mão, sobretudo, da discussão do fenômeno dentro das escolas, com naturalidade, propiciando a interação de todos. Além disso, sugere que a violência não seja vista como um mito, como algo longínquo e sim como algo presente na sociedade ao qual todos estão sujeitos. Nas escolas, a conscientização quanto às graves consequências trazidas para o aluno em todos os âmbitos é ainda mais importante para as devidas mediações em seu desenvolvimento e que, se faz necessário repensar seu papel e propor alternativas que amenizem os conflitos vividos no ambiente escolar.

Contudo, Pereira (2009) assevera que é relevante pensar em pelo menos três grandes linhas de atuação para a prevenção da violência na escola. A primeira (i) *prevenção primária* tem a finalidade de otimizar as condições sociais em que se encontram os sujeitos e aconteceria na sua comunidade. A segunda (ii) *prevenção secundária*, se reporta diretamente à ação da escola prestando assistência aos estudantes em situações de risco. E a (iii) *prevenção terciária*, que tem relação com o trabalho direto com os estudantes envolvidos com a violência, conduta antissocial, criminalidade juvenil, vitimização.

Em uma pesquisa desenvolvida por Njaine e Minayo (2003), os resultados mostraram que os alunos apresentam um leque de possibilidades para prevenir e melhorar a violência nas escolas proporcionando uma visão do dinamismo desse processo. Para isso, faz-se necessário que os alunos intercedam pela expulsão dos estudantes que tumultuam a convivência, na qual se pode perceber a amplitude do fenômeno. Outra forma é uma reflexão profunda acerca de alguns propósitos positivos como: acolhendo e dialogando com o jovem; melhorando o

ambiente da escola: trabalhando os problemas de forma alternativa e melhorando os laços de convivência. Sugeriram, ainda, outra possibilidade que seria a repressão sobre armas, drogas e bebidas alcoólicas e quanto ao problema da segurança na escola reivindicaram mais policiamento treinado e revista na porta de entrada.

Outra forma de motivar a prevenção da violência é proposta por Constantini (2004) por meio de um método denominado ‘*circle time*’ que promove a participação dos jovens e conduz o grupo. Possui como objetivo principal proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciarem suas experiências sócio-afetivas, desenvolverem o prazer de estarem juntos e se comunicarem, descrevendo quem são e valendo-se de um verdadeiro momento de estarem diante um do outro, do mesmo modo, adquirindo noções de sociabilidade. Essa metodologia é apresentada em dez etapas: o espaço, número de participante, duração, procedimentos, simbologia do círculo, regras, intervenções, “*brainstorming*” (tempestade cerebral), assuntos e condução. Fante (2005) apresenta uma proposta de prevenção denominada Programa Educar para a Paz que foi elaborado em diferentes fases, porém apresenta seus objetivos: conscientizar os alunos acerca da violência e as suas consequências; por meio de interiorização de valores humanos desenvolvendo-lhes a capacidade de empatia e habilidades para a erradicação do *bullying* e que estes se comprometam com o bem-comum, tornando-se agentes de transformação da violência na construção de uma realidade de paz nas escolas. As etapas para a implantação deste programa são as seguintes: conhecimento da realidade escolar – conscientização e compromisso, investigação da realidade escolar e modificação da realidade escolar – adoção de estratégias de intervenção e prevenção e novo diagnóstico da realidade escolar.

No segundo eixo intitulado perfil da vítima os adolescentes da pesquisa emitem significados como brincadeira, que podem magoar, ofender o outro, que pode ser um “amigo” ou uma menina diferente, principalmente quando a apelidam de gorda. Eles afirmam que

começam na aula. A vítima é sempre alguém diferente. Percebe-se que, apesar de afirmarem tratar-se de uma brincadeira, verifica-se por meio de suas representações que eles têm consciência sobre as consequências da violência na escola e que a mesma é prejudicial para todos, pois, seja física ou verbal, machuca. Que o desrespeito, a briga e a discussão na sala de aula produzem graves consequências para os alunos.

Descrevem as características das vítimas da violência que relatam as suas vivências relacionadas à agressão quanto ao seu aspecto físico e ao seu estado emocional demonstrando tristeza. Os alunos vítimas da violência são muitas vezes caracterizados por certo traço de fragilidade física e emocional e, não apontam o agressor, por temerem a uma nova agressão. Esses resultados encontram-se refletidos nos achados de Ens et al (2009) em que 50% dos estudantes manifestam em suas representações acerca da vítima de *bullying* situações em que os alunos vitimizados sofrem todo tipo de intimidação, desde ser deixado de lado, empurrado, apelidado, surrado e ser xingado.

Em geral, as vítimas são descritas como pessoas frágeis, que não se socializam, não possuem habilidades para defender-se das ofensas e ameaças, são tímidas, submissas, inseguras, têm baixa auto-estima e condutas depressivas. Destacam que as meninas, num total de 31% contra 18% dos meninos, são as maiores vítimas desse tipo de violência.

No estudo realizado por Midelton-Moz e Zawadski (2007) os resultados revelaram que as vítimas do *bullying* costumam sentir vulnerabilidade, medo e vergonha intensos e uma auto-estima cada vez mais baixa, podendo com isso aumentar a probabilidade de se tornarem vítimas preferenciais. Podem ainda ficar deprimidas e sem forças. Por outro lado, Fante (2005) evidencia que a vítima típica é aquela que tem dificuldades de impor-se no grupo, tanto física como verbalmente, demonstrando uma conduta habitual não-agressiva, motivo pelo qual demonstra ao agressor que não irá revidar se for atacada, tornando-se assim, presa fácil para os seus abusos.

Nesse sentido, a organização não governamental PLAN (2010) em sua pesquisa confirma a dificuldade dos alunos em diagnosticar as causas do *bullying*, bem como em determinar as diferenças e limites entre brincadeiras e agressões. Essa dificuldade faz com que situações de violência surjam da falta de limites para as brincadeiras, muitas vezes sem que os próprios envolvidos se deem conta da gravidade da situação. Bandeira (2009) nos seus estudos revela que a maioria dos estudantes (40,2%) acredita que o motivo que leva alguns colegas a praticarem o *bullying* contra outros é atribuído à brincadeira.

Chama a atenção que os participantes deste estudo remetem a questão da violência-*bullying* para os fatores sociais, mas também atrelam à violência familiar. Souza (2008) confirma também que os problemas familiares são inumeráveis e que o abandono e a negligência dos pais, as privações afetivas e sociais são desencadeadores de violências nas escolas.

Para eles, a violência-*bullying*, na escola ora é minimizada, descrita como uma brincadeira, que geralmente se inicia por motivo banal, ora é tratada como algo grave como a prática do preconceito, e que as brigas causam consequências graves para o espaço do contexto escolar. Desse modo, o sentimento de insegurança e medo se impõe e eles demandam a criação de palestras de conscientização e o apoio da família. Em síntese, percebe-se que os adolescentes associam a violência-*bullying* à violência “cultural”, ao “preconceito”, a “violência familiar”, e à “violência física” e “verbal”. Esses resultados se apóiam no estudo de Lopes Neto (2005) ao tornar evidente que as causas da violência descrevem alguns fatores justificativos para esse comportamento, resultando da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade.

Face a esses resultados, pode-se inferir que os alunos elaboraram representações sociais acerca da violência-*bullying* em dimensões físicas/comportamentais, verbais e estruturais associadas às brincadeiras praticadas entre os pares no ambiente escolar.

Nesse processo pode-se elucidar que as relações entre o indivíduo e a sociedade são complexas e envolvem uma complicada rede de fenômenos, dos quais se destacam *as crenças, as referências culturais que se apresentam como guias para ação*. Isto é explicado por Vala (2010), que as representações sociais possuem um cunho social que é observado na medida em que é partilhada por um conjunto de indivíduos, no sentido em que é coletivamente produzida cognitivamente e simbolicamente por um grupo social e se constituem guias para a comunicação e a ação, constituindo-se teorias sociais práticas.

Em relação à AFC, os resultados indicaram que no Eixo 1 reuniram-se o vocabulário atinente às interlocuções dos alunos acerca da concepção e perfil da vítima do *bullying*. A caracterização do perfil da vítima foi objetivada pelos participantes como aquelas restritas às brincadeiras entre os alunos que parecem favorecer a prática do *bullying* (brincadeira, falar) e as características das vítimas. Em relação às concepções e tipos de violência-*bullying*, estas foram objetivadas pelos participantes como aquelas que tratam da noção que estes possuem acerca da violência, e os tipos de *bullying* que ocorrem no ambiente escolar. As interlocuções dos participantes encontram-se ancoradas nos seus aspectos conceituais, comportamentais e explicativos.

O Eixo 2 do plano fatorial apresentou um recorte dos discursos da classe 2 objetivando nos motivos e nas práticas para prevenir a violência. Esses dados demonstraram a apreensão de uma representação social da violência-*bullying* ancorada nos motivos e práticas de prevenção.

A classe 1 “Concepções e tipos de violência-*bullying*” contém trechos das falas dos alunos, que, no plano fatorial, indicam uma proximidade e uma intersecção com a Classe 2.

Este dado pode significar que as concepções e tipos acerca da violência-*bullying* estão próximas do campo lexical dos motivos, práticas de prevenção e o perfil do *bully* de acordo com os contextos discursivos presentes na classe 2. Assim, as duas classes interligadas indicam que pertence à violência-*bullying*. Os excertos dos participantes estão ancorados em um discurso orientado para aos motivos e as práticas para a prevenção da violência.

No que diz respeito à análise cruzada dos dados, considerou-se o *corpus* elaborado pelas entrevistas dos alunos, com o cruzamento da variável sexo, que a partir do processamento pelo ALCESTE obteve-se um dendrograma constituído de duas classes. Deste modo, pode-se notar a visualização das temáticas apreendidas pela distribuição do vocabulário a partir da análise hierárquica descendente, aprofundando desta forma, uma confirmação acerca das evidências para compreender as representações sociais da violência-*bullying* dos alunos.

Com base no relatório emitido no cruzamento, pode-se observar que a classe 1 caracterizada pelo sexo feminino, teve a participação do alunos da instituição 2, com 18 anos e cursando o 3º. ano. Estes participantes elaboraram representações relacionadas às temáticas referentes a: fatores de *bullying* e a práticas de prevenção do *bullying*. A classe 2, identificada pelo sexo masculino, com contribuição dos alunos da instituição 1, na faixa etária entre 14 e 15 anos e cursando o 2º. ano, compôs representações pautadas nas temáticas de: motivos do *bullying*, consequências do *bullying* e práticas de prevenção do *bullying*. Estes resultados corroboram e aprofundam os achados anteriormente descritos no dendrograma da análise padrão do ALCESTE.

Observou-se com base nos dados acima descritos que os alunos verbalizaram mais aspectos relacionados ao *bullying* em relação às alunas. Isto provavelmente se deve ao fato que os alunos estejam mais envolvidos com a prática do *bullying*.

Em relação à ocorrência do *bullying* verbalizada pelos alunos, esta coaduna-se com os estudos de Fante (2005), da PLAN (2010) e Silva (2010a), para estes a prática do *bullying* é um evento que acontece no espaço escolar.

A prevenção do *bullying* explanada nos discursos dos participantes encontra-se baseada na fala de Fekkes et al (2005) que destaca a importância de uma comunicação frequente entre os atores sociais que compõem o contexto escolar, os professores qualificarem-se para lidar com o *bullying* e a escola adotar uma abordagem que a envolva em suas intervenções anti-*bullying*.

As consequências do *bullying* verbalizadas pelos participantes se apresentam como uma das muitas decorrências e que estão presentes no estudo realizado pela PLAN (2010), enfatizando principalmente os prejuízos desta manifestação para o processo de aprendizagem dos alunos.

As causas do *bullying*, reveladas pelos participantes, caracterizam as formas de agir dos agressores e demonstram que, assim como afirmado por Ballone e Moura (2008), geralmente o agressor pensa que todos ao seu redor devem atender seus desejos de imediato.

A prevenção do *bullying*, expressa pelos participantes, revela a orientação que estes devem receber dos pais desde pequenos. Trautmann (2008) aponta como prevenção para o *bullying* uma abordagem do ponto de vista da sua totalidade, sistêmica e multidisciplinar, envolvendo toda a comunidade escolar, a família e a sociedade como um todo.

A manifestação do *bullying* elaborada pelos participantes indica a presença do fenômeno no contexto escolar. A PLAN (2010) mostra nos resultados da sua pesquisa que 70% dos estudantes afirmaram ter presenciado cenas de agressões entre os colegas durante o ano letivo de 2009 e a ABRAPIA (2003) apontou um percentual de 57,5% de alunos que presenciaram o *bullying* na escola.

### 7.3 Análise e Discussão das Associações Livre de Palavras

O segundo objetivo específico foi alcançado por meio dos resultados advindos das evocações da técnica de associação livre de palavras proferidas pelos adolescentes frente aos estímulos indutores “escola” “violência-bullying” e “eu mesmo”, processados pelo *software* Trideux.

As evocações dos adolescentes em relação ao campo semântico sobre o espaço escola representam-no por um lado, como um espaço no qual se adquire educação, aprendizagem, respeito, por meio do professor, em que se executam tarefas como prova, e em que se é avaliado por meio de notas, uniforme, livros e se faz amigos. Por outro, como espaço de bagunça e cansaço. A escola foi ancorada pelos participantes na sua dimensão social política/pedagógica. Observa-se no geral que as representações consensuais se fizeram em torno do processo ensino-aprendizagem e na figura do professor. Além da ancoragem nas dimensões mencionadas, emerge por meio das falas dos adolescentes o espaço da escola como propiciador de bagunça, provavelmente é a partir da bagunça que têm origem as “brincadeiras” e o *bullying*.

Esses resultados se coadunam com os estudos de Lopes Neto (2005) quando enfatiza que a escola é vista, tradicionalmente, como um local de aprendizado, avaliando o desempenho dos alunos com base nas notas dos testes de conhecimento e no cumprimento de tarefas acadêmicas.

Para Sawaya (2002), a escola parece portar funções variadas, entre elas: função social, ao compartilhar com a família a educação de crianças e jovens, função política, quando contribui na formação do cidadão, e função pedagógica, na medida em que, é local privilegiado para transmissão de construção de conhecimento. Sobre essa mesma noção Costa (2011) considera a escola como espaço social de partilha, que possibilita aos atores sociais

conviverem cotidianamente, articulando as relações sociais, favorecendo a elaboração de representações sociais e estas se influenciam entre si e à instituição.

A violência-*bullying* foi objetivada nos elementos de briga, xingar, morte, violência, idiotice, depressão, preconceito, sofrimento e exclusão. Tais elementos acham-se ancorados no espectro macroestrutural, psicossocial e afetivo da violência. Observa-se que os adolescentes ao representarem a violência-*bullying* nos elementos mencionados mostram em suas habilidades e atitudes um nível de tensão. Para eles, este tipo de violência pode ocasionar sofrimento psíquico podendo adquirir um caráter mortal.

No entanto, os resultados revelam que para os adolescentes da escola<sup>1</sup>, situada na periferia, a representação da violência traz nos conteúdos a marca de um condicionamento social. Estes achados corroboram com os estudos de Jodelet (2001) quando ela afirma que o social intervém no processo da representação de diversas maneiras: pelo contexto concreto onde se insere as pessoas e os grupos; pela comunicação que se estabelece entre eles, pelos quadros de apreensão que fornecem suas bagagens culturais; pelos códigos, valores e ideologias ligados às posições ou à pertinência social específica.

Pinto (2011), em seu estudo com jovens que cursam o Ensino Médio em duas escolas públicas, uma situada na zona periférica e a outra na zona central de Belém- Pa, constatou em seus resultados que para os(as) jovens, o *bullying* é uma agressão, violência verbal acrescida de ameaças e agressão física. Para ele, as agressões verbais e/ou ameaças são acontecimentos bastante presentes entre os estudantes. E, finaliza citando que o tipo de relações que permeiam o processo ensino-aprendizagem, as práticas educativas, as metodologias e a dinâmica de sociabilidade (que estrutura comportamentos entre os sujeitos) podem influenciar a ocorrência do *bullying* no contexto da própria escola.

Nogueira (2007) ao realizar um estudo acerca da violência-*bullying* com adolescentes de classes média e alta, em duas escolas, uma pública e uma privada da cidade de São Paulo,

constatou em seus resultados que a ocorrência de *bullying* em ambas as escolas era mais presente nos intervalos de aula. Constatou também, que as duas escolas manifestaram uma necessidade de negar a existência de *bullying*, como se fosse uma doença e devesse ser pouco comentado. Concluiu que o ponto decisivo de convergência é a presença do *bullying* no espaço escolar.

Quanto ao estímulo *eu mesmo* os adolescentes se auto-representaram como estudioso, alegre, educado e simpático, mas também como preguiçoso. Essas representações se ancoram tanto na autopercepção positiva quanto negativa. A autopercepção negativa foi proeminentemente representada pelos alunos da escola1.

Isto, provavelmente indica que os participantes da escola 2 possuem uma auto-estima elevada e são confiantes, manifestando maiores conhecimentos cognitivos e que possuem estratégias de enfrentamento das situações do cotidiano. Por outro lado, os participantes da escola 1 possivelmente possuem baixa auto-estima, por desenvolverem mecanismos que desvirtuam a forma como expressam os seus pensamentos e sentimentos dificultando sua participação nos grupos sociais.

Silva (2010), no seu estudo, constatou como resultados para o estímulo ‘*eu mesmo*’ que os alunos do Ensino Médio representaram a auto-imagem em aspectos positivos, amor, Deus, calmo e social.

Para, Gaspar (n. d.) a auto-estima é o mais admirável julgamento que o ser humano faz, podendo ser responsável tanto pelo sucesso como pelo fracasso nas mais diversas áreas da vida: familiar, pessoal, afetiva, profissional e estudantil e está pautada no auto-respeito, alicerçada sobre os sentimentos de competência pessoal e de valor pessoal. E, para Bandeira e Hutz (2010), os adolescentes com baixa autoestima desenvolvem processos que provavelmente desvirtuam a comunicação de seus pensamentos e sentimentos, dificultando a sua relação com o grupo, o que pode provocar isolamento e tristeza.

Os achados da pesquisa revelam que os alunos das duas escolas construíram campos semânticos reveladores da sua realidade social. Para Moscovici (2012), a representação faz circular e reunir experiências, vocabulários, conceitos, condutas que se originam de fontes diferentes. O inabitual se introduz sutilmente no costumeiro e o extraordinário se torna frequente. Consequentemente, os elementos pertencentes a diferentes regiões da atividade e do discurso sociais se modificam uns aos outros, servindo de signos e/ou meios de interpretar os outros.

Vale ressaltar que os participantes de ambas as escolas expuseram campos semânticos configurados em oposição. No plano vertical superior encontram-se agrupadas as evocações dos participantes do sexo masculino de ambas as escolas, que representaram os estímulos: *escola*, como «bom, trabalho e colega»; *violência-bullying* como «boleslau e maltratar»; *eu mesmo* como «bonito, lindo, estudar, brincalhão e trabalhador».

No plano vertical inferior apresenta-se o campo semântico das participantes do sexo feminino. Elas não conseguiram evocar elementos com carga fatorial suficiente sobre a escola. Em relação à *violência-bullying*, elas representaram como «desrespeito, falta de educação e racismo»; e *eu mesmo* como «sincera, bonita, carinhosa, linda, extrovertida e amiga».

Observando os dois campos semânticos assinalados pode-se considerar que os rapazes ancoram a escola na dimensão social, política/ pedagógica. Percebe-se que possivelmente para os adolescentes que estão no período de transformações do seu desenvolvimento, de novas relações sociais e mudanças psicológicas a escola é considerada como um lugar agradável, importante e adequado para a sua função, onde desenvolvem as atividades escolares e se relacionam com os colegas. Este resultado corrobora com Silva (2010a) ao pontuar que atualmente é preciso dar destaque à escola como um ambiente no qual as relações interpessoais são fundamentais para o crescimento dos jovens, contribuindo para educá-los

para a vida adulta por meio de estímulos que ultrapassam as avaliações acadêmicas tradicionais (testes e provas).

A escola é um universo onde a socialização, a promoção da cidadania, a formação de atitudes, opiniões e o desenvolvimento pessoal podem ser desenvolvidos ou mesmo prejudicados. A escola é considerada como uma das mais importantes instituições sociais por fazer mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamentos e valores morais, a escola permite que os estudantes “humanizem-se”, cultivem-se, socializem-se, eduquem-se (Marriel, Assis, Avancini & Oliveira, 2006; Bock, Furtado & Teixeira, 2002).

Ainda no plano vertical superior, os rapazes objetivaram a violência-*bullying*, como boleslau e maltratar, e a ancoraram nas esferas psicossocial e afetiva. E, no plano vertical inferior localizam as representações das meninas para quem a violência-*bullying* é desrespeito, falta de educação e racismo. E a ancoram na esfera macroestrutural. Esses resultados coadunam com os estudos de Miranda et al (2011) acerca do *bullying* com alunos do Ensino Médio que obtiveram resultados com características peculiares assinalado dentre outras questões, a homofobia. Mostrando que o preconceito permeia o *bullying*.

No que se refere ao vocábulo boleslau, os rapazes elaboraram este neologismo como sinônimo de violência-*bullying*. Esses resultados possivelmente manifestam as diferenças dos sexos com relação à participação no *bullying*, os meninos estão mais envolvidos ativa e comportalmente nas experiências do que as meninas. Cerezo e Ato (2010) referem no seu estudo *ex post facto* com adolescentes na idade entre 14 a 17 anos do ensino secundário espanhol, que o *bullying* possui maior incidência entre meninos de baixa condição social do que entre as meninas.

A violência-*bullying* foi representada pelos adolescentes de ambos os sexos como um comportamento anti-social, que determina radicalmente o processo de socialização causando

danos morais e psicológicos. Estes resultados igualmente corroboram com Araújo (2011), ao afirmar 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.

Em relação ao estímulo eu mesmo observa-se semelhança na objetivação entre os participantes dos sexos masculino e feminino. Para os participantes do sexo masculino, este estímulo é objetivado como bonito, lindo, estudar, brincalhão e trabalhador, ancorado na esfera autopercepção positiva. E os participantes do sexo feminino também se atribuíram valores positivos para este mesmo estímulo objetivando em sincera, bonita, carinhosa, linda, extrovertida e amiga, ancorando na mesma esfera apresentada pelos alunos do sexo masculino. Isto revela provavelmente que os participantes tanto do sexo masculino como do sexo feminino, por estarem vivenciando a adolescência, se avaliam em uma perspectiva de pessoas que possuem boas qualidades. Tais resultados corroboram com os achados de Costa, Coutinho, Araújo e Maciel (2009) ao revelarem em seu estudo que os adolescentes se autoconceituaram como pessoas afetivas, amorosas para com os outros e que desenvolvem um relacionamento afetivo com a mãe e sociais por serem charmosas e divertidas. Já Coutinho e Ramos (2007) encontraram em seus estudos com adolescentes, representações positivas e negativas da sua auto-imagem.

Em face destes resultados pode-se inferir que a representação social é a preparação para a ação, não só porque guia os comportamentos, mas, sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer. Ela possibilita dar sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações na qual está ligado ao objeto, fornecendo, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o fundo de observações, tornando as relações possíveis e eficazes (Moscovici, 2012).

Neste sentido, as representações sociais são constituídas a partir da comunicação interpessoal considerada essencial e da linguagem que é sua principal forma de concretização. Ela é um instrumento de socialização e de comunicação permeado de sentidos e significados, que permite aos sujeitos interpretar por meio de sensações e ações o meio físico e social em que vivem, atribuindo-lhe sentido e valores. Sua construção é um processo do cotidiano e inevitável, sendo necessário levar em consideração que ações humanas são influenciadas, seja de forma positiva ou negativa, por seus sentidos e suas pequenas diferenças, que são repassadas e negociadas por meio da comunicação (Mesquita, Marques & Silva, 2009).

#### **7.4 Análise e Discussão dos Resultados da escala *Whoqol-bref***

Comparando os resultados advindos do *whoqol-bref* verificou-se que os dois grupos deste estudo obtiveram resultados semelhantes nos domínios social e ambiental. Se diferenciaram nos domínios físico e psicológico. No domínio geral obtiveram média alta.

No domínio físico que avalia a qualidade de vida em referência à dor e desconforto, energia e fadiga, sono e repouso, mobilidade, atividades da vida cotidiana, dependência de medicação ou de tratamentos e capacidade de trabalho, os alunos da escola 2 obtiveram uma média superior ( $M= 3,34$ ) do que a escola 1 ( $M= 3,15$ ), sendo essa diferença significativa. Os resultados indicam que os alunos da escola 2 nos aspectos físicos da qualidade de vida sentem-se mais satisfeitos com suas capacidades de desempenhar suas tarefas diárias e não sentem dificuldades de locomoção, nem com o sono ou repouso.

De acordo com estes resultados, a qualidade de vida independe do nível socioeconômico e é ligada às questões relativas à subjetividade e às relações com o meio ambiente físico/social. Provavelmente, esses resultados possam ser explicitados devido ao fato de os alunos da escola 2, por viverem em situações antagônicas terem aprendido desde

cedo a enfrentar as adversidades advindas do contexto social no qual se encontram inseridos, o que os dotou de capacidade de enfrentamento e de resiliência.

Esses achados chamam a atenção, uma vez que discordam dos encontrados por alguns autores (Silveira et al 2012; Tuesca-Molina et al, 2008; Gordia et al, 2009) quando associam a qualidade de vida ao nível socioeconômico médio/alto.

Silveira et al (2012) afirmam que a qualidade de vida no que tange às dimensões física e mental entre os adolescentes de 15 a 19 anos de idade são geralmente avaliadas com uma correlação alta. Todavia, estes autores, ao analisarem a questão socioeconômica, observaram que houve uma associação entre esta e a qualidade de vida. Os adolescentes de família com maior renda *per capita* apresentaram melhor qualidade de vida no domínio físico, o que pode refletir as desigualdades no acesso a recursos sociais e materiais importantes para a saúde geral destes.

E, Tuesca-Molina et al (2008) realizaram um estudo para avaliar a qualidade de vida relacionada à saúde e categorias sociodemográficas com adolescentes de 14-19 anos entre duas escolas de ensino, uma pública e uma privada em Barranquilla, Colômbia. Obtiveram como resultados que os rapazes tiveram melhor pontuação na função física,  $86,16 \pm 25,9$ . Esta função teve maior pontuação na escola particular do que na escola pública.

Quanto ao domínio psicológico que aborda sentimentos positivos, pensar, aprender, memória, concentração, auto-estima, imagem corporal, aparência e sentimentos negativos, não houve diferença significativa para a qualidade de vida entre as duas escolas (Escola 1 M= 3,57 e a Escola 2 M= 3,72 ). Porém, os participantes da escola 2 alcançaram uma média superior em relação aos participantes da escola 1. Estes resultados possivelmente demonstram que estes adolescentes manifestam facilidade de aceitação da aparência física associada à satisfação positiva em relação a si mesmo, de concentração, de aprendizado e de boa auto-estima. Esses resultados não coadunam com os achados de Gordia et al (2009) que em seus

estudos para avaliar a qualidade de vida entre rapazes e moças, adolescentes com idade entre 14 a 19 anos, obtiveram como resultado no domínio psicológico, que para as moças este se apresentou como o mais preocupante, com o menor valor médio (66,7). Os autores revelaram que as moças parecem ter uma visão diferenciada e mais crítica em relação à sua qualidade de vida no que diz respeito a questões como imagem corporal e auto-estima.

No que se refere ao domínio social que avalia as relações pessoais, suporte (apoio) social e atividade sexual, se observa escores significativamente próximos entre a escola 1 (M= 3,79 e a escola 2 M= 3,96). Isto provavelmente demonstra a importância do fator social na vida destes adolescentes por estarem vivenciando uma fase de integração social e apresentarem características positivamente relacionadas com a satisfação com a vida, com as relações sociais e com a atividade sexual.

Esses achados corroboram com os estudos de Gordia et al (2009) quando os autores afirmam que os resultados referentes ao domínio relações sociais indicam que este domínio é o principal contribuinte para elevação da qualidade de vida global entre os rapazes e moças pesquisados. Para Padilha (2009) este domínio foi o que teve maior valor na sua pesquisa revelando que os adolescentes estão em constante convívio social, nas escolas, nas ruas e em casa. E que, hoje em dia, eles têm mais acessibilidade a tudo e a todos, podendo falar mais abertamente sobre tudo com os pais e principalmente com os amigos.

O domínio ambiental versa sobre a qualidade de vida, a segurança física e a proteção, ambiente no lar, recursos financeiros, cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade, oportunidades de adquirir novas informações e habilidades, participação em, e oportunidades de recreação/lazer, ambiente físico: (poluição/ruído/trânsito/clima) e transporte. A escola 1 (M= 3,30) e a escola 2 (M= 3,16) apresentaram escores significativamente próximos neste domínio demonstrando boa qualidade de vida neste aspecto em toda a amostra. A diferença não significativa entre as médias dos dois grupos participantes alcançadas neste domínio pode estar provavelmente relacionada ao fato de que estes

compartilham o seu ambiente, em condições equitativas e sob as mesmas influências culturais, o que os torna propensos a perceber de forma semelhante a qualidade de vida. Ambos os grupos dos participantes indicaram pertencer a famílias cujas condições socioeconômicas são de 2 a 3 salários mínimos.

Em oposição Gordia, et al (2009) mostram em seus estudos que na avaliação do domínio ambiente este foi identificado como domínio vulnerável da qualidade de vida dos adolescentes estudados, com valor médio de 55,6%. Citam que estes achados são preocupantes e indicam a necessidade urgente de investimentos governamentais visando a melhoria das condições ambientais desta população. Padilha et al (2009) também obtiveram em seus resultados a insatisfação maior dos alunos em relação ao domínio do ambiente (61,67%).

No domínio geral, os participantes das duas escolas avaliaram satisfatoriamente a sua saúde e a qualidade de vida. No entanto, constatou-se que não houve diferença significativa. Percebe-se, nestes resultados, uma avaliação acentuadamente mais alta do que aquela que os adolescentes fizeram nos demais domínios. Provavelmente, isto se deve ao fato que os adolescentes estejam vivenciando uma fase de mudança física, psicológica e em plena integração social, se veem como pessoas satisfeitas com a sua aparência e saudáveis. Possivelmente recebem atenção dos familiares que os incentivam ao autocuidado com a higiene e alimentação e os previnem da incidência de doenças. Assim, podem manifestar satisfação com a vida ao analisarem a forma como a vivenciam e a enfrentam e a ocorrência de episódios em sua vida.

Esses dados corroboram com Gordia, et al (2009) que, ao analisarem a qualidade de vida de 49 adolescentes com idade entre 14 e 19 anos, estudantes de uma escola particular na cidade de Curitiba-PR, constataram que nos resultados do teste t de Student para amostras

independentes não houve diferença significativa para a qualidade de vida global entre adolescentes do sexo masculino e feminino ( $t=0,074$ ;  $p=0,941$ ).

Dessa forma, Ribeiro e Coutinho (2011) pressupõem que para os adolescentes, a qualidade de vida pode estar relacionada com a capacidade física, o estado emocional, a interação social, a atividade intelectual, a situação econômica e a autoproteção de saúde.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Esta tese teve como objetivo geral apreender as representações sociais acerca da violência-*bullying* a partir das próprias interlocuções dos adolescentes inseridos em dois contextos escolar do Ensino Médio de duas escolas da cidade de Cuiabá, MT e avaliar a qualidade de vida destes adolescentes. Para atingir tal objetivo fez-se necessário o uso da abordagem multimétodo, incluindo a aplicação de diferentes instrumentos, a exemplo do questionário biossociodemográfico, entrevistas semi-estruturadas, técnica de associação livre de palavras e a escala *whoqol-bref*.

Os resultados permitiram a apreensão das dimensões representacionais bem como dos processos formadores das mesmas, além da avaliação das dimensões da qualidade de vida. Ressalta-se que a aplicabilidade do multimétodo possibilitou a complementaridade de informações peremptórias para a compreensão de um objeto complexo e plural como a violência-*bullying* no contexto da escola.

As representações sociais elaboradas pelos adolescentes acerca do *bullying* corroboram com a literatura científica quando eles se referem a esta problemática como um objeto que é construído socialmente e circunscrito de forma multifacetado. Na pesquisa, o *bullying* assumiu aspectos físico/funcional (briga, prática), psicológico (sofrimento, depressão, morte), verbal (xingar, falar palavrões), estruturais (preconceito, exclusão, discriminação) e também da esfera da violência familiar (brigas entre as figuras parentais, irmãos). Essas significações permitem sobrepor os conhecimentos, integrá-los numa cadeia de relações ligadas ao objeto, o que proporciona concomitantemente as noções, as teorias e o fundo de observações que tornam as relações possíveis e eficazes.

As representações encontram-se edificadas sobre as vivências e ideologias envolvidas na sua condição de adolescentes, inseridas em um determinado contexto concreto onde se inserem as pessoas e os grupos; pela comunicação que se estabelece entre eles, pelos quadros

de apreensão que fornecem suas bagagens culturais; pelos códigos, valores e ideologias ligados às posições ou à pertinência social específica.

A ancoragem da violência-*bullying* foi ancorada na esfera macroestrutural, psicossocial e na esfera psicoafetiva e sua objetivação ocorreu nos elementos de briga, xingar, morte, violência, idiotice, depressão, preconceito, sofrimento e exclusão.

Para os adolescentes da pesquisa, muitas vezes a prática da violência-*bullying* é um tipo diferente de expressar o preconceito e uma agressão às diferenças. É considerado também como uma forma de brincadeira, pois, em geral, os envolvidos com o *bullying* tentam minimizar os efeitos cruéis. No entanto, a prática do *bullying* provoca consequências graves nas diversas esferas do desenvolvimento. Na esfera comportamental pode levar ao isolamento, à exclusão; na esfera cognitiva, ao déficit de aprendizagem, à falta de concentração e de memória; na esfera psicoafetiva, à ansiedade, à depressão, à baixa auto-estima e ao sofrimento psíquico assumindo desta forma aspectos letais.

Face a estas premissas pressupõe-se que a concepção do *bullying* sofre alteração conforme os grupos sociais envolvidos. Pois, como se pode observar, para uns trata-se de brincadeira, e não se dão conta das consequências, indícios estes que podem perpetuar a prática do *bullying*, enquanto outros possuem consciência de que pode levar a um grande mal. Estas evidências emergem imbricadas na edificação das diferenças sócio culturais de ambas as escolas estudadas e devem ser consideradas não apenas pelos professores, mas pelos gestores e toda comunidade estudantil como subsídios que poderão contribuir para a construção de um programa de prevenção do *bullying*.

Nesta pesquisa, os próprios adolescentes assinalam um conjunto de práticas de prevenção e focalizam a educação, seja a do tipo formal, seja a familiar, como o principal meio de conscientização. Abalizam para a necessidade de criação de palestras e acompanhamento, enquanto medidas preventivas e que devem advir de um programa de ação

conjunta entre a escola (coordenação, direção, professores) e a família (pais, alunos) por meio de diálogos e, ainda, que os alunos necessitam receber mais educação dos pais em casa. Contudo, apesar deles apontarem para a necessidade de tais práticas, as interlocuções do grupo também assinalam a não existência de práticas eficazes. O que mostra a ambiguidade dos jovens da pesquisa entre o desejo de extinguir o ato e a impossibilidade de metas de enfrentamento.

Salienta-se que apesar dos participantes desta pesquisa advirem de contextos sociais diferenciados, com oportunidades e acesso a bens materiais e culturais desiguais, observa-se na estrutura e no conteúdo das representações sociais do *bullying* um sentido compartilhado entre eles. Os dois grupos representam o *bullying* enquanto violência associada aos maus tratos. Para eles o *bully* é definido como pessoa agressiva, frustada e que provavelmente já foi vítima. E a vítima como uma pessoa frágil, tímida e que possui como característica essencial *ser diferente*.

A escola foi representada por um lado, como um espaço no qual se adquire educação, aprendizagem, respeito, por meio da figura do professor, local onde se executa tarefas como prova, e em que se é avaliado por meio de notas, uniforme, livros e se faz amigos. Por outro lado, como espaço de bagunça e cansaço. A escola foi ancorada na sua dimensão social política/pedagógica. Os achados da pesquisa revelam também que os alunos das duas escolas construíram campos semânticos reveladores da sua realidade social. Mostraram que as relações que permeiam o processo ensino-aprendizagem, as práticas educativas, as metodologias e a dinâmica de sociabilidade podem também influenciar a ocorrência do *bullying* no contexto da própria escola. Parafraseando Moscovici (2012), a representação faz circular e reunir experiências, vocabulários, conceitos, condutas que se originam de fontes diferentes. O inabitual se introduz sutilmente no costumeiro, se tornando familiar.

Nos resultados referentes ao estímulo eu mesmo, verificou-se diferenças nas representações dos adolescentes. Na escola 2, os alunos de ambos os sexos se autoconceituaram positivamente. Isto torna claro que, possivelmente, estes participantes por estarem na fase da adolescência se autoavaliam nos aspectos de pessoas que possuem bons atributos. Diferentemente, a escola 1 ancorou este estímulo negativamente, o que provavelmente pode estar associado à baixa auto-estima, quando manifestam indiferença espiritual, do corpo, pensamentos pessimistas e aversão em desenvolver atividades. E, ainda a negação da força de vontade que pode ser resultados das adversidades externas advindas do contexto familiar, dos relacionamentos sociais e até mesmo da escola.

No que se refere ao perfil dos que praticam o *bullying*, estes foram caracterizados como pessoas que possuem problemas psicológicos, que já foram vítimas, são frustradas e vão para a escola usando isso como forma de se expressarem, o aluno é um dos praticantes. E, o professor, embora pratique o *bullying* ocasionalmente, também foi caracterizado como alguém que o comete.

Quanto ao perfil da vítima, os adolescentes o ancoram nas diferenças. A vítima é sempre alguém diferente. Os alunos vítimas da violência são muitas vezes caracterizados por certos traços de fragilidade física e emocional. Em geral, são descritas como pessoas frágeis, que não se socializam, não possuem habilidades para defender-se das ofensas e ameaças, são tímidas, submissas, inseguras, têm baixa auto-estima e condutas depressivas, se sentem vulneráveis, têm medo e vergonha. E, não apontam o agressor, por temerem uma nova agressão, possivelmente, essa atitude pode favorecer para aumentar a probabilidade de se tornar continuamente uma vítima.

Quanto à avaliação da qualidade de vida advinda das respostas a escala *Whoqol-bref*, verificou-se que no domínio físico, os alunos da escola 2 avaliaram significativamente melhor esse domínio. Provavelmente isto está relacionado ao contexto onde estes estão inseridos,

como morar em um bairro carente de infraestrutura, ser distante do mercado de trabalho, ficarem sozinhos desde cedo aos cuidados de um irmão para que os pais possam trabalhar. E assim, por terem que enfrentar e superar as adversidades referentes aos aspectos físicos decorrentes do dia-a-dia, desde cedo desenvolvem sua capacidade de resiliência.

No domínio psicológico, verificou-se escores maiores na escola 2 evidenciando que possivelmente os alunos nesse aspecto se auto-avaliam como confiantes e otimistas. E, por estarem em um período psicossociológico especial manifestam com facilidade a aceitação da aparência física associada à satisfação positiva em relação a si mesmo, de concentração, para aprender e boa auto-estima.

Quanto ao domínio social, identificou-se que os alunos de ambas as escolas apresentaram resultados expressivamente próximos. Isto evidencia que, provavelmente, para estes participantes, os aspectos que envolvem este domínio contribuem com relevância nas suas vidas. Infere-se que, por estarem em uma fase em que as relações sociais se fazem presentes demonstram satisfação com a vida, com a integração social e atividade sexual.

No domínio ambiental, também se verificaram as proximidades representativas entre as duas escolas, em que os participantes indicaram possuir renda familiar entre dois a três salários mínimos. Isto evidencia que possivelmente estes alunos representaram satisfatoriamente os aspectos que abarcam este domínio, por vivenciarem igualmente o contexto em que se encontram e estarem sob as mesmas influências culturais, tendendo deste modo a representarem similarmente a qualidade de vida.

No domínio geral, os participantes das duas escolas avaliaram satisfatoriamente a sua saúde e a qualidade de vida. Percebe-se nestes resultados apresentados pelas duas escolas, uma avaliação acentuadamente mais alta do que aquela que os adolescentes fazem nos demais domínios. Provavelmente, isto se deve ao fato de que os adolescentes estão vivenciando uma fase de mudança física, psicológica e em plena integração social, assim se veem como pessoas

satisfeitas com a sua aparência e saudáveis. Possivelmente recebem atenção dos familiares que os incentivam ao autocuidado com a higiene e alimentação e os previnem da incidência de doenças, o que lhes possibilita manifestar satisfação com a vida ao analisarem a forma como vivenciam e enfrentam a ocorrência de episódios em sua vida.

O olhar acerca da violência-*bullying*, a partir das representações sociais, valendo-se da abordagem multimétodo, evidencia a relevância de desenvolver uma tese através dos processos formadores das representações sociais apreendidas nos grupos de participantes da escola 1 e da escola 2. Estas representações se aproximam e se distanciam concomitantemente, e permitiram acessar as interlocuções dos adolescentes sobre a violência-*bullying*. O que pode servir para alavancar reflexões, iniciativas e alternativas que contribuam para a elaboração de programas de ação, auxiliar os profissionais da educação, uma vez que desempenham um papel relevante, podendo dispensar atenção aos adolescentes e adotar as medidas legais estabelecidas, e assim, minimizar esse fenômeno na escola.

Observou-se durante a realização deste estudo que muito se tem investigado sobre a violência-*bullying* entre adolescentes, porém mais estudos podem ser aprofundados acerca das representações sociais, com os propósitos de explicitar a banalização deste fenômeno, suas causas, formas de prevenção e acompanhamento tanto da vítima como do agressor.

Deste modo, pode-se contribuir a partir do conhecimento e a experiência de que a violência-*bullying* é um construto que faz parte da sociedade, e que esta poderá despertar o interesse em prevenir, auxiliar e orientar estes adolescentes. Como ensina Coutinho (2001), para estudar a violência-*bullying* para além das teorizações e normatizações científicas, faz-se necessário direcionar a atenção para a construção de um saber prático e vivenciado por grupos sociais, buscando apreender como as pessoas elaboram, modificam e concebem a violência-*bullying* atrelando-a à realidade em que vivem.

Considerando todos os aspectos aqui abordados, no que se refere à qualidade de vida que permeia o universo dos participantes pesquisados e às formas como esta se apresenta, espera-se que o conhecimento advindo dos resultados deste estudo contribua com informações que possam auxiliar as políticas públicas na elaboração de programas sociais que venham a promover a qualidade de vida dos adolescentes.

Cabe, neste âmbito, a construção de políticas públicas conscientizadoras acerca da violência-*bullying* e da qualidade de vida direcionadas não apenas aos adolescentes na faixa etária de 12 a 17 anos, das escolas públicas, que cursam o Ensino Médio, mas também voltadas às crianças desta esfera e que cursam o Ensino Fundamental, como os pais, professores e outros grupos categóricos da sociedade. Igualmente para os adolescentes das escolas particulares, pois este fenômeno está suscetível a ocorrer em qualquer segmento.

Neste sentido, de acordo com os demais estudos sobre a violência-*bullying* e a qualidade de vida, leva-se em conta que esta pesquisa possa contribuir para a ascensão de uma sociedade justa, cujos valores principais estejam pautados na valorização da vida, bem como na celebração de uma convivência saudável. O resultado desses objetivos auxiliará para impedir que o estigma de que o adolescente, nas diversas situações de relacionamento social, é pessoa frágil, tímida, impotente sem capacidade de se defender e com perfil físico diferenciado, dificultando assim sua participação nos grupos sociais.

Como todo estudo, este também apresentou algumas limitações, resultantes do procedimento em pesquisar um tema que, no que diz respeito a sua relevância e espessura social, merece esforços metodológicos complementares para a sua investigação. Adita-se a isso as dificuldades advindas da coleta de dados na escola 2, inserida em um bairro periférico violento onde, por vezes, houve impedimentos de ordem de segurança para nele adentrar.

Ressalta-se que este estudo compreendeu somente um recorte da realidade acerca da violência-*bullying* e da qualidade de vida, em uma tentativa de contribuir para o

conhecimento científico a partir do saber do senso comum deste fenômeno social, complexo e multifacetado.

Assim, conhecer as representações sociais dos adolescentes acerca da violência-*bullying* nos remete a Moscovici (2012) ao explicar que a representação social é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação quotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

Esta pesquisa procurou revelar aspectos importantes em relação às representações sociais da violência-*bullying* e espera-se que seus resultados possam auxiliar programas de prevenção voltados para adolescentes em contexto escolar com ou sem a prática desse fenômeno. Espera-se, portanto, que os programas de prevenção promovam não apenas ações educativas que visem o conhecimento deste tipo de violência, mas ações que promovam discussões acerca da violência-*bullying* no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

---

Aberaustrey, A. (1981). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Abramovay, M. (2002). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO.

Abramovay, M. & Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.

Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>

Abramovay, M., Waislfiz, J., Andrade, C., & Rua, M. G. (1999). *Gangues, Galeras, Chegados e Rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

Abric, J-C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. Em A. S. P. Moreira (Ed.), *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB.

Abric, J-C. (2001). O estudo experimental das representações sociais. Em D. Jodelet (Ed.), *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Almeida, A. M. O. (2006). *Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais*. (Ed.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Amado, J. & Freire, I. (2005). *Definitions, prevalence and sources of violence in Portugal*. Centre for Educational Research. School bullying and violence. [Versão eletrônica]. Recuperado de <http://www.bullying-in-school.info/en/content/facts-figures/sbv-in-europe/portugal-full-text.html>.

Amorim, C. (2009, outubro). *Bullying: compreensão e intervenção – experiências internacionais*. IX Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Pós-Graduação em Educação e Graduação da PUCPR, Curitiba-PR.

Recuperado

de

[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3442\\_2206.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3442_2206.pdf).

Araújo, L. C. (2011). As representações sociais dos estudantes acerca do *bullying* no contexto escola. (Dissertação de Mestrado).

Arruda, A. (1998). O ambiente natural e seus habitantes no imaginário do brasileiro. Em A. Arruda (Ed.), *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes.

Arruda, J. (2010, 11 de janeiro). Pedra 90 e Tijucal são considerados os bairros mais violentos de Cuiabá. [Versão eletrônica]. *Portal Olhar Direto*. Cuiabá-MT. Recuperado de <http://www.olhardireto.com.br/noticias>.

Arteiro, I. L., & Francisco, A. L. (2007). As ressonâncias da Toxicomania na Construção de Subjetividade. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2(1), 44-53. Recuperado de [www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/6artigo.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/6artigo.pdf).

Artinopoulou, V. (2002). A violência escolar na Grécia: panorama das pesquisas e estratégias de ação. Em E. Debarbieux, *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf>

Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Criança e ao Adolescente-ABRAPIA. (2003). *Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro. Recuperado de [www.observatoriodainfancia.com.br](http://www.observatoriodainfancia.com.br).

Ballone, G. J. & Moura, E. C. (2008). Maldade da Infância e Adolescência: *Bullying*. Em PsiqWeb, Internet. Recuperado de [www.psiqweb.med.br](http://www.psiqweb.med.br).

- Bandeira, C. M. (2009). *Bullying: Autoestima e diferenças de gênero*. (Dissertação de Mestrado). Recuperado de: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23014/000741093.pdf?sequence=1>
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2010). As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 131-138. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100014>
- Barros, L. P., Gropo, L. N., Petribú, K., & Colares, V. (2008). Avaliação da Qualidade de Vida em Adolescentes – Revisão da Literatura. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 57, 212-217. doi: 10.1590/S0047-20852008000300009
- Bernardini, C. H. (2008). *Representações sociais de bullying por professores* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <http://portal.estacio.br/media/3485743/cristina-helena-bernardin-completa.pdf>.
- Bernardini, C. H., & Maia, H., (2010). Bullying escolar: uma análise do discurso de professores. *Polêm!ca*, 9(2), 99 –104. Recuperado de <http://www.polemica.uerj.br/ojs/index.php/polemica/article/viewFile/27/59>
- Betti, R. & Lima, R. A. (2011, abril). *Bullying: Dor, solidão e medo*. *Revista Veja*. Edição 2213, ano 44, nº. 16. Recuperado de: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>
- Blaya, C., & Debarbieux, É. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 339-356. Recuperado de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/numero-ocho/pdfs/magis-4-8-ve-7-Catherine-Blaya.pdf>

- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63-76. doi: 10.1590/S1413-85572007000100007
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2002). *Psicologias: uma Introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Bond, L., Wolfe, S., Tollit, M., Butler, H., & Patton, G. (2007). A comparison of the gatehouse bullying scale and the peer relations questionnaire for students in secondary school. *The Journal of School Health*, 77, 75-79. doi:10.1111/j.1746-1561.2007.00170.x
- Builis, N. S., & Vasco, C. E. (2008). *Representaciones sociales y discapacidad*. *Hologramatica*, 1(8), 3-22. Recuperado de [http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/568/hologramatica08\\_v1pp3\\_23.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/568/hologramatica08_v1pp3_23.pdf)
- Campos, H. R., & Jorge, S. D. C. (2010). Violência na escola: uma reflexão sobre o *bullying* e a prática educativa. *Em Aberto*, 23(83), 107-128. Recuperado de: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1636/1302>
- Carlyle, K. E., & Steinman, K. J. (2007). Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent bullying at school. *The Journal of School Health*, 77, 623-629. doi: 10.1111/j.1746-1561.2007.00242.x
- Carr, A. J., Thompson, P. W., & Kirwan, J. R. (1996). Quality of life measures. *British Journal of Rheumatology*, 35 (3), 275-281. Recuperado de <http://rheumatology.oxfordjournals.org/content/35/3/275.full.pdf>

- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). Violence in portuguese schools. National report. *International Journal of Violence and School*, 9, 57-78. Recuperado de <http://www.ijvs.org/files/Revue-09/04.-Fonseca-Ijvs-9-en.pdf>
- Cerezo, F. & Ato, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y *bullying* entre estudiantes adolescentes. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/92131/88721>
- Chalita, G. (2008). *Pedagogia da amizade - bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Gente.
- Chapell, M.S., Hasselman, S. L., Kitchin, T., Lomon, S. N., MacIver, K. W., & Sarullo, P. L. (2006). *Bullying* in elementary school, highschool, and college. *Adolescence*, 41(164), 633-648.
- Charaudeau, P. (2006). *Discurso político*. São Paulo: Contexto.
- Charlot, B. (2005a). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Em B. Charlot (Ed.), *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje* (pp. 125-132). Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2005b). Prefácio. Em M. Abramovay (Ed.), *Cotidiano das escolas: entre violências* (pp. 17-25). Brasília: UNESCO. Recuperado de [www.unesco.unesco.org/imagens/0014/001452/145265por.pdf](http://www.unesco.unesco.org/imagens/0014/001452/145265por.pdf).
- Coimbra, S. A. A. (1985). *O outro lado do meio ambiente*. São Paulo: CETESB/ASCETESB.
- Constantini, A. (2004). *Bullying: como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre os jovens*. São Paulo: Itália Nova Editora, 224 p.

- Corbin, C. B., Welk, K. A., Corbin, W. R., & Welk, G. J. (2006). *Concepts of Fitness And Wellness*. Berkshire: Mcgraw-Hill Education – Europe.
- Costa, D. M. F. (2011). *Representações sociais da violência elaboradas por crianças e adolescentes vitimados e não vitimados* (Tese de doutorado). Recuperado de [http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1967](http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1967).
- Costa, D. M. F., Coutinho, M. P. L., Araújo, L. S., & Maciel, L. M. (2009, novembro). Violência e família: um estudo psicossociológico. *XV Encontro Nacional da ABRAPSO. Associação Brasileira de Psicologia Social*, Maceió-AL. Recuperado de [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/254.%20viol%Cancia%20e%20fam%CDlia.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/254.%20viol%Cancia%20e%20fam%CDlia.pdf)
- Costa, J. B. O. (2011, novembro). Adolescência e representações sociais de violência escolar. *X Congresso Nacional de Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba-PR. Recuperado de [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5196\\_3043.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5196_3043.pdf).
- Coutinho, M. P. L. (2001). *Depressão Infantil: uma abordagem psicossocial*. João Pessoa. Editora Universitária/UFPB.
- Coutinho, M. P. L. (2005). *Depressão infantil e representação social* (2a. ed.). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Coutinho, M. P. L. & Ramos, N. (2007, agosto). Representações sociais e depressão: um estudo com adolescentes no contexto migratório. *V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira de Representações Sociais*. Universidade de Brasília, Brasília-DF. Recuperado de [http://www.vjirs.com.br/completos/VJIRS\\_0548\\_0392.PDF](http://www.vjirs.com.br/completos/VJIRS_0548_0392.PDF)

- Coutinho, M. P. L. & Saraiva, E. R de A. (2008). As representações sociais da depressão pós-parto elaboradas por mães puérperas. *Psicologia Ciência e profissão*, 28, 244-259. doi: /dx.doi.org/10.1590/S1414-98932008000200003
- Coutinho, M. P. L., Araújo, L. S., Maranhão, J. M., & Oliveira, M. X. . (2009). *Violência escolar e adolescência: um enfoque psicossociológico*. XV Encontro Nacional da ABRAPSO. Anais de trabalhos completos.
- Coutinho, M. P. L., Maciel, L. M., & Araújo, L. S. (2011, novembro). *Bullying* e qualidade de vida no contexto de adolescentes escolares. XVI Encontro Nacional ABRAPSO. Associação Brasileira de Psicologia Social, Recife-PE. Recuperado de [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/506.%20bullying%20e%20qualidade%20de%20vida%20no%20contexto%20de%20adolescentes%20escolares.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/506.%20bullying%20e%20qualidade%20de%20vida%20no%20contexto%20de%20adolescentes%20escolares.pdf).
- Coutinho, M. P. L., Nóbrega, S. M., & Araújo, L. S. (2011). *Software Trideux – Uma ferramenta metodológica aplicada ao campo de pesquisas em representações sociais*. Em M. P. L. Coutinho & E. R. Saraiva (Eds.), *Métodos de pesquisa em Psicologia Social – perspectivas qualitativas e quantitativas* (pp. 107-147). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Coutinho, M. P. L., Ramos, N., & Franken, I. (2008). Mulheres migrantes: representação social da qualidade de vida de mulheres brasileiras migrantes. *Fazendo gênero – Corpo, violência e poder*, Florianópolis-SC. Recuperado de [http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST29/Coutinho-Ramos-Franken\\_29.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST29/Coutinho-Ramos-Franken_29.pdf)
- Cristovam, M. A. S., Osaku, N. O., Gabriel, G. F. C. P., Ribas, J., & Alessi. D. (2010). Atos de *bullying* entre adolescentes em colégio público de Cascavel. *Adolescência e Saúde*,

7(4), 46-54. Recuperado de  
[http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=245](http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=245).

Cruz, P. A. S., & Freitas, S. A. (2011). Disciplina, controle social e educação escolar: Um breve estudo a luz do pensamento de Michel Foucault. *Revista do laboratório de estudos da Violência*, 7, 36-49. Recuperado  
<http://200.145.171.5/revistas/index.php/levs/article/viewFile/1674/1422>.

Debarbieux E. (2007). Violência na Escola. Um desafio Mundial? (T. Katzenstein, trad.). Lisboa: Instituto Piaget, p. 296.

Duarte, I., Castro, A., Afonso, J.; Sousa, M., Antunes, M. S., & Antunes, M. J. L. (2005). *Coexistência inter-étnica, espaços e representações sociais – Os ciganos vistos pelos outros*. Lisboa/PT. ACIME.

Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34, 539-555.  
doi:10.1590/S0100-15742004000300002

Dubet, F. (2010). *Declive de la institución escolar y conflictos de principios*. Recuperado de  
<http://www.debats.cat/esp/2010/dubet/index.html>

Dulmus, C. N., Theriot, M. T., Sowers, K. M., & Blackburn, J. A. (2004). Student reports of peer bullying victimization in a rural school. *Stress, Trauma, and Crisis: An International Journal*, 7, 1–16. doi: 10.1080/15434610490281093

Durigon, T. (2012, Agosto 14). Programa "Escola Aberta" expõe trabalhos nesta quarta-feira (15/08), na praça Alencastro. *Prefeitura Municipal de Cuiabá*. Recuperado de  
<http://www.cuiaba.mt.gov.br/noticias?id=5703>

- Ens, R. T., Sousa, F. B. F. & Nogueira, Y. P. A. (2009, outubro). Não sei! O que e como fazer...a vítima de bullying nas representações de alunos da escola básica. *IX Congresso Nacional de Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Pós-Graduação em Educação e Graduação da PUCPR, Curitiba-PR. Recuperado de [pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais](http://pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais).
- Eyng, A. M., Gisi, M. L., & Ens, R. T. (2009). Violências nas escolas e Representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. *Rev. Diálogo Educ.*, 9(28), 467-480. Recuperado de [www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?did=2827&dd99](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?did=2827&dd99)
- Faleiros, V. P. (2005). A questão da violência. Em J. G. de Souza Jr., N. H. B. Sousa, A. A. F. Sant'Anna, J. E. E. Romão, M. S. Santana, & S. N. Q. Côrtes (Eds.), *Educando para os Direitos Humanos: Pautas pedagógicas para a Cidadania na Universidade*. Brasília: Síntese/UnB. Recuperado de [http://www.itsbrasil.org.br/sites/itsbrasil.org.br/files/infoteca/uploads/livro\\_Educando\\_para\\_os\\_direitos\\_humanos.unb\\_.pdf](http://www.itsbrasil.org.br/sites/itsbrasil.org.br/files/infoteca/uploads/livro_Educando_para_os_direitos_humanos.unb_.pdf).
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (2a. ed.). Campinas, SP: Verus Editora.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Fleck, M. P., Leal, O. F., Louzada, S., Xavier, M. Cachamovich, E., & Vieira, G. (2000). Aplicação da versão em Português do Instrumento Abreviado de Qualidade de Vida (Whoqol-Brief). *Revista de Saúde Pública*, 34, 178-183. doi: 10.1590/S0034-89102000000200012

- Fleck, M. P., Leal, O. F., Louzada, S., Xavier, M., Cachamovich, E., & Vieira, G. (1999). Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100). *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21, 21-28. doi: 10.1590/S1516-44461999000100006.
- Francisco, M. V., & Liborio, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 200-207. doi: 10.1590/S0102-79722009000200005
- Franken, I. (2010). *Qualidade de vida e saúde mental em contexto migratório um estudo com brasileiros e portugueses residentes na cidade de Genebra/Suíça* (Tese de doutorado, em Psicologia especialidade em Psicologia Clínica e da Saúde). Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Franken, I., Coutinho, M. P. L., & Ramos, N. (2009). Migração e qualidade de vida: um estudo psicossocial com brasileiros migrantes. *Estudos de Psicologia*, 26, 419-427. doi: 10.1590/S0103-166X2009000400002
- Frisén, A., & Bjarnelind, S. (2010). Health-related quality of life and bullying in adolescence. *Acta Paediatrica*, 99, 597-603. doi: 10.1111/j.1651-2227.2009.01664.x
- Funk, W. (2002). A violência nas escolas alemãs – situação atual. Em E. Debarbieux, *Violência nas escolas: dez abordagens europeias* (pp. 131-152). Brasília: UNESCO, 2002. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf>
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer, & G. Gaskell (Ed.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Gaspar, P. F. (n. d.). A auto-estima e o rendimento escolar na adolescência. *Pedagogo Brasil. Psicologia*. Recuperado de <http://www.pedagogobrasil.com.br/psicologia/aautoestima.htm>
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da educação. Em D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp.321-341). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Glew, G. M., Fan, M.Y., Katon, W., & Rivara, F. P. (2008). *Bullying* and school safety. *The Journal of Pediatrics*, 152, 123-128. doi:10.1016/j.jpeds.2007.05.045
- Gonçalves, L., Jarros, R. B., Heldt, E., Knijnik, D., Mansur, M. A., Santos, L. B., Zottis, G., Acosta, J., Salum, G., & Manfro, G. G. (2009). *Bullying* escolar está associado à diminuição de qualidade de vida em uma amostra de escolares de Porto Alegre. *VVIX Semana Científica do Hospita de Clinica de Porto Alegre*. Porto Alegre-RS. Recuperado em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23744>.
- Gonini, F. Ap. C., Petrenas, R. de C., Mokwa, V. M. N. F., & Lima, R. de C. P. (2005, maio). Representações sociais da violência entre alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do interior de São Paulo. *I Simpósio Internacional do Adolescente*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), São Paulo. Recuperado de [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200033&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200033&script=sci_arttext)
- Gordia, A. P., Quadros, T. M. B., & Campos, W. (2009). Variáveis sociodemográficas como determinantes do domínio meio ambiente da qualidade de vida de adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14, 2261-2268. doi: 10.1590/S1413-81232009000600035

- Gordia, A. P., Quadros, T. M. B., Campos, W., & Vilela Junior, G. B. (2009). Qualidade de vida de adolescentes da rede particular de ensino: comparação entre gêneros. *Revista brasileira de qualidade de vida*. 1, 16-24. doi: 10.3895/S2175-08582009000200003.
- Guimarães, S. P., & Campos, P. H. F. (2007). Norma Social Violenta: Um Estudo da Representação Social da Violência em Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 188-196. doi: 10.1590/S0102-79722007000200003
- Gutiérrez, H., Barrios, A., Dios, M. J., Montero, I. & Barrio, C. (2008). The incidence of peer bullying as multiple maltreatment among Spanish secondary school students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8,(2), 247-257. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/200/the-incidence-of-peer-bullying-as-multiple-EN.pdf>
- Hollanda, M. P. (2003). A teoria das representações sociais como modelo de análise do contexto escolar. Em A. S. P. Moreira, & J. C. Jesuino (Eds.), *Representações Sociais: teoria e prática* (2a ed.) (pp. 431-442). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Homero. V. (2009). Violência: presente e passado da história. *Boletim interno*. FAPERJ. Recuperado de [http://www.faperj.br/boletim\\_interna.phtml?obj\\_id=5634](http://www.faperj.br/boletim_interna.phtml?obj_id=5634).
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010a). *Índice de Indicadores Sociais*. Crianças e Adolescentes, 1997. Características Gerais. Recuperado de [http://www.ibge.com.br/home/estatistica/populacao/criancas\\_adolescentes/defaulttab.shm](http://www.ibge.com.br/home/estatistica/populacao/criancas_adolescentes/defaulttab.shm)
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010b). *Síntese de indicadores sociais*. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Recuperado de [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf).

Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano. (2007). *Perfil Socioeconômico dos Bairros de Cuiabá*. Prefeitura Municipal de Cuiabá. Recuperado de <http://www.cuiaba.mt.gov.br/IPDU>.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Matogrosso (2010). *Estatística de alunos matriculados. Sistema interno administrativo. Q-Acadêmico*. Recuperado de Registro escolar. Sistema local do IFMT.

Januzzi, M. (2004). Repensando a prática de uso de indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas municipais Em T. M. M. Keinert, & A. P. Karruz (Eds.), *Qualidade de vida, observatórios experiências e metodologias* (pp. 53-71). São Paulo. Anablume.

Jatobá, J. D. V. N., & Bastos, O. (2007). Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. *Jornal brasileiro de psiquiatria*, 56, 171-179. doi: 10.1590/S0047-20852007000300003

Jodelet, D. (2001). As Representações Sociais: Um domínio em expansão. Em D. Jodelet (Ed.), *As Representações Sociais* (pp. 17-45). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Jodelet, D. (2005). *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis. Editora Vozes.

Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. A. (2003). *Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled*. *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 112 (6), 1231 -1237. Recuperado de <http://pediatrics.aappublications.org/content/112/6/1231.full>

Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y., Hubbard, A., & Boyce, W.T. (2006). School bullying and youth violence. Causes or consequences of psychopathologic behavior? *Archives of general psychiatry*, 63(9):1035-41.

- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Geneva: Organização Mundial da Saúde. Recuperado de <http://www.opas.org.br>.
- Landa, J. M. A. (2005). El fenómeno del bullying: definición, características e incidências. Em E. L. Zafra, & M. P. B. Martos. *Violencia en las aulas*. Jaén – España: Del Lunar.
- Leão, L. G. R. (2010). O fenômeno *bullying* no ambiente escolar. *Revista FACEVV*. n.4, 119-135. Recuperado de <http://www.facevv.edu.br/Revista/04/O%20FEN%20C3%94MENO%20BULLYING%20N%20O%20AMBIENTE%20ESCOLAR%20-%20leticia%20gabriela.pdf>
- Lima, E. A., & Santana, E. M. U. (2008, outubro). Representações das violências descritas por alunos de escolas públicas no Distrito Federal. *VII Congresso Nacional de Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba-PR Recuperado de [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/260\\_111.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/260_111.pdf)
- Lopes Neto, A. A. (2005). *Bullying* - comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81, s164-s172. doi: 10.1590/S0021-75572005000700006
- Lopes Neto, A. A., & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying: Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Madeira, M. C. (2003). Representações Sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação. Em A. S. P. Moreira (Ed.), *Representações sociais: teoria e prática* (2a ed., pp. 113-131). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Marra, C. A. S. (2007). *Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola*. São Paulo: Annablume.

- Marriel, L. C., Assis, S. G., Avancini, J. Q., & Oliveira, R. V. C. (2006). Violência escolar e auto-estima de adolescente. *Cadernos de Pesquisa*, 36, 35-50. doi: 10.1590/S0100-15742006000100003
- Marty, F. (2006). Adolescência, violência e sociedade. *Ágora*, 9, 119-131. doi: 10.1590/S1516-14982006000100009
- Maurício, A. G. C., Oliveira, A. L., & Chamon, E. M. O. (2009, outubro). Violência na escola pública: análise da representação social de professores, gestores e alunos. XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação. Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos-SP Recuperado de [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2009/anais/arquivos/0818\\_0534\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/0818_0534_01.pdf).
- Maya, R. (1984). *Qualidade de Vida. Dicionário ambiental*. Recuperado de <http://www.econews.com.br>.
- Mendes, C. S. (2011). Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. *Revista Escola de Enfermagem*, 45, 581-588. doi: 10.1590/S0080-62342011000300005
- Mesquita, C. M. S., Marques, I. M., & Silva, N. de M. A. (2009, outubro). Silenciamentos e agressões na escola: um estudo em representações sociais sobre violência escolar. IX Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Pós-Graduação em Educação e Graduação da PUCPR, Curitiba-PR. Recuperado de [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2541\\_1916.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2541_1916.pdf)
- Michaud, Y. (2001). *A violência*. São Paulo: Ática.

- Middelton-Moz, J., & Zawadski, M. L. (2007). *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed.
- Minayo, M. C. S. (1994). A Violência Social sob a Perspectiva da Saúde Pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 10, S7-S18. doi:10.1590/S0102-311X1994000500002.
- Minayo, M. C. S. (2005a). Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. Em *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado de [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto\\_violencia.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto_violencia.pdf).
- Minayo, M. C. S. (2005b). Violência: um velho-novo desafio para a atenção à saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 29(1), 55-63. Recuperado de <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd51/desafio.pdf>.
- Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde* (9a ed.). São Paulo. Hucitec.
- Ministério da Saúde. (2008). *Temática Prevenção da Violência e Cultura de Paz III. Painel de indicadores do SUS*. Brasília: Organização Pan Americana da Saúde. Recuperado de [http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/painel\\_indicadores\\_sus\\_5.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/painel_indicadores_sus_5.pdf)
- Ministério do Trabalho e Emprego. (2011). *Centro-Oeste segue tendência nacional e expande emprego em maio*. Portal do Trabalho e Emprego. Brasília. Recuperado de <http://portal.mte.gov.br/imprensa/centro-oeste-segue-tendencia-nacional-e-expande-emprego-em-maio.htm>
- Miranda, R. S., Coutinho, M. P.L., Araújo, L. C., & Oliveira, M. X. (2011, julho). Representações sociais do bullying por estudantes do ensino médio. *VII Jornada internacional sobre representações sociais*. Universidade Federal do Espírito Santo,

Vitória-ES.

Recuperado

de

<http://www.jirs2011.com.br/jirs2011/pdf/Teoria%20das%20Representacoes%20Sociais%20-%2050%20anos%20-%20Programa%20e%20Resumos%20-%20MIOLO%20IMPRESSAO-1.pdf>.

Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., & Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*. 54, S225–S234. Recuperado de: [http://www.nuigalway.ie/health\\_promotion/documents/M\\_Molcho/2009\\_molcho\\_et\\_al\\_cross\\_nat\\_time\\_trends\\_ijph\\_54.pdf](http://www.nuigalway.ie/health_promotion/documents/M_Molcho/2009_molcho_et_al_cross_nat_time_trends_ijph_54.pdf).

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales. *Athenea Digital* n. 2, 1-25. Recuperado de <http://antalya.uab.es/athenea/num2/mora.pdf>.

Moscovici, S. (1978). *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. Editores

Moscovici, S. (2010). *Representações Sociais: investigações em psicologia social* (7a. ed.). Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.

Mourão, A., Machado, V., Spíndola, T. M., & Santos, J. G. dos. (2010). *Bullying: representação da violência no cotidiano escolar*. Recuperado de <http://edeacao.blogspot.com>.

Muller, J-M., (2006). *Não-violência na educação*. São Paulo: Palas Athena.

Nascimento, G. A. F., & Alkimin, M. A. (2010, junho). Violência na escola: o bullying na relação aluno-professor e a responsabilidade jurídica. *Anais do XIX Encontro Nacional do*

CONPEDI. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, Fortaleza-CE.  
Recuperado de <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3776.pdf>.

Njanine, K. & Minayo, M. C. S. (2003). Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 7, 119-134. doi: 10.1590/S1414-32832003000200009.

Nóbrega, S. M. (2003). Sobre a Teoria das Representações Sociais. Em A. S. P. Moreira & J. C. Jesuino (Eds.) *Representações Sociais: teoria e prática* (2a ed.). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

Nóbrega, S. M., & Coutinho, M. P. L. (2011). A técnica de associação livre de palavras. Em M. P. L. Coutinho & E. R. A. Saraiva (Eds.). *Métodos de pesquisa em Psicologia Social – perspectivas qualitativas e quantitativas* (pp. 95-106). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

Nogueira, R. M. C. P. A. (2007). *Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar* (Tese de doutorado). Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp034154.pdf>.

Novo, H. A. (1996). *A dimensão ético-afetiva dos discursos sobre a violência: implicações para o processo de convivência social* (Tese de doutorado). [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2904](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2904).

Oliva, A. (2004). Desenvolvimento social durante a adolescência. Em A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 1, pp. 349-367). Porto Alegre: Artmed.

- Oliveira, A., & Amâncio, L. (2005). Análise Fatorial de Correspondências no Estudo das Representações Sociais. As Representações Sociais da Morte e do Suicídio na Adolescência. Em A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Eds.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 323-362). João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB.
- Oliveira, D. C., Marques, S.C., Gomes, A. M. T., & Teixeira, M.C.T.V. (2005). Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. Em A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Eds.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 573-602). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Oliveira, J. M. (2007). *Indícios de casos de bullying no ensino médio de Araraquara – SP.* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de [http://www.uniara.com.br/mestrado\\_drma/arquivos/dissertacao/juliana\\_muranetti\\_de\\_oliveira\\_2007.pdf](http://www.uniara.com.br/mestrado_drma/arquivos/dissertacao/juliana_muranetti_de_oliveira_2007.pdf)
- Oliveira, M. X., Coutinho, M. da P. de L., Miranda, R. de S., Araújo, L. da C., & Saraiva, E. R. de A. (2011). *Suporte Familiar e Representações Sociais da Violência em Adolescentes em Conflito com a Lei. XVI Encontro Nacional ABRAPSO.* Associação Brasileira de Psicologia Social, Recife-PE. Recuperado de [http://www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?ID\\_TRABALHO=184&impresso](http://www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=184&impresso).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do.* Oxford, UK: Blackwell.

- Organização Mundial da Saúde (2002). *Relatório mundial sobre a violência e saúde*. Genebra. Recuperado de [www.opas.org.br/cedoc/hpp/ml03/0329.pdf](http://www.opas.org.br/cedoc/hpp/ml03/0329.pdf).
- Organização Mundial da Saúde. (1994). *Classificação Internacional de Doenças e problemas relacionados à saúde: décima revisão*. São Paulo: Centro Colaborador da OMS para Classificação de Doenças em Português.
- Ozella, S. & Aguiar, W. M. J. (2008). *Desmitificando a concepção de Adolescência*. Caderno de Pesquisa, 38, (133), 97-125. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133>
- Pacievitch, T., Eyng, A. M., & Sonh, C. E. (2011, abril). Educação básica de qualidade para todos: bullying e violências nas escolas. *XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Faculdade de Educação da USP, São Paulo-SP. Recuperado de <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0134.pdf>.
- Padilha, L. A., Ribas, C. J., Ecave, C., Menarim, D., Cellarius, P. F., & Vilela Júnior, G. B. (2009). Qualidade de vida dos alunos das escolas públicas. *Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida*, 1,(2). Recuperado de [www.cpaqv.org/v1n2\\_ludielli\\_padilha.pdf](http://www.cpaqv.org/v1n2_ludielli_padilha.pdf).
- Pain, J. (2010). Os desafios da escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir? Em J. M. A. P. Silva, & L. M. F. Salles (Eds.), *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo* (pp. 7-26). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Paschoal, S. M. P. (2000). *Qualidade de vida do idoso – elaboração de um instrumento que privilegia sua opinião* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de

<http://www.pucgoias.edu.br/ucg/unati/ArquivosUpload/1/file/Trabalhos%20Acad%C3%A1micos/Qualidade%20de%20Vida%20do%20Idoso%20%20Idealizada%20e%20Real.pdf>.

Peralva, A. (1995). *A generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na região metropolitana do Rio de Janeiro: a violência juvenil*. São Paulo: Relatório de Pesquisa/CNPq.

Pereira, G., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools: National Report. *School Psychology International*, 25, 241–254. Recuperado de <http://www.ijvs.org/files/Revue-09/04.-Fonseca-Ijvs-9-en.pdf>

Pereira, S. M., Santana, J. S. da S. & Ferriani, M. G. C. (2001). Violência rima com adolescência? Algumas reflexões para a Enfermagem Brasileira subsidiar sua ação junto aos adolescentes. Em F. R. S. (Ed.), *Adolescer: compreender, atuar, acolher: Projeto Acolher*. Brasília: ABEn.

Pereira, S. M. S. (2009). *Bullying e suas implicações no ambiente escolar*. São Paulo: Paulus.

Pérez, I. A. (2007). *La Teoria de las Representaciones Sociales*. Recuperado [http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones\\_sociales.shtml](http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml).

Pino, A. (2007). Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação & Sociedade*. 28, 763-785. doi: 10.1590/S0101-73302007000300007.

Pinto, I. N. (2011, novembro). Vou apagar você: As RS de jovens sobre o bullying. *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE*. Pontifícia Universidade

Católica do Paraná (PUCPR). Pós-Graduação em Educação e Graduação da PUCPR, Curitiba-PR. Recuperado de [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6428\\_3765.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6428_3765.pdf)

Pitton, D. E. (2006). *Bullying: A middle school service-learning project. Action in Teacher Education*, 28:29-41. Recuperado de [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ762008&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ762008](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ762008&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ762008)

PLAN. (2010). *Bullying escolar no Brasil. Relatório Final*. São Paulo: CEATS/FIA. Recuperado de [http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying\\_escolar\\_no\\_brasil.pdf](http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying_escolar_no_brasil.pdf)

Porto, M. S. G. (2006). Crenças, valores e representações sociais da violência. *Sociologias*, 8(16), 250-273. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/sociologias/article/download/5612/3223>

Pratta, E. M. M. & Santos, M. A. (2007). Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, 12, 247-256. doi: 10.1590/S1413-73722007000200005.

Presidência da República. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm).

Ramos, N. (2004). Violência e Saúde. Saúde, Sociedade e Direitos Humanos. Problemáticas e Indicadores Psicossociais e de Saúde. *Psicologia Clínica e da Saúde* (pp. 50-84). Lisboa: UAb.

- Ribeiro, C. G. (2011). *Representações sociais da violência doméstica: qualidade de vida e resiliência entre mulheres vítimas e não vítimas* (Tese de doutorado). Recuperado de [http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1418](http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1418).
- Ribeiro, C. G., & Coutinho, M. P. L. (2011). Qualidade de vida de mulheres vítimas e não vítimas de violência doméstica: Um Estudo das representações sociais numa perspectiva societal. Em M. P. L. Coutinho & E. R. A. Saraiva (Eds.). *Métodos de pesquisa em Psicologia Social – perspectivas qualitativas e quantitativas* (pp. 383-409). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Ribolla, M. B. & Fiamenghi Jr, G. A. (2007). Adolescentes na escola: representações sociais sobre violência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 111-121. doi: 10.1590/S1413-85572007000100011
- Rouquette, M. L. (1996). Représentations et idéologie. Em J. C. Deschamps, & J. L. Beauvois (Eds.), *Des attitudes aux attributions* (pp. 163-173). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Rouquette, M. L. (2005). As representações sociais no quadro geral do pensamento social. Em A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Eds.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (189-200). João Pessoa. Editora Universitária/ UFPB.
- Sá, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Rio de Janeiro: Petrópolis.
- Sá, C. P. (1998). *A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

- Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 22, 33-41. doi: 10.1590/S0103-166X2005000100005.
- Salles, L. M. F. (2010). Jovens, escola e violência: alguns apontamentos sobre o processo de inclusão e exclusão simbólica de jovens. Em J. M. A. P. Silva, & L. M. F. Salles (Eds.), *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo* (pp. 45-69). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Santos, M. F. S., & Aléssio, R. L. S. (2006). De quem é a culpa? Representações Sociais de pais das zonas urbana e rural sobre adolescência e violência. Em A. M. O. Almeida, G. R. S. Diniz, & M. F. S. Santos. (Ed.), *Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais*. (pp. 111-134), Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Santos, S. R., Santos, I. B. C., Fernandes, M. G. M., & Henriques, M. E. R. M. (2002). Qualidade de vida do idoso na comunidade: Aplicação da escala de Flanagan. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 10, 757-64. doi: 10.1590/S0104-11692002000600002.
- Saraiva, E. R. A., Coutinho, M. P.L., & Miranda, R. S. (2011). O emprego do *software* Alceste e o desvendar do mundo lexical em pesquisa documental. Em M. P. L. Coutinho & E. R. Saraiva (Eds.), *Métodos de pesquisa em Psicologia Social – perspectivas qualitativas e quantitativas* (pp. 67-94). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Saul, L. (2010). *Escola e violência: representações sociais de um grupo de professores de escolas públicas estaduais de Cuiabá–MT*. (Tese de doutorado). Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp145537.pdf>.

- Sawaya, S. M. (2002). Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. Em M. K. Oliveira, D. T. R. Sousa, & T. C. Rego (Eds.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, pp. 197-213.
- Schlösser, A., Michels, L. R. F., Cordeiro, M. H. B. V. & Becker, A. P. S. (2011, novembro). Com a palavra, os estudantes: representações sociais de alunos sobre a violência. *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Pós-Graduação em Educação e Graduação da PUCPR, Curitiba-PR. Recuperado de [www.educere.br/CD2011/pdf/4520\\_3263.pdf](http://www.educere.br/CD2011/pdf/4520_3263.pdf).
- Sen, A. (2002). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo. Companhia das Letras.
- Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492. doi: 10.1007/BF00352944
- Silva, A. B. B. (2010a). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, A. B. B. (2010b). *Bullying. Cartilha 2010 – Projeto justiça nas escolas*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça. Recuperado de [www.unesp.br/observatorio\\_ses/mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=7883](http://www.unesp.br/observatorio_ses/mostra_arq_multi.php?arquivo=7883).
- Silva, C. M. L. (2010). *Bullying e depressão no contexto escolar: um estudo psicossociológico*. (Dissertação de mestrado). Recuperado de [http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=891](http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=891).
- Silva, M. M. A., & Maeta, D. C. (2010). Promovendo uma cultura de paz e prevenindo as violências e acidentes. Em E. M. Melo (Ed.), *Podemos prevenir a violência*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde. Recuperado de

[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/podemos\\_prevenir\\_violencia\\_03\\_12\\_2010.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/podemos_prevenir_violencia_03_12_2010.pdf).

Silva, V. R. M. G., & Löhr, S. S. (2001). Indicadores de rejeição em grupo de crianças. *Interação*, 5, 9-30. Recuperado de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3315/2659>.

Silveira, P. T., & Ens, R. T. (2009, outubro). A representação de alunos do 4.º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino sobre situações de bullying sofridas, presenciadas e praticadas na escola. *IX Congresso Nacional de Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Pós-Graduação em Educação e Graduação da PUCPR, Curitiba-PR. Recuperado de [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3222\\_1480.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3222_1480.pdf).

Silveira, M. F., Martins, A. M. E. B. L., Almeida, J. C., Ferreira, R. C., Freire, R. S. & Marcopito, L. F. (2012, no prelo). Qualidade de vida entre adolescentes: estudo seccional empregando o SF-12. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*. Recuperado de [http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/artigo\\_int.php?id\\_artigo=10637](http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/artigo_int.php?id_artigo=10637).

Sirota, A. (2008). Humilhação social: uma reflexão sob o ponto de vista psicanalítico. *Estudos de Psicologia*, 25, 557-565. doi: 0.1590/S0103-166X2008000400010.

Souza, M. R. (2008). Violência nas escolas: causas e consequências. *Caderno Discente do Instituto Superior de Educação*, 2(2), 119-136. Recuperado de <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/Artigo%20VIOL%C3%8ANCIA%20NAS%20ESCOLAS%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%8ANCIAS.pdf>

- Sposito, M. P. (2008). *A instituição escolar e a violência*. São Paulo: Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo. Recuperado de <http://www.iea.usp.br/iea/textos/spositoescolaeviolenca.pdf>.
- Taquette, S. R. (n. d.). Sexualidade na Adolescência. *A saúde de adolescentes e jovens: competências e habilidades* [Versão eletrônica]. Recuperado de [http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/multimedia/adolescente/textos\\_comp/tc\\_14.html](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/multimedia/adolescente/textos_comp/tc_14.html).
- Teixeira, H. (2011, setembro 12). Cerca de 23% das escolas da Grande Cuiabá têm registros de violência. Defensoria Pública e Secretaria de Educação firmam acordo para minimizar ocorrências. *HiperNoticias*. Recuperado de [http://hipernoticias.com.br/TNX/conteudo.php?pageNum\\_Pagina=2&sid=112&cid=5098&totalRows\\_Pagina=864](http://hipernoticias.com.br/TNX/conteudo.php?pageNum_Pagina=2&sid=112&cid=5098&totalRows_Pagina=864).
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the schools*, 47, 311-327. doi: 10.1002/pits.20472.
- Timossi, L. S., Francisco, A. C., Michalodki, A. O., & Pilatti, L. A. (2008). Relações entre o Estilo de vida e Qualidade de Vida no trabalho: Avaliação e Influências sobre a vida dos colaboradores. *Revista Digital*, 13(122). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd122/estilo-de-vida-e-qualidade-de-vida-no-trabalho.htm>.
- Toro, G. V. R., Neves, A. S., & Medeiros Rezende, P. C. (2010). *Bullying*, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. *Psicologia Teoria e Prática*, 12(1) 123-137. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v12n1/v12n1a11.pdf>
- Trautmann M. A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79, 13-20. doi: 10.4067/S0370-41062008000100002.

- Triviños, A. N. S. (2010). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas.
- Vaillancourta, T., McDougallb, P., Hymelc, S., Krygsmana, A., Millera, J., Stivera, K. & Davidd, C. (2008). *Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing. International Journal of Behavioral Development*, 32, 6, 486-495. doi: 10.1177/0165025408095553
- Vala, J. (1993). Representações Sociais - Para uma Psicologia Social do Pensamento Social Em J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp. 353-384). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2010). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. Em J. Vala & Monteiro, M. B. (Eds.), *Psicologia Social* (8a. ed., pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, F. F. & Salles, L. M. F. (2011). A violência no cotidiano escolar de uma escola de periferia. *Atos de pesquisa em educação*, 6(3), 724-750. Recuperado de [www.proxy.furb.br/ojs/index\\_php/atosdepesquisa/article/view/2828](http://www.proxy.furb.br/ojs/index_php/atosdepesquisa/article/view/2828).
- Vargas, T. V. P., Maia, E. M., & Dantas, R. A. S. (2006). Sentimentos de pacientes no pré-operatório de cirurgia cardíaca. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 14, 383-388. doi: 10.1590/S0104-11692006000300012.
- Velderman, M. K., Dorst, A. G., Wiefferink, C. H., Detmar, S. B., Paulussen, T. G. W. M. (2008). Quality of Life of Victims Bullies, and Bully/Victims Among School- Aged Children in the Netherlands. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1, 42-52. doi: 10.1080/1754730X.2008.9715738

- Vieira, W. (2007). *Nossa Evolução* (2a. ed.). Brasil: Associação Internacional EDITARES.
- Wagner, M. B. (2004). *SPSS passo a passo: statistical package for the social sciences*. Caxias do Sul: Educs.
- Wagner, W. (2000). Sócio-gênese e características das representações sociais. Em A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB. (2a. ed.) pp. 3-25. Goiânia:AB.
- Waiselfisz, J. J. (2012). *Mapa da Violência, 2012. Os Novos Padrões da Violência Homicida no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari. Recuperado de <http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2012.php>.
- Waiselfisz, J. J. (2012). *Mapa da Violência, 2012. Crianças e adolescentes do Brasil*. (1a ed.). Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. FLACSO Brasil. Recuperado de [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012\\_Crianças\\_e\\_Adolescentes.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Crianças_e_Adolescentes.pdf)
- Whoqol Group. (1994). The development of the World Health Organization quality of life assessment instrument (the WHOQOL). Em J. Orley, & W. Kuyken (Eds.), *Quality of life assessment: international perspectives* (pp. 41-60). Heidelberg: Springer Verlag.



Anexo: 1

Ministério da Educação  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO JÚLIO MÜLLER

**Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Júlio Müller**  
Registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em 25/08/97

**TERMO DE APROVAÇÃO ÉTICA  
DE PROJETO DE PESQUISA**

REFERÊNCIA: Projeto de protocolo Nº 031/CEP- HUJM/2011

"COM PENDÊNCIAS"

☐

APROVADO "ad referendum"

☐

APROVAÇÃO FINAL

☒

NÃO APROVADO

☐

O projeto de pesquisa intitulado: "**As representações sociais acerca da violência elaboradas por alunos do ensino médio integrado profissionalizante,**" encaminhada pelo (a) pesquisador (a) **Ivone de Oliveira Lima** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do HUJM, em reunião realizada dia 10/08/2011 que concluiu pela aprovação final, tendo em vista que atende a Resolução CNS 196/96 do Ministério da Saúde para pesquisa envolvendo seres humanos.

Cuiabá, 10 de Agosto de 2011.



**Prof. Dra. Shirley Ferreira Pereira**  
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do HUJM

Hospital Universitário Júlio Müller  
Avenida Fernando Corrêa da Costa, Nº 2367 Bairro Boa Esperança - Cuiabá - MT, Brasil  
CCBS I - 1º Piso - Universidade Federal de Mato Grosso  
Fone: 65-3615-8254. e-mail: [cephujm@cpd.ufmt.br](mailto:cephujm@cpd.ufmt.br)  
<http://www.ufmt.br/cep>

## Anexo: 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa intitulada **As Representações Sociais acerca da violência na escola elaboradas por alunos do Ensino Médio Integrado Profissionalizante**. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Júlio Müller- UFMT- pelo telefone (65) 3615-8254.

O objetivo principal desta investigação é apreender as Representações Sociais acerca da violência na escola elaboradas por alunos do Ensino Médio Integrado Profissionalizante. Este estudo conta com objetivos específicos direcionados a: identificar o perfil biosociodemográfico dos participantes da pesquisa e os fatores psicossociais que influenciam na prática da violência escolar-*bullying*; analisar as representações sociais acerca da violência na escola elaboradas por um grupo de alunos do ensino médio integrado profissionalizante; descrever os fatores de risco associados à violência escolar-*bullying* e suas consequências na saúde e qualidade de vida dos escolares;

Sua participação neste estudo se dará no sentido de responder a um instrumento que consta de duas partes: um questionário com dados biosociodemográficos e na segunda etapa você responderá a uma entrevista que se desenvolverá por um tempo em média de uma hora.

Os riscos relacionados a sua participação nesta pesquisa são mínimos, uma vez que trataremos de temas relacionados a violência na escola onde você estuda. A qualquer momento que você achar necessário poderá solicitar esclarecimentos sobre o que está sendo tratado bem como sentir solicitar a interrupção de sua participação, sem nenhum ônus, de qualquer natureza.

Asseguro que o que for registrado e escrito será respeitosamente utilizado, e que serão mantidos o sigilo e o anonimato das informações neste estudo contidas, inclusive na divulgação da mesma. Com esta investigação espera-se compreender como a violência escolar - *bullying* são compreendidos pelos participantes.

Você receberá uma cópia desse termo onde tem o nome, telefone e endereço do pesquisador responsável, para que você possa localizá-lo a qualquer tempo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Pesquisadora: Ivone de Oliveira Lima. *Doutoranda do Programa Dinter da Universidade Federal da Paraíba e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso*. Telefone: 3314 3543/ 8408-4205.

Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e em caso de divulgação por foto e/ou vídeo **AUTORIZO** a publicação.

Eu (nome do participante).....,..... idade:.....  
sexo:.....Naturalidade:.....portador(a) do documento RG Nº:.....declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

**Assinatura do participante** \_\_\_\_\_

**Assinatura do pesquisador principal:** \_\_\_\_\_

Data (Cidade/dia mês e ano) \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

## Anexo: 3

## TERMO DE COMPROMISSO DE DIVULGAÇÃO E PUBLICAÇÃO DE RESULTADOS

Eu, Ivone de Oliveira Lima, pesquisadora autora do projeto: **As Representações Sociais acerca da violência na escola elaboradas por alunos do ensino médio integrado profissionalizante**, declaro o meu compromisso de divulgar e publicar quaisquer que sejam os resultados encontrados na pesquisa acima citada, por meio de palestras e publicação do trabalho em artigos. Resguardando, no entanto, os interesses dos sujeitos envolvidos, que terão suas individualidades preservadas e mantidas em sigilo.

Cuiabá, 16 de maio de 2011.

---

(Assinatura)

## Anexo: 4

### QUESTIONÁRIO BIODIODEMOGRÁFICO

Este questionário é um instrumento de coleta de dados para um estudo de investigação que pretende verificar a violência elaborada pelos alunos do Ensino médio integrado profissionalizante do IFMT-Campus Cuiabá.

As suas respostas serão mantidas em sigilo.

Agradecemos sua colaboração.

#### Dados Biodiodemográficos

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

3. Idade: \_\_\_\_\_ anos.

4. Religião: \_\_\_\_\_

#### 5. Escolaridade:

4.1 Qual é o curso que você faz? \_\_\_\_\_

4.2 Qual é o ano que você cursa? ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

4.3 Você já repetiu algum ano? ( ) sim ( ) não

Se afirmativo, em que disciplina? \_\_\_\_\_

#### 6. Família:

6.1 Você mora com seus pais? ( ) sim ( ) não

6.2 Você tem irmãos? ( ) sim ( ) não Se afirmativo, quantos? \_\_\_\_\_

6.3 Seus pais trabalham? ( ) sim ( ) não

6.4 Qual é a profissão do seu pai? \_\_\_\_\_

6.5 Qual é a escolaridade do seu pai? \_\_\_\_\_

6.6 Qual é a profissão da sua mãe? \_\_\_\_\_

6.7 Qual é a escolaridade da sua mãe? \_\_\_\_\_

6.8 Renda familiar: \_\_\_\_\_

6.9 Onde você mora? \_\_\_\_\_

*Obrigada pela colaboração!*

**Anexo:5**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA  
ELABORADAS POR ALUNOS NO ESINO MÉDIO INTEGRADO  
PROFISSIONALIZANTE**

Doutoranda: Ivone de Oliveira Lima  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Penha de Lima Coutinho

Nos quadros que seguem, por favor, responda:

**A.** Quais as cinco palavras que vêm a sua mente quando o assunto é:

|    |
|----|
| 1. |
| 2. |
| 3. |
| 4. |
| 5. |

**B.** Quais as cinco palavras que vêm a sua mente quando o assunto é:

|    |
|----|
| 1. |
| 2. |
| 3. |
| 4. |
| 5. |

**C.** Quais as cinco palavras que vêm a sua mente quando o assunto é:

|    |
|----|
| 1. |
| 2. |
| 3. |
| 4. |
| 5. |

## Anexo: 6

### AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA

#### Instruções

Este questionário é sobre como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de sua vida. **Por favor, responda a todas as questões.** Se você não tem certeza sobre que resposta dar em uma questão, por favor, escolha entre as alternativas a que lhe parece mais apropriada. Esta, muitas vezes, poderá ser sua primeira escolha. Por favor, tenha em mente seus valores, aspirações, prazeres e preocupações. Nós estamos perguntando o que você acha de sua vida, tomando como referência as **duas últimas semanas**.

Por favor, leia cada questão, veja o que você acha e circula no número que lhe parece a melhor resposta

| 1 | Como você avaliaria sua qualidade de vida? | muito ruim | ruim | nem ruim<br>nem boa | boa | muito boa |
|---|--------------------------------------------|------------|------|---------------------|-----|-----------|
|   |                                            | 1          | 2    | 3                   | 4   | 5         |

| 2 | Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde? | muito insatisfeito | insatisfeito | nem satisfeito<br>nem insatisfeito | satisfeito | muito satisfeito |
|---|-----------------------------------------------|--------------------|--------------|------------------------------------|------------|------------------|
|   |                                               | 1                  | 2            | 3                                  | 4          | 5                |

As questões seguintes são sobre o quanto você tem sentido algumas coisas nas últimas duas semanas.

|   |                                                                                       | nada | muito pouco | mais ou menos | bastante | extremamente |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------|------|-------------|---------------|----------|--------------|
| 3 | Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa? | 5    | 4           | 3             | 2        | 1            |
| 4 | O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?          | 5    | 4           | 3             | 2        | 1            |
| 5 | O quanto você aproveita a vida?                                                       | 1    | 2           | 3             | 4        | 5            |
| 6 | Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?                                   | 1    | 2           | 3             | 4        | 5            |
| 7 | O quanto você consegue se concentrar?                                                 | 1    | 2           | 3             | 4        | 5            |
| 8 | Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?                                      | 1    | 2           | 3             | 4        | 5            |
| 9 | Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?          | 1    | 2           | 3             | 4        | 5            |

As questões seguintes perguntam sobre quão completamente você tem sentido ou é capaz de fazer certas coisas nestas últimas duas semanas.

|    |                                                                               | nada | muito pouco | médio | muito | completamente |
|----|-------------------------------------------------------------------------------|------|-------------|-------|-------|---------------|
| 10 | Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?                               | 1    | 2           | 3     | 4     | 5             |
| 11 | Você é capaz de aceitar sua aparência física?                                 | 1    | 2           | 3     | 4     | 5             |
| 12 | Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?               | 1    | 2           | 3     | 4     | 5             |
| 13 | Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia? | 1    | 2           | 3     | 4     | 5             |
| 14 | Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?                   | 1    | 2           | 3     | 4     | 5             |

As questões seguintes perguntam sobre quão bem ou satisfeito você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas

|    |                                       | muito<br>ruim | ruim | nem ruim<br>nem bom | bom | muito<br>bom |
|----|---------------------------------------|---------------|------|---------------------|-----|--------------|
| 15 | Quão bem você é capaz de se locomover | 1             | 2    | 3                   | 4   | 5            |

|    |                                                                                                  | muito<br>insatisfeito | insatisfeito | nem satisfeito<br>nem insatisfeito | satisfeito | muito<br>satisfeito |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|--------------|------------------------------------|------------|---------------------|
| 16 | Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?                                                     | 1                     | 2            | 3                                  | 4          | 5                   |
| 17 | Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?   | 1                     | 2            | 3                                  | 4          | 5                   |
| 18 | Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de trabalho?                                     | 1                     | 2            | 3                                  | 4          | 5                   |
| 19 | Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?                                                      | 1                     | 2            | 3                                  | 4          | 5                   |
| 20 | Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)? | 1                     | 2            | 3                                  | 4          | 5                   |
| 21 | Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?                                                | 1                     | 2            | 3                                  | 4          | 5                   |
| 22 | Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?                         | 1                     | 2            | 3                                  | 4          | 5                   |
| 23 | Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?                                | 1                     | 2            | 3                                  | 4          | 5                   |
| 24 | Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?                             | 1                     | 2            | 3                                  | 4          | 5                   |
| 25 | Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?                                       | 1                     | 2            | 3                                  | 4          | 5                   |

As questões seguintes referem-se a com que frequência você sentiu ou experimentou certas coisas nas últimas duas semanas.

|    |                                                                                                          | nunca | algumas<br>vezes | freqüentemente | muito<br>freqüentemente | sempre |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------------|----------------|-------------------------|--------|
| 26 | Com que frequência você tem sentimentos negativos, tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão? | 5     | 4                | 3              | 2                       | 1      |

Alguém lhe ajudou a preencher este questionário? .....

Quanto tempo você levou para preencher este questionário? .....

Você tem algum comentário sobre o questionário? .....

.....

**OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO.**

**PESQUISA**  
**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA**  
**ELABORADAS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**  
**PROFISSIONALIZANTE**

Doutoranda: Ivone de Oliveira Lima  
Orientadora: Profª. Drª. Maria da Penha de Lima Coutinho

**ENTREVISTA**

1. Fale tudo que você entende por violência na escola.
2. Para você, quais são as pessoas envolvidas com a **violência escolar-bullying**?
3. Quais são as ações necessárias para que não aconteça a violência na escola?
4. Para você, quais são os motivos que levam a prática do *bullying* na escola?

## Anexo: 8

### Variáveis específicas da Técnica de Associação Livre de Palavras.

| Variáveis de opinião = Estímulos indutores |                     |                                       |                     |
|--------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------|---------------------|
| 1 = Escola                                 |                     | 2 = Violência-escolar <i>bullying</i> | 3 = Eu mesmo        |
| Variáveis fixas                            |                     |                                       |                     |
| <i>Escola</i>                              | <i>Escolaridade</i> | <i>Sexo</i>                           | <i>Faixa etária</i> |
| 1= Escola 1                                | 1= Primeiro ano     | 1 = Feminino                          | 1= 12 a 13 anos     |
| 2= Escola 2                                | 2= Segundo ano      | 2 = Masculino                         | 2= 14 a 15 anos     |
|                                            | 3= Terceiro ano     |                                       | 3= 16 a 17 anos     |
|                                            |                     |                                       | 4= 18 anos          |

## Anexo: 9

### Banco de dados da Técnica de Associação Livre de Palavras.

1122profes1 aula1 livro1 estuda1 passar1 violen2 timide2 nerd2 morte2 vingan2 bonito3  
estuda3 esport3 amizad3 respei3\*

1122alunos1 profes1 portug1 matema1 estuda1 brigar2 triste2 escrot2 precon2 discri2 eu3  
felici3 letici3 famili3 amor3\*

1122profes1 livros1 aulas1 cadern1 edufis1 bolesl2 jason2 chinga2 macaco2 brigas2 christ3  
estilo3 carros3 apaixo3 arranc3\*

1122profes1 livros1 colega1 comput1 quadra1 brinca2 apelid2 nomest2 precon2 triste2  
brinca3 estuda3 jogbol3 gago3 amor3\*

1122ler1 estuda1 livros1 aula1 estuda1 violen2 riscos2 triste2 angust2 precon2 safado3 bom3  
felici3 genboa3 dobem3\*

1123estuda1 trabal1 onibus1 cadern1 livro1 humilh2 vergon2 maldad2 precon2 triste2  
desenh3 comput3 intern3 alegri3 famili3\*

1123prova1 nota1 profes1 tarefa1 cadern1 lagrim2 depres2 morte2 agress2 sangue2 legal3  
estrov3 moreno3 alto3 gordo3\*

1122profes1 estuda1 aulas1 fome1 trabal1 jason2 bolesl2 bullyi2 porrad2 brigas2 robert3  
estuda3 mame3 carlao3 alladi3\*

1122amigos1 inimig1 profes1 salaul1 estudo1 triste2 excsoc2 agrver2 agrfis2 agrpsi2 midia3  
teatro3 namoro3 flamen3 difici3\*

1122repons1 notas1 conhe1 compan1 dedica1 idioti2 desocu2 imatur2 criaca2 educac2  
humild3 compan3 dedica3 respon3 despre3\*

1123profes1 livro1 colega1 onibus1 tarefa1 depres2 abuso2 infeli2 cansac2 timide2 difere3  
determ3 ocupad3 pensat3 reflex3\*

1123educac1 aprend1 respei1 amizad1 estudo1 briga2 bolesl2 zoacao2 tortur2 precon2  
amizad3 respei3 fome3 felici3 saude3\*

1122educac1 aprend1 amizad1 conhe1 alegri1 bolesl2 violen2 sofrim2 precon2 briga2  
bonito3 inteli3 humild3 sincer3 quieto3\*

1123aprend1 pacien1 tempo1 ler1 discut1 covard2 precon2 ignora2 adrena2 davi2 adrena3  
alegri3 dota3 pacien3 sexo3\*

1122estuda1 passar1 reprov1 aprend1 educar1 zoar2 bater2 chinga2 bolesl2 espanc2 foda3  
fera3 legal3 educad3 branco3\*

1122briga1 profes1 estuda1 pais1 dinhei1 idioti2 babaca2 burro2 pena2 coitad2 mae3 vo3  
cachor3 estuda3 namora3\*

1122briga1 amor1 loucur1 vidlou1 namoro1 bolesl2 triste2 incomp2 violen2 murro2 legal3  
perfec3 chato3 louco3 leitor3\*

1122bullyi1 profes1 livros1 obriga1 colega1 sofrim2 malvad2 brinca2 violen2 morte2 futsal3  
goleir3 estudo3 compro3 confia3\*

1122estuda1 aluno1 respon1 profes1 discip1 sofrim2 violen2 depres2 morte2 triste2 dedica3  
respon3 beleza3 respei3 verdad3\*

1122ifmt1 menina1 empreg1 carrei1 aluno1 raiva2 precon2 crime2 burro2 chatic2 esforc3  
estran3 difere3 bom3 serio3\*

1122estuda1 preate1 tarefa1 pensa1 notas1 dor2 desres2 isolam2 antiso2 precon2 lindo3  
distr3 legal3 divert3 eu3\*

1122livro1 profes1 onibus1 escada1 caneta1 soco2 bolpap2 dor2 suspen2 bolesl2 namoro3  
cabelo3 cocaca3 felici3 pobrez3\*

1113sono1 estuda1 difici1 profes1 colega1 burric2 precon2 maldad2 malici2 ingenu2 pregui3  
 chata3 entros3 rapida3 ignora3\*  
 1122progre1 difici1 futuro1 dinhei1 aprend1 precon2 caluni2 ofensa2 faltra2 irres2 estudi3  
 gordo3 esforc3 inteli3 pregui3\*  
 1121trabal1 estuda1 matema1 unifor1 sofrim1 bolesl2 crime2 maltra2 violen2 perigo2  
 basque3 famili3 carinh3 carism3 inteli3\*  
 1122estuda1 profes1 colega1 livros1 cadern1 medo2 preocu2 rancor2 zoacao2 deboch2 legal3  
 chato3 amigav3 inteli3 triste3\*  
 1122matema1 profes1 aula1 notas1 boleti1 apelid2 chatic2 piadas2 encsac2 bobage2 legal3  
 famili3 deus3 futebo3 pescar3\*  
 1122namora1 profes1 bagunc1 alunos1 mal1 sofrim2 exclus2 angust2 morsoc2 possiv2 ego3  
 centro3 inteli3 maximo3 poder3\*  
 1112estuda1 divert1 aprend1 conver1 conhec1 desarm2 falres2 rejeic2 precon2 ignora2  
 orgulh3 educad3 inteli3 ansios3 timida3\*  
 1123educac1 chatic1 profes1 bagunc1 alunos1 brigas2 pesfil2 covard2 violen2 medo2 brinca3  
 roquei3 extrov3 anorma3 pacien3\*  
 1121futuro1 educac1 sabedo1 garant1 tudo1 ofensa2 vergon2 difere2 discri2 violen2 alegri3  
 estudo3 divert3 respon3 confia3\*  
 1122estuda1 amigos1 tarefa1 comida1 briga1 briga2 discri2 precon2 zoacao2 triste2 unico3  
 bonito3 gostos3 inteli3 amor3\*  
 1122chatic1 livro1 garota1 sonhos1 futuro1 bolesl2 murro2 voadei2 pesada2 chute2 bonita3  
 eu3 bia3 inteli3 gato3\*  
 1112estuda1 profes1 tarefa1 alunos1 cadern1 apelid2 brimgo2 discri2 racism2 ignora2  
 garota3 amigos3 alegri3 msn3 judia3\*  
 1122profes1 aprend1 voltar1 musica1 aula1 violen2 androg2 vida2 fracas2 suicid2 musica3  
 anorma3 eletri3 voz3 loucur2\*  
 1123ensino1 profes1 amigos1 ferias1 provas1 precon2 agress2 evandr2 mike3 drogas2 foda3  
 dota3 avassa3 legal3 vagabu3\*  
 1123ifmt1 dor1 prova1 livro1 caneta1 diego2 anonim2 veado2 bicha2 inutil2 dor3 depres3  
 twitte3 intern3 photos3\*  
 1123cadern1 projet1 onibus1 aula1 colega1 oculos2 tamanh2 cor2 zoacao2 apelid2 jogbol3  
 estuda3 trabal3 jogtru3 festas3\*  
 1123bom1 estudo1 prova1 profes1 caracas1 ruim2 inimiz2 bolesl2 violen2 apelid2 foda3  
 louco3 pregui3 bomjog3 romant3\*  
 1112estudo1 nota1 horari1 capaci1 amizad1 precon2 desres2 incomp2 injust2 covard2 rap3  
 impaci3 alegri3 insegu3 coraca3\*  
 1112estuda1 aprendi1 unifor1 matema1 cadern1 difere2 exclus2 humilh2 ajuda2 violen2  
 inteli3 bonita3 estran3 comida3 sapato3\*  
 1113sono1 estuda1 pregui1 prova1 tarefa1 modinh2 viofis2 triste2 maldad2 desocu2 simpat3  
 fria3 legal3 leal3 confia3\*  
 1112cansac1 prisao1 sono1 pregui1 risada1 agress2 chatic2 triste2 maldad2 popula2 linda3  
 legal3 amigav3 estran3 confus3\*  
 1112profes1 unifor1 aprova1 respei1 iguald1 desres2 desigu2 depres2 exclus2 faleti2 linda3  
 respei3 quiet3 amiga3 espont3\*  
 1113chato1 cansat1 pertur1 incomp1 import1 ridicu2 depres2 demi2 desnec2 descon2  
 insupo3 amiga3 compre3 irada3 carinh3\*  
 1112tedio1 estudo1 dedica1 tempo1 futuro1 sacana2 precon2 maldad2 triste2 exclus2 estran3  
 difere3 realis3 analis3 facili3\*  
 1112respon1 conhec1 cansac1 amigos1 tarefa1 idioti2 violen2 desres2 precon2 infant2  
 compli3 livre3 curios3 boba3 feliz3\*

1112piolug1 estudo1 amigos1 lanche1 piohor1 idioti2 besta2 inutei2 demi2 retard2 linda3  
 maravi3 talent3 roquei3 estran3\*  
 1112cansac1 preocu1 desemp1 futuro1 aprend1 idioti2 estupi2 incomp2 inveja2 desres2  
 desint3 humild3 inteli3 impont3 legal3\*  
 1112compro1 uniao1 estudo1 respe1 amizad1 precon2 faleti2 sacana2 desres2 depres2 inteli3  
 educad3 enjoad3 quieta3 emo3\*  
 1112estudo1 preocu1 faltem1 amigos1 tarefa1 falcon2 agress2 vandal2 injust2 sacana2  
 divers3 mascar3 sono3 musica3 cultur3\*  
 1113estudo1 amigos1 livros1 liberd1 conhe1 desres2 violen2 precon2 racism2 desigu2  
 carinh3 amizad3 educad3 amada3 retard3\*  
 1112estudo1 profes1 aluno1 provas1 discip1 racism2 faledu2 brutal2 covard2 imoral2  
 engrac3 linda3 amiga3 pregui3 intern3\*  
 1112profes1 livro1 tedio1 cansac1 notas1 sacana2 idioti2 agress2 humilh2 socied2 comuni3  
 estres3 bipola3 pregui3 legal3\*  
 1112estudo1 futuro1 amizad1 cansac1 segcas1 disci2 atoma2 necmud2 eu2 emtem2  
 bondos3 sensiv3 egoist3 timida3 simpat3\*  
 1111estudo1 compro1 dedica1 horari1 cansac1 horriv2 medo2 exclui2 semnoc2 incomp2  
 normal3 arroga3 genero3 introv3 comput3\*  
 1112respon1 dedica1 educac1 foco1 profes1 sacana2 faledu2 maldad2 safade2 chinga2  
 amiga3 vaidad3 sorris3 bipola3 pregui3\*  
 1113estudo1 respon1 tedio1 sono1 import1 irres2 faledu2 agress2 triste2 alegria2 sincer3  
 simpat3 impaci3 consci3 pregui3\*  
 1112estudo1 chatice1 profes1 amidoi1 cansac1 idioti2 falmat2 falres2 agress2 violen2  
 respon3 doida3 extrov3 fresca3 humild3\*  
 1112inteli1 estuda1 conver1 tarefa1 pregui1 difama2 depres2 precon2 desres2 violen2 bonita3  
 chata3 pregui3 amiga3 legal3\*  
 1112estuda1 profes1 provas1 notas1 colega1 agress2 humilh2 raiva2 triste2 sacana2 legal3  
 bonita3 vaidos3 amiga3 inteli3\*  
 1112profes1 educac1 aluno1 qualid1 risada1 idioti2 maucar2 chato2 inutil2 triste2 respon3  
 timida3 inteli3 linda3 legal3\*  
 1112estuda1 tarefa1 profes1 amigos1 cadern1 agress2 idiota2 depres2 sacana2 semcon2  
 desenh3 futuro3 musica3 amor3 cultur3\*  
 1113notas1 amigos1 estuda1 infern1 prisao1 agress2 maldad2 ofensa2 triste2 sacana2 linda3  
 espt3 sincer3 confia3 amiga3\*  
 1112odio1 triste1 preguic1 futuro1 irres2 briga2 imoral2 zoacao2 ferida2 divers2 feia3  
 louca3 anorma3 masoqu3 manipu3\*  
 1122alunos1 profes1 divers1 aula1 estuda1 alunos2 aparen2 dificu2 amizad2 inform2 forte3  
 compan3 hipera3 persis3 autest3\*  
 1122cansac1 educac1 profes1 volei1 cantin1 injust2 medo2 idioti2 falcap2 inveja2 insegu3  
 bipola3 ironic3 musica3 difere3\*  
 1123educac1 futuro1 compro1 respon1 alegri1 maldad2 desres2 falsol2 monst2 safado2  
 sincer3 sorrid3 comuni3 esforc3 lindo3\*  
 1123livro1 estudo1 aula1 sono1 giz1 jogbul2 violen2 desres2 maldad2 zoacao2 vagabu3  
 chato3 legal3 frufam3 bacana3\*  
 1124aprend1 cansac1 respon1 amizad1 aulas1 desres2 covard2 precon2 infant2 agress2  
 inteli3 feliz3 amigo3 impaci3 chato3\*  
 1123estudo1 colega1 profes1 provas1 notas1 brigas2 faleti2 covard2 doemen2 morte2 inteli3  
 educad3 amigo3 bonito3 simpat3\*  
 1213educac1 respe1 edufis1 amizad1 futuro1 violen2 falres2 inimig2 briga2 mainfl2 educac3  
 carate3 legal3 estudi3 amiga3\*

1213estudo1 futuro1 intere1 inteli1 amizad1 precon2 maldad2 chatea2 pessim2 violen2  
 felici3 amiga3 estudi3 compan3 vimume3\*  
 1212amigos1 estudo1 profes1 futuro1 materi1 precon2 inimig2 violen2 mainfl2 brigas2  
 discip3 amiga3 compan3 legal3 carate3\*  
 1212educac1 amigos1 social1 evoluc1 aprend1 violen2 agress2 exclus2 disci2 depres2  
 estudi3 legal3 amiga3 inteli3 espert3\*  
 1213colega1 prova1 nota1 educac1 esport1 precon2 medo2 palavr2 agress2 ignora2 estudi3  
 linda3 legal3 inteli3 religi3\*  
 1212educac1 amigo1 profes1 conhec1 social1 violen2 apelid2 maltra2 gozaca2 depres2 legal3  
 educad3 estudi3 organi3 amiga3\*  
 1213educac1 livro1 aluno1 profes1 sabedo1 medo2 briga2 precon2 horror2 triste2 estudo3  
 famili3 amigos3 animai3 livros3\*  
 1223ensino1 profes1 salaul1 alunos1 aprend1 violen2 trauma2 doenca2 dedica3\*  
 1222aluno1 colegi1 profes1 aprend1 colega1 covard2 brinca2 zoacao2 violen2 inteli3 pregui3  
 simpat3 amigo3 corint3\*  
 1223profes1 estuda1 aula1 profis1 portug1 nerd2 homoss2 difere2 precon2 retard2 bonito3  
 honest3 escola3 agrime3 pregui3\*  
 1222amigos1 estudo1 prova1 profes1 pessoa1 estres2 depres2 valent2 triste2 odio2 idiota3  
 engrac3 amigo3 alegre3 pregui3\*  
 1223prova1 profes1 amigos1 direca1 notas1 chinga2 insult2 precon2 indign2 maldad2 trabal3  
 humild3 respon3 divert3 cooper3\*  
 1223aluno1 profes1 aprend1 educac1 evoluc1 baixin2 safado2 dor2 precon2 morte2 bonito3  
 trabal3 inteli3 cadist3 agrime3\*  
 1223educac1 profes1 alunos1 prova1 estudo1 violen2 desres2 triste2 agress2 briga2 sincer3  
 amigo3 futsal3 esforc3 honest3\*  
 1222profes1 aluno1 amizad1 edufis1 futebo1 agress2 chacot2 secret2 difere2 inimiz2 bomfil3  
 estudi3 esforc3 feliz3 harmon3\*  
 1212ifmt1 profes1 tedio1 estuda1 erros1 giovan2 idioti2 carate2 falta2 tedio2 chata3 orgulh3  
 insupo3 bipola3 inteli3\*  
 1223droga1 cocaco1 sorvet1 aulcha1 notver1 briga2 palavr2 msn2 assass2 saopau3 cocaco3  
 chocol3 eumesm3 inteli3\*  
 1223amigos1 menina1 futsal1 conver1 bagunc1 bolesl2 palavr2 briga2 maeduc2 status2  
 aparec3 metido3 bonito3 engrac3 hipoti3\*  
 1212estuda1 prova1 eletri1 reprov1 notas1 maltra2 ridicu2 precon2 chinga2 violen2 escand3  
 palmei3 cocaco3 autori3 twitte3\*  
 1213ifmt1 cansad1 futuro1 estudo1 dinhei1 desres2 difere2 medo2 covard2 ridicu2 querer3  
 medo3 viver3 cresce3 ambica3\*  
 1233estudo1 aluno1 ifmt1 eletri1 trabal1 precon2 inacei2 maltra2 psicol2 maltra2 diego3  
 feliz3 alegre3 inteli3 bonito3\*  
 1223atraso1 nota1 futuro1 fiska1 amigos1 cristo2 ofensa2 viofis2 fiska2 agress2 foda3  
 legal3 inteli3 atrasa3 humild3\*  
 1223ifmt1 estuda1 tarefa1 musica1 futebo1 bulina2 bolesl2 moagem2 evandr2 briga2 bonita3  
 foda3 bruno3 eutana3\*  
 1223respon1 compro1 estuda1 bomexe1 desemp1 precon2 violen2 homofe2 desres2 falcom2  
 ego3 autori3 solita3 respei3 autori3\*  
 1222alunos1 amigos1 adoles1 futuro1 educac1 disci2 violen2 alunos2 adoles2 transt2 felici3  
 famili3 amigos3 festa3 conver3\*  
 1223bullyi1 legal1 intsoc1 pessoa1 profes1 sofrim2 bater2 sangue2 descon2 choro2 amigav3  
 pratic3 inteli3 descon3 difere3\*

1222estudo1 borrac1 profes1 onibus1 interv1 zankid2 luta2 protes2 protec2 bolesl2 inteli3  
 foda3 engrac3 palhac3 corint3\*  
 1223ensino1 respon1 empreg1 conpno1 acoman1 irres2 malcar2 preocu2 compan2 impuni2  
 inteli3 conver3 bagunc3 exager3 sereni3\*  
 1223estuda1 onibus1 sorvet1 amigos1 profes1 realen2 arma2 esport2 vingan2 errado2 espert3  
 concei3 dinhei3 grande3 sinist3\*  
 1222qualid1 provid1 ensino1 bonalu1 procap1 chato2 desag2 ruim2 combat2 estupi2 lindo3  
 intere3 hones3 ajupes3 compan3\*  
 1222ifmt1 ralaca1 bully1 compet1 racioc1 briga2 morte2 suicid2 depres2 sochip2 sadism3  
 pc3 intern3 compet3 egocen3\*  
 1222estuda1 compro1 unifor1 chatic1 sono1 gordin2 magro2 pobre2 semami2 exclus2 inteli3  
 foda3 magro3 alto3 volei3\*  
 1223merda1 aluno1 pova1 conver1 ifmt1 bulina2 agress2 homof2 chris2 odio2 leona3 nero3  
 rpg3 arquit3 deus3\*  
 1223estudo1 amizad1 prova1 recupe1 mulbon1 humilh2 desres2 babaqu2 burric2 semnoc2  
 foda3 atenci3 calmo3 compre3 foda3\*  
 1222amigos1 nota1 school1 escolt1 escuta1 porrad2 violen2 violen2 violac2 viu2 lindo3  
 foda3 eufemi3 euliri3 eutana3\*  
 1223estudo1 atenca1 notas1 esforc1 compro1 ofensa2 discri2 violen2 desres2 insens2 estudi3  
 educad3 humild3 medros3 pregui3\*  
 1213conhec1 desres1 desval1 estudo1 indisc1 violen2 desres2 precon2 perseg2 opress2  
 educac3 persis3 inteli3 determ3 supera3\*  
 1212profes1 notas1 avalia1 amigos1 cocaco1 sofrim2 perseg2 precon2 racism2 constr2  
 baixin3 espont3 teimos3 carinh3 loira3\*  
 1213depres1 estres1 futuro1 formac1 amizad1 precon2 sofrim2 brigas2 discri2 suicid2  
 depres3 zangad3 chata3 rude3 malhum3\*  
 1213desani1 amigos1 futuro1 estres1 aprend1 tragic2 desres2 indivi2 precon2 brigas2 sincer3  
 amiga3 compan3 ingenu3 determ3\*  
 1223amigos1 profes1 acoced1 estuda1 cantin1 agress2 precon2 difere2 dor2 pressa2 sorris3  
 sincer3 proble3 liber3 orgulh3\*  
 1214estudo1 enem1 cadern1 faculd1 futuro1 pequen2 gordo2 sadism2 ignora2 desres2 idiota3  
 ridicu3 depres3 inferi3 proble3\*  
 1213matema1 estuda1 educac1 procha1 amigos1 precon2 discrim2 pevive2 difere2 violen2  
 bonita3 legal3 inteli3 carinh3 educad3\*  
 1212acoced1 estuda1 tinobo1 obriga1 aprend1 precon2 repres2 dor2 violen2 exclus2 sorris3  
 autono3 exigen3 inteli3 perfec3\*  
 1213notas1 profes1 amigos1 bagunc1 conhec1 sofrim2 amargu2 idioti2 agre2 projud2  
 timida3 alegre3 calma3 feliz3 meiga3\*  
 1212amigos1 notas1 estudo1 leitur1 quaens1 prerac2 gordo2 sofrim2 trauma2 agre2  
 humild3 amor3 festa3 sofrim3 decep3\*  
 1213estudo1 nota1 respon1 preocu1 acoced1 chatea2 idiota2 trauma2 depres2 raiva2 irres2  
 festa3 risos3 amor3 carinh3\*  
 1213aprend1 profes1 enem1 notas1 aprova1 sofrim2 isolam2 trauma2 medo2 humilh2 sincer3  
 carinh3 fragil3 festas3 sorris3\*  
 1213aprend1 educac1 profis1 amizad1 divers1 desres2 faledu2 precon2 isosoc2 sofrim2  
 educac3 respei3 compre3 alegre3 pregui3\*  
 1222profes1 boanot1 unifor1 aprova1 vestib1 depres2 humilh2 rancor2 repree2 idiota2  
 balada3 romant3 brinca3 amor3 respon3\*  
 1214profes1 materi1 recupe1 alunos1 salaul1 racism2 risos2 precon2 defici2 isolam2 risos3  
 festas3 japone3 gorda3 respon3\*

1223profes1 amigos1 aprova1 profis1 gandin1 precon2 realid2 desres2 egocen2 traged2 feliz3  
 humild3 bonito3 inteli3 festei3\*  
 1213ensino1 quavid1 profes1 alunos1 discip1 precon2 violen2 opresa2 damas2 cicatr2  
 incomp3 dedica3 dedica3 rock3 violan3\*  
 1213aprend1 organi1 discip1 educac1 direit1 desres2 trauma2 sofrime2 raiva2 isolam2  
 respei3 distra3 ranzin3 sincer3 brava3\*  
 1213notas1 profes1 colega1 risos1 preocu1 prerac2 sofrim2 constr2 raiva2 idiota2 carinh3  
 amor3 balada3 risos3 vaidad3\*  
 1213educac1 dedica1 cultur1 iguald1 divers1 desres2 desigu2 precon2 indivi2 sofrim2 lidera3  
 indivi3 confus3 animad3 bipola3\*  
 1212matema1 amigos1 profes1 sorvet1 pregui1 julcae2 solida2 isolam2 inasoc2 profar2  
 carent3 feliz3 festa3 consum3 despes3\*  
 1212estudo1 aprova1 infest1 profes1 apoio1 dor2 sofrim2 exclus2 comple2 precon2 cansad3  
 amada3 pacien3 expect3 estuda3\*  
 1213respon1 amizad1 estuda1 acoced1 matngo1 precon2 brigas2 zoacao2 risada2 choros2  
 respon3 estres3 calcul3 carinh3 amigas3\*  
 1223conhec1 aprend1 realpr1 oportu1 desenv1 respei2 carida2 compai2 preocu2 semetr2  
 dificu3 evoluc3 aprend3 confli3\*  
 1213amigos1 aprend1 enem1 futuro1 famili1 precon2 ignora2 inveja2 vingan2 solida2  
 impre3 festas3 sonhad3 viagen3 batalh3\*  
 1212profes1 aula1 pregui1 reprov1 desint1 discri2 desres2 precon2 intole2 compai2 pregui3  
 inteli3 divert3 sacana3 alegre3\*  
 1213desint1 profes1 cansac1 futuro1 reprov1 intole2 desres2 precon2 realid2 traged2 autcon3  
 sincer3 fases3 pacien3 chata3\*  
 1222estuda1 boanot1 esforc1 futuro1 trabal1 sarro2 burric2 precon2 violen2 crime2 alto3  
 espert3 futebo3 palmei3 amizad3\*  
 1212profes1 desper1 basque1 chatic1 cansac1 desesp2 despre2 abuso2 intole2 desres2  
 basque3 violao3 cantar3 feliz3 pregui3\*  
 1223reprov1 matema1 vestib1 ufmt1 exhaust1 obesid2 desres2 faledu2 desnec2 loiras2 beleza3  
 inteli3 manias3 stress3 solida3\*  
 1212tragic1 obriga1 import1 imposi1 evoluc1 normal2 diario2 triste2 nada2 comum2 silenc3  
 calma3 compre3 difere3 discre3\*  
 1212futuro1 dinhei1 amigos1 cansac1 divers1 desres2 imatur2 ignora2 faorca2 humilh2  
 felici3 egoism3 fe3 respei3 carinh3\*  
 1213educac1 aluno1 profes1 futuro1 prova1 sofrim2 exclus2 desres2 depres2 humilh2  
 menina3 juiza3 pregui3 inteli3 nervos3\*  
 1223cansac1 pregui1 chato1 tedio1 sono1 jasofr2 odeio2 agress2 idioti2 meamo3 adoro3  
 ateu3 inteli3 confus3\*  
 1313livros1 profes1 tarefa1 prova1 trabalh1 gorda2 baleia2 feia2 grenho2 caolho2 linda3  
 maravi3 rouca3 bailar3 musica3\*  
 1313livro1 profes1 ifmt1 aluno1 nota1 bater2 chacot2 vitima2 maldad2 agress2 morena3  
 estudan3 neta3 forman3 sensiv3\*  
 1214profes1 prova1 nota1 aluno1 recupe1 constr2 indivi2 desres2 magoa2 sentim2 orgulh3  
 estres3 autori3 carinh3 emotiv3\*  
 1324cansac1 aprend1 necess1 fase1 bom1 fase2 desnec2 desigu2 triste2 falta2 linda3  
 bundud3 gorda3 extrov3 educad3\*  
 1314tarefa1 respon1 conhec1 dedica1 tempo1 precon2 discri2 abuso2 inconv2 desres2  
 divers3 verdad3 alegri3 simpat3 ansios3\*  
 1313profes1 estuda1 amigos1 tarefa1 notas1 precon2 discri2 agress2 constr2 triste2 nervos3  
 educac3 timide3 intole3 respon3\*

1313conhec1 cansac1 mochil1 estuda1 ifmt1 precon2 humilh2 autest2 preten2 idioti2 proble3  
 alegri3 aprend3 vida3 amor3\*  
 1313profes1 ensino1 aluno1 matema1 prova1 violen2 ignora2 precon2 opress2 desnec2  
 desequ3 sensiv3 ignora3 orgulh3 carinh3\*  
 1313cadern1 profes1 aluno1 aula1 quaneg1 inovac2 chatic2 desnec2 injust2 semraz2 consel3  
 grossa3 indepe3 forte3 segura3\*  
 1314profes1 persis1 educac1 pacien1 aluno1 magoa2 triste2 agreve2 medo2 panico2 grossa3  
 sincer3 carinh3 ansios3 preocu3\*  
 1313unifor1 cadern1 colega1 profes1 tenis1 gordo2 intole2 egoism2 brinca2 timida3 pequen3  
 fria3 indeci3 incomp3\*  
 1313caneta1 livro1 unifor1 amigos1 profes1 precon2 anteti2 simpat3 carinh3 divert3 timida3\*  
 1313educa1 precar1 profes1 livro1 govern1 vergon2 sofrim2 tortur2 crime2 escola2 ambici3  
 fria3 timida3 autori3 vision3\*  
 1313profes1 alunos1 aulas1 materi1 unifor1 agress2 estuda2 baixin3 bonita3 esport3 pregui3  
 cabelo3\*  
 1313estuda1 ler1 livros1 cadern1 unifor1 agress2 precon2 raiva2 estudo3 igreja3 danca3  
 compro3 bonita3\*  
 1323livros1 estuda1 salaul1 profes1 cantin1 bullyi2 medo2 triste2 reclus2 afasta2 inteli3  
 videos3 objeti3 pacien3 exato3\*  
 1313amigos1 profes1 provas1 aulas1 unifor1 precon2 fraque2 maiori2 difere2 menosp2  
 estudi3 organi3 determ3 ambici3 autori3\*  
 1313aula1 provas1 amigos1 onibus1 livros1 moda2 chato2 maldos2 humilh2 indign2 amiga3  
 inteli3 legal3 timida3 pensat3\*  
 1313notalt1 alunos1 compan1 quaneg1 levedo1 choro2 hemato2 raiva2 dor2 abandono2  
 magrez3 cdf3 grossa3 alegri3 dedica3\*  
 1324amigos1 profes1 provas1 trabal1 edufis1 violen2 precon2 gordin2 negro2 mulher2  
 bonito3 inteli3 esforc3 prefis3 estudi3\*  
 1323tedio1 aula1 faculd1 semaul1 fome1 corjes2 paofra2 cuiaba2 patio2 infanc2 escola3  
 faculd3 mae3 irmas3 famili3\*  
 1313profes1 sabedo1 trabal1 amigos1 discip1 traged2 crianc2 irresp2 trauma2 timide2 linda3  
 inteli3 engrac3 sonhad3 legal3\*  
 1313mochil1 matema1 caneta1 prova1 cartei1 banali2 exclus2 difere2 precon2 midia2 eu3  
 loira3 medros3 espelh3 simpat3\*  
 1313educac1 oportu1 cresci1 espera1 sucess1 desres2 sofrim2 violen2 agress2 intole2 feliz3  
 compan3 persis3 sonhad3 fiel3\*  
 1313alunos1 unifor1 livros1 educac1 arcond1 tapas2 bohec2 belisc2 loucur2 unifor2 inteli3  
 delica3 dedica3 sorrid3 chorona3\*  
 1314alunos1 profes1 cartei1 cadern1 prova1 vergon2 raiva2 chorar2 triste2 violen2 faculd3  
 amiga3 escola3 medo3 dificu3\*  
 1313estudo1 esforc1 tarefa1 profes1 cansac1 sofrim2 hierar2 injust2 dor2 medo2 fragil3  
 determ3 flexib3 esforc3\*  
 1324tempo1 dor1 profes1 quadro1 tedio1 zangye2 modism2 ensfun2 giz2 valent2 tedio3  
 inutil3 ego3 viagem3 foto3\*  
 1323cadeir1 lapis1 profes1 quadro1 crianc1 jogo2 molequ2 bater2 branco2 unifor2 preto3  
 magro3 grenho3 pobre3 olho3\*  
 1313estuda1 discip1 legal1 harmon1 aventu1 horriv2 precon2 faledu2 ignora2 violen2 estudi3  
 esforc3 devaga3 legal3 amiga3\*  
 1313estudo1 faculd1 profes1 amigos1 conhec1 desafe2 triste2 odio2 trauma2 precon2 estudo3  
 espert3 amigav3 educad3 famili3\*

1313triste1 cansac1 pregui1 estuda1 fome1 moagem2 precon2 menfec2 estupi2 odio2 inteli3  
 pregui3 atenc3 intere3 parano3\*  
 1313profes1 notas1 colega1 cadern1 livros1 chatic2 maltra2 brinca2 nerds2 americ2 extrov3  
 engrac3 grossa3 estres3 bipola3\*  
 1323aluno1 estuda1 aprova1 enem1 profes1 chato2 violen2 gordo2 crime2 tirond2 bonito3  
 inteli3 legal3 extrov3 brinca3\*  
 1313profes1 colegas1 aprend1 estudo1 conviv1 feio2 gorda2 chato2 aparec2 semgra2  
 compro3 leal3 amizad3 compre3 discer3\*  
 1314prova1 recupe1 amigos1 profes1 cantin1 do2 revolt2 assuse2 covard2 triste2 extrov3  
 amiga3 festei3 sorrid3 desast3\*  
 1323estudo1 serie1 formac1 intera1 amizad1 brigas2 precon2 desigu2 chinga2 orient2  
 bonito3 intere3 legal3 desint3 vegeta3\*  
 1313estudo1 profes1 livro1 aluno1 materi1 discri2 intern2 racism2 homof2 suicid2 judo3  
 violin3 escrev3 cubmag3 ler3\*  
 1313traged1 futuro1 raiva1 choro1 amigos1 morte2 precon2 desesp2 confli2 odio2 triste3  
 dor3 triste3 pouami3 pregui3\*  
 1313unifor1 estuda1 amigos1 profes1 respon1 discus2 protec2 depres2 ajuda2 ampara2 feliz3  
 risada3 abraça3 confia3 inteli3\*  
 1323profes1 aula1 bully1 nota1 droga1 chinga2 agress2 direto2 pais2 polici2 dinhei3 respon3  
 brinca3 doido3 esport3\*  
 1323educac1 cultur1 vestib1 profes1 aluno1 violen2 nerd2 gordo2 faledu2 humilh2 chato3  
 legal3 nerd3 doido3 feliz3\*  
 1323ensino1 aprend1 profes1 estuda1 cadern1 brinca2 triste2 colega2 profes2 discus2 feliz3  
 animad3 religi3 partic3 estudi3\*  
 1313alunos1 estudos1 amigos1 profes1 direto1 vitima2 agress2 violen2 alunos2 pais2 egoist3  
 inseg3 bondos3 perdao3 amor3\*  
 1313alunos1 profes1 estrut1 discip1 aprend1 intern2 precon2 irresp2 faledu2 escola2 respon3  
 educac3 autest3 autcon3 maturi3\*  
 1313estudo1 profes1 amigos1 frustr1 prepar1 exclus2 difere2 inveja2 injust2 impune2 magra3  
 reserv3 extrov3 perfec3 inseg3\*  
 1323amigos1 prova1 tarefa1 comida1 onibus1 valent2 violen2 choro2 marcor2 morte2 legal3  
 compan3 lindo3 caseir3 fiel3\*  
 1313aprend1 profes1 amigos1 ensino1 unifor1 crueld2 falres2 vergon2 apelid2 humilh2  
 agitad3 extrov3 barulh3 esport3 estudi3\*  
 1323profes1 aluno1 sala1 onibus1 estuda1 discri2 precon2 piada2 agress2 racism2 pregui3  
 sono3 japone3 casa3 obriga3\*  
 1323estudo1 respon1 provas1 colega1 profes1 discri2 desres2 agress2 suicid2 intern2 respon3  
 jogos3 basque3 leitur3 filmes3\*  
 1313materi1 livros1 profes1 unifor1 educac1 redsoc2 rejeic2 descas2 triste2 exclus2 respon3  
 indeci3 criati3 atitud3 amizad3\*  
 1313estudo1 amizad1 profes1 livros1 mesa1 colega2 sala2 amizad2 palavr2 agress2 teimos3  
 pregui3 altura3 organi3 comuni3\*  
 1323aluno1 profes1 materi1 aula1 amigos1 discus2 humilh2 desres2 imparc2 inadmi2  
 compan3 difici3 antrac3 amigo3 imparc3\*  
 1313educac1 aprend1 sociab1 profes1 alunos1 ignora2 depres2 critic2 opress2 trauma2  
 bissex3 feliz3 realiz3 nerd3 bonita3\*  
 1323estuda1 enem1 prova1 profes1 amigos1 apelid2 chinga2 brigas2 precon2 arranh2 bonito3  
 pregui3 parcei3 intere3 esforc3\*  
 1323educac1 metens1 profes1 livros1 cadern1 twitte2 raiva2 violen2 apelid2 polici2 seguem3  
 apelid3 extrov3 sorris3 cabelo3\*

1323amigos1 profes1 salaul1 materia1 prova1 raiva2 inveja2 covard2 machuc2 odio2 lindo3  
 legal3 inteli3 amigo3 colega3\*  
 1313profes1 matema1 metodo1 aprend1 amigos1 twitte2 psicol2 sarcas2 inimiz2 naocom2  
 desesp3 inteli3 respon3 pregui3 aplica3\*  
 1323aluno1 profes1 educac1 respei1 amigos1 desres2 violen2 imatur2 desigu2 humilh2  
 amigos3 verdad3 respei3 educad3 compan3\*  
 2114estuda1 aprend1 respei1 bagunc1 violen1 chinga2 desres2 naobri2 bater2 chutar2  
 extrov3 legal3 simpat3 educad3 estudi3\*  
 2113aprend1 estuda1 desorg1 estuda1 rebeld1 briga2 discus2 porrad2 morte2 discri2 estudi3  
 percen3 nervos3 sabedo3 aprend3\*  
 2123profes1 aula1 estudo1 diadia1 estuda1 morte2 trauma2 rejeic2 raiva2 ignora2 quieto3  
 ignora3 alegre3 amizad3 verdad3\*  
 2123educac1 aprend1 cresce1 agrval1 aprova1 brigas2 drogas2 desres2 idioti2 burric2 viver3  
 estabi3 cresce3 trabal3 conhec3\*  
 2113escola1 aprend1 respei1 bagunc1 violen1 desres2 chinga2 bater2 brigar2 chutar2 bonita3  
 educad3 querid3 legal3 simpat3\*  
 2123estuda1 educac1 compor1 exefis1 aprend1 vover2 vofis2 viopsi2 vandal2 agress2  
 ateesc3 comvis3 compor3 educac3 respei3\*1  
 2123baiens1 lanbom1 proqua1 nosfut1 segura1 naooco2 assuse2 depres2 morte2 polemi2  
 dedica3 critic3 atenci3 carism3 bom3\*  
 2123educac1 aprend1 formar1 profes1 medici1 briga2 trafic2 assass2 pedofi2 ganalu2  
 estuda3 alegre3 legal3 gentil3 simpat3\*  
 2123alunos1 aulas1 estudo1 desemp1 salaul1 brigas2 assass2 mortes2 medo2 segesc2 inteli3  
 lindo3 skapro3 bomalu3 estudi3\*  
 2112violen1 bagunc1 doenca1 podapr1 terame1 falmpe2 bater2 racism2 chipro2 medo2  
 bomfut3 trabal3 fazfac3 gavime3 terfil3\*  
 2124ensino1 prazer1 alegri1 satisf1 aprend1 triste2 revolt2 medo2 frieza2 discri2 simple3  
 educad3 cidada3 amigo3 estudi3\*  
 2123violen1 falest1 salcli1 profes1 maiseg2 conalu2 respei2 tranqu3 esport3 amizad3\*  
 2113educac1 profes1 estudo1 amigos1 funcio1 briga2 viocpr2 viocal2 discri2 apemal2 legal3  
 respei3 alegre3 amiga3 sincer3\*  
 2124bom1 educac1 leitur1 discip1 folia1 desres2 falfaz2 sacana2 falapr2 falamo2 lindo3  
 semfut3 ousado3 inteli3 simpat3\*  
 2113educac1 aprend1 ensino1 profes1 bully1 violen2 morte2 depres2 medo2 triste2 alegre3  
 amiga3 fiel3 espont3 simpat3\*  
 2123aprend1 educac1 respei1 estuda1 futuro1 briga2 ignora2 bater2 depres2 morte2 bom3  
 atenci3 educad3 dedica3 legal3\*  
 2122aprend1 futuro1 brigas1 ensmel1 dedica1 morte2 brigas2 agress2 triste2 medo2 alegre3  
 feliz3 divert3 bonito3 humild3\*  
 2112ensino1 bagunc1 divers1 conhec1 profes1 idioti2 sacana2 descon2 pessoa2 viomor2  
 inteli3 divert3 curios3 alegre3 semnoc3\*  
 2112aprend1 educac1 profes1 aluno1 respei1 desres2 perseg2 maldad2 desafe2 desamo2  
 compre3 respei3 amor3 amizad3 educac3\*  
 2112aretra1 educac1 lazer1 ensino1 conpes1 briga2 sofrim2 morte2 assass2 cadeia2 respei3  
 educac3 alegri3 boavon3 dispos3\*  
 2122educac1 discip1 estudo1 aprend1 compre1 apelid2 indisc2 pancad2 briga2 maledu2  
 educad3 genero3 simpat3 discip3 limpo3\*  
 2122estuda1 aprend1 discip1 compor1 escrev1 sangue2 agress2 pancad2 socos2 chutes2  
 educad3 esport3 estudi3 discip3 limpo3\*

2113escola1 alegri1 sabedo1 divers1 estudo1 revolt2 triste2 transt2 duvida2 magoa2 eu3  
 duvida3 corage3 sabqfa3\*  
 2112estuda1 profes1 aluno1 educac1 exerci1 palavr2 agress2 triste2 magoa2 egoism2 feliz3  
 exempl3 estudi3 pontua3 linda3\*  
 2112educac1 respei1 entend1 compre1 uniao1 violen2 precon2 humilh2 escola2 caso2  
 educad3 carinh3 alegre3 extrov3 carism3\*  
 2112estuda1 aprend1 respei1 ensina1 profes1 briga2 morte2 revolt2 raiva2 odio2 legal3  
 inteli3 estudi3 feliz3 educad3\*  
 2112estuda1 aprend1 educac1 educad1 aprend1 brigas2 pescar2 desocu2 violen2 bullyi2  
 estuda3 educad3 respro3 respai3 livre3\*  
 2112estuda1 aprend1 respei1 compre1 uniao1 precon2 violen2 humilh2 raiva2 morte2 estudi3  
 feliz3 educad3 compre3 carinh3\*  
 2112estuda1 aluna1 profes1 educac1 trabal1 desocu2 palavr2 agress2 transt2 magoa2 educad3  
 linda3 feliz3 gostos3 pontua3\*  
 2112ensino1 futuro1 amigos1 respei1 iguald1 faledu2 desres2 agrefi2 profes2 direca2  
 educad3 divert3 compre3 alegre3 amizad3\*  
 2112educac1 qualid1 respei1 higlan1 segura1 sofrim2 torpal2 invoca2 morte2 respei3 atenci3  
 gosmun3 legal3 linda3\*  
 2112qualid1 estuda1 ler1 aprend1 desenv1 briga2 triste2 aprmod2 aciden2 morte2 legal3  
 amiga3 pensat3 chata3 modern3\*  
 2123aprend1 divers1 amizad1 alegri1 felici1 discri2 briga2 palavr2 confli2 sangue2 amoro3  
 estudi3 alegre3 esforc3 feliz3\*  
 2122educac1 profes1 constr1 arrsal1 fazesp1 naoteb2 naotev2 naoqus2 naoquc2 naoqr2  
 educad3 estudi3 alegre3 feliz3 sonho3\*  
 2123aprend1 conser1 futuro1 brigas1 ensino1 violen2 ganout2 medo2 agress2 alegre3  
 futmel3 naobri3 acerta3 bonito3\*  
 2122ensino1 futuro1 aprend1 educac1 profes1 agress2 chinga2 maltra2 violen2 zombar2  
 feliz3 bemvid3 bom3 alegre3\*  
 2122estudo1 aprend1 alegri1 profes1 ensino1 palavr2 briga2 violen2 medo2 morte2 estudi3  
 feliz3 alegre3 divert3 amigo3\*  
 2122profes1 estuda1 amigos1 divers1 apreen1 briga2 palhac2 frescu2 falver2 sacana2 legal3  
 bonito3 engrac3 estuda3 simpat3\*  
 2122pessoa1 desorg1 irresp1 brigas1 conver1 agrfis2 faledu2 conati2 raiva2 trauma2 irresp3  
 consci3 errado3 certo3 respei3\*  
 2122aprend1 educac1 violen1 aprend1 briga2 frescu2 boiola2 palavr2 sacana2 brinca3  
 educad3 timido3 estudi3 simpat3\*  
 2122profes1 estuda1 apreen1 vir1 violen1 briga2 palhac2 chatic2 frescu2 sacana2 estudi3  
 educad3 feliz3 amigo3 bonito3\*  
 2122brigas1 estuda1 violen1 agress1 mesa1 educac2 vergon2 brigas2 agress2 gentes2 agredi3  
 bonito3 pessoa3 fuiagr3 lindo3\*  
 2122profes1 alunos1 futuro1 lanche1 direca1 covard2 idiota2 precon2 porrad2 briga2 lindo3  
 gostos3 charmo3 cheiro3 legal3\*  
 2123estuda1 seralv2 briga1 chinga1 briga2 chinga2 estevo2 estudi3 seralv3\*  
 2123educac1 discip1 atenca1 respei1 aluno1 briga2 palhac2 frescu2 vergon2 sacana2 estudi3  
 educad3 bonito3 sarado3 amoro3\*  
 2123aprend1 briga1 mataul1 naoest1 falesc1 apelid2 zombar2 vandal2 briga2 tapcar2 estudi3  
 naofal3 esctud3 naobri3 nunfbu3\*  
 2112educac1 profes1 aprend1 estudo1 conheci1 brigas2 intrig2 maledu2 raiva2 maucar2  
 positi3 estudi3 compan3 bomcar3 gentil3\*

2112educa1 violen1 bullyi1 bagunc1 sala1 alunos2 briga2 discus2 direto2 polici2 educad3  
 legal3 compan3 encren3 amiga3\*  
 2113estuda1 recrei1 profes1 tarefa1 aula1 espanc2 briga2 luta2 porrad2 traged2 linda3 inteli3  
 carinh3 legal3 bondos3\*  
 2113profes1 alunos1 brigas1 inveja1 tarefa1 garbon2 confus2 morte2 hospit2 cadeia2 simpat3  
 cablin3 olhlin3 elogio3 soltei3\*  
 2113estuda1 educac1 maiens1 inteli1 boa1 briga2 morte2 maledu2 alurev2 resesc2 inteli3  
 educad3 quieta3 comuni3 alegre3\*  
 2113aprend1 ensina1 reflet1 guarda1 confia1 maucar2 gangue2 grupos2 agrfis2 irresp2  
 transp3 compor3 aprend3 discip3 incent3\*  
 2113bagunc1 recrei1 lanche1 tarefa1 profes1 brigas2 chinga2 ofensa2 desprof2 menenc2  
 estres3 educac3 respei3 tarefa3 pensam3\*  
 2112alunos1 violen1 profes1 materi1 inveja1 brigas2 inveja2 desres2 infcol2 hospit2 colega3  
 amiga3 simple3 simpat3 presta3\*  
 2112sala1 estudo1 profes1 aluno1 recrei1 vergon2 violen2 medo2 agress2 morte2 carinh3  
 gentil3 inteli3 estudi3 amoro3\*  
 2112educac1 violen1 bagunc1 estudo1 alunos1 precon2 advert2 polici2 violen2 desres2  
 ignora3 respon3 educad3 legal3 inofen3\*  
 2113estudo1 briga1 profes1 aula1 inimig1 disci2 cor2 aparec2 menina2 briga2 alegre3  
 brinca3 comuni3 muicol3 pouami3\*  
 2113profes1 quadro1 cadern1 alunos1 mesas1 violen2 palhac2 frescu2 falver2 palavr2 inteli3  
 atleta3 bonita3 simpat3 estudi3\*  
 2112estudo1 aprend1 profes1 matema1 portug1 violen2 alunos2 briga2 polici2 expuls2  
 carinh3 inteli3 critic3 persis3 estudi3\*  
 2113estuda1 naobri1 boaalu1 notboa1 amizad1 medo2 zoacao2 provoc2 confus2 bater2  
 otipes3 estudi3 boaapa3 legal3 educad3\*  
 2113estuda1 educac1 amizad1 respei1 conheci1 disci2 desres2 inveja2 briga2 rejeic2 linda3  
 simpat3 educad3 amiga3 sincer3\*  
 2122estuda1 boanot1 profes1 respei1 educac1 ofensa2 alunos2 agress2 insegu2 medo2  
 educad3 estudi3 brinca3 atenci3 legal3\*  
 2113educac1 portug1 matema1 fisica1 aprend1 desres2 drogas2 vicios2 cigarr2 disci2 legal3  
 espert3 compre3 meamo3 educad3\*  
 2123estuda1 aprend1 dedica1 bagunc1 desres1 naofco2 trabpe2 naozom2 naocac2 naobri2  
 compor3 pesboa3 jogfut3 ajufam3 ajupro3\*  
 2113matema1 amigos1 profes1 estuda1 formar1 maleduc2 famtri2 depres2 vergon2 disci2  
 linda3 inteli3 chata3 carinh3 estudi3\*  
 2113aprend1 aulas1 profes1 estuda1 respei1 agress2 desres2 insegu2 medo2 ofensa2 linda3  
 educad3 estudi3 bacana3 atenci3\*  
 2122estuda1 aprend1 atenca1 dedica1 brinca1 ruim2 brigas2 chinga2 ameaca2 violen2  
 quieto3 soumin3 educad3 genboa3 otimo3\*  
 2123estuda1 aprend1 prova1 trabal1 jogbol1 valent2 briga2 chinga2 bater2 apanha2 inteli3  
 legal3 boapes3 vaidos3 pregui3\*  
 2122estuda1 bagunc1 namora1 jogbol1 zoar1 chinga2 agredi2 zoadef2 violen2 briga2  
 bagunc3 estudi3 brinca3 legal3\*  
 2113educac1 exempl1 precon1 disci1 amizad1 disci2 brigas2 discus2 rejeit2 inveja2 carinh3  
 simpat3 legal3 educad3 extrov3\*  
 2214educac1 amizad1 respei1 compor1 profes1 desres2 chinga2 agress2 apelid2 brinca2  
 estudi3 compan3 amiga3 educad3 inteli3\*  
 2223estuda1 viraul1 chato1 cansat1 jogbol1 briga2 trauma2 morte2 desesp2 terror2 espert3  
 inteli3 cansad3 sono3 legal3\*

2214educac1 aprend1 alunos1 profes1 faledu2 maires2 maivio2 ofepro2 educad3 inteli3  
 persis3 aprend3 bom3\*  
 2222insegu1 amigos1 profes1 aprend1 jogbol1 humilh2 soco2 chute2 vioesc2 puxcab2  
 estudi3 trabal3 esforc3 dedica3 ajupro3\*  
 2213amizad1 profes1 aluno1 salaul1 compor1 chinga2 agrfis2 comagr2 apelid2 brigos2  
 inteli3 amiga3 conver3 estudi3 compor3\*  
 2223protec1 ajuda1 atenca1 cuidad1 educac1 respei2 educac2 ajuda2 naomal2 defend2  
 educac3 traedu3 obedec3 respos3 atenca3\*  
 2214estuda1 aprend1 desenv1 agrver2 briga2 impor3 inteli3 educad3 gentil3 pacien3\*  
 2223estuda1 aprend1 ensina1 reprov1 aprova1 apanha2 bater2 chinga2 discri2 agredi2  
 cabulo3 rebeld3 baixo3 moreno3 alegre\*  
 2223educac1 discip1 respei1 iguald1 aprend1 precon2 falcar2 indisc2 desigu2 falinte2  
 observ3 exigen3 inteli3 integr3 carate3\*  
 2223profes1 aluno1 sala1 suspen1 bagunc1 briga2 palavr2 discri2 rebeld2 chinga2 baixo3  
 moreno3 alegre3 estudi3 trabal3\*  
 2213estuda1 aprend1 profes1 educac1 cadern1 briga2 palavr2 desres2 agredi2 indisc2 legal3  
 educad3 sincer3 espert3 dedica3\*  
 2213educac1 educac1 sabedo1 amizad1 aprend1 discri2 dor2 lagrim2 pressa2 palavr2 bonita3  
 alegre3 educad3 risada3 legal3\*  
 2214estuda1 aprese1 aprend1 ler1 criar1 briga2 desres2 semedu2 racism2 violen2 respon3  
 harmon3 alegre3 extrov3 respei3\*  
 2223educac1 profes1 sala1 quadra1 aluno1 briga2 chinga2 palavr2 discri2 rebeld2 bagunc3  
 baixo3 loirin3 estudi3 trabal3\*  
 2213cadern1 quadro1 giz1 lapis1 mesa1 espanc2 briga2 polici2 hospit2 chinga2 educad3  
 timida3 legal3 bonita3 extrov3\*  
 2214explic1 educac1 respei1 aprend1 norma1 briga2 discri2 agress2 maltra2 aciden2 entusi3  
 rapida3 educad3 compan3 feliz3\*  
 2213estuda1 trabal1 dever1 amigos1 profes1 briga2 inocen2 inocen2 agress2 chinga2 carinh3  
 legal3 estudi3 amoro3 simple3\*  
 2223estuda1 aprend1 divert1 conhe1 reapre1 briga2 zoacao2 discri2 critic2 irrita2 bonito3  
 arruma3 limpo3 magro3 alto3\*  
 2213estuda1 aprend1 sabmat1 brigar2 bater2 chapes2 fofoca2 gosto3 enten3 atenci3 quieta3  
 timida3\*  
 2213estuda1 bagunc1 comer1 brinca1 pesqui1 brigar2 chinga2 mortes2 discri2 precon2  
 estudi3 educad3 brinca3 atenci3 inteli3\*  
 2213estuda1 aprend1 futuro1 amizad1 compre1 pessoa2 indisc2 ignora2 tramen2 absurd2  
 humild3 sensiv3 bonita3 extrov3 respon3\*  
 2213estuda1 bagunc1 partic1 dialog1 pesqui1 racism2 precon2 brigas2 discus2 mortes2  
 estudi3 estour3 brinca3 nervos3 conver3\*  
 2213violen1 estuda1 quadro1 lapis1 educac1 horriv2 medo2 triste2 vergon2 vingan2 inteli3  
 simpat3 alegre3 comuni3 extrov3\*  
 2222aula1 licao1 matema1 fisica1 cansac1 briga2 raiva2 impuni2 descum2 falcam2 exempl3  
 calmo3 agress3 reprim3 tranqu3\*  
 2213estuda1 alunos1 profes1 crianc1 aulas1 precon2 racism2 inveja2 idiota2 estupi2 gostos3  
 bonita3 extrov3 alegre3 sorrid3\*  
 2212crianc1 adoles1 lanche1 matema1 recrei1 violen2 morte2 trauma2 briga2 sangue2 legal3  
 inteli3 fiel3 extrov3 pacien3\*  
 2213profes1 aluno1 livro1 cadern1 lapis1 brigas2 mortes2 sangue2 cabelo2 tapa2 bonita3  
 difere3 intere3 espert3 ousada3\*  
 2213estuda1 aprend1 ler1 escrev1 materi1 briga2 estuda3 ler3 estuda3 feliz3\*

2213futuro1 bom1 melvid1 profes1 estudo1 horriv2 triste2 consci2 vingan2 vergon2 inteli3  
 futuro3 otima3 alegre3 faculd3\*  
 2223estuda1 colega1 aprend1 brinca1 intera1 precon2 maltra2 assedi2 zombar2 explor2  
 bonito3 brinca3 sexo3 lindo3 sexy3\*  
 2223estudo1 bagunc1 colega1 discip1 educac1 precon2 assedi2 maltra2 violen2 racism2  
 lindo3 esport3 negro3 brinca3 simpat3\*  
 2223bagunc1 estuda1 brinca1 intera1 aprend1 precon2 maltra2 sacane2 zombar2 lindo3  
 esport3 bagunc3 legal3 inteli3\*  
 2223estuda1 seralg1 futuro1 provid2 acabar2 legal3 inteli3 chato3 serio3\*  
 2223estuda1 bagunc1 aprend1 brinca1 intera1 precon2 assedi2 zombar2 sacane2 explor2  
 lindo3 bagunc3 esport3 legal3 respei3\*  
 2224estuda1 aprend1 oportu1 comuni1 crianc1 despre2 desres2 desamo2 menvez2 medo2  
 lindo3 educad3 trabal3 homem3 meamo3\*  
 2214profes1 aluno1 classe1 estudo1 trabal1 crianc2 respei2 covard2 bater2 brigas2 linda3  
 gostos3 amiga3 mae3 mulher3\*  
 2213deus1 oportu1 venvid1 profes1 amigas1 morte2 chinga2 humilh2 drogas2 dor2 religi3  
 honest3 sincer3 estudi3 esforc3\*  
 2224boa1 educac1 inicio1 respei1 futuro1 apelid2 desuni2 briga2 inimiz2 medo2 educad3  
 respei3 inteli3 alegre3 estudi3\*  
 2313bagunc1 profes1 alunos1 funcio1 aula1 maltra2 racism2 egoism2 disci2 grosse2  
 educad3 presta3 consel3 amoros3 legal3\*  
 2314estuda1 respei1 alunos1 profes1 direto1 maucar2 pesind2 semedu2 vioalu2 viopro2  
 respei3 dedica3\*  
 2314estudo1 trabal1 bonita1 organi1 aprend1 falest2 morte2 briga2 descon2 bagunc2 estudi3  
 inteli3 comuni3 ler3 leibib3\*  
 2313aprend1 respei1 lazer1 pessoa1 sabedo1 desres2 despre2 faldig2 indeci2 precon2 brinca3  
 dignid3 educad3 sincer3 legal3\*  
 2324bom1 aprend1 educa1 brinca1 amigos1 mal2 pessim2 horriv2 fome2 doente2 estudo3  
 brinco3 conver3 saude3 saudav3\*  
 2313estuda1 atende amigos1 profes1 eficie1 triste2 chato2 horriv2 feio2 nadleg2 legal3  
 simpat3 extrov3 comuni3 feliz3\*  
 2313estuda1 aprend1 respei1 dialog1 amizad1 medo2 cuidad2 nunbri2 naoenb2 respei2  
 carinh3 cuidad3 amiga3 alegre3 educad3\*  
 2323aprend1 educac1 alfabe1 alunos1 temper1 educac2 tempo2 compre2 pacien2 temper2  
 legal3 atraen3 compli3 educad3 radica3\*  
 2323educac1 amizad1 aprend1 briga2 discus2 expuls2 educad3 feliz3 bonito3 confia3  
 estran3\*  
 2313educac1 lazer1 faculd1 profes1 estudo1 naoexi2 precon2 doenca2 naobem2 tratam2  
 educad3 linda3 simpat3 estudi3 esforc3\*  
 2314ensino1 educac1 compor1 aprend1 profis1 agress2 chinga2 precon2 discus2 briga2  
 amiga3 sincer3 honest3 nervos3 trabal3\*  
 2313estuda1 aprend1 desenv1 educac1 conheci1 agrfis2 agrpsi2 falcid2 faleti2 faldia2 esforc3  
 sonhad3 simpat3 amoros3 dedica3\*  
 2313alunos1 bully1 livros1 profes1 cadern1 alunos2 valent2 gritos2 choro2 desesp2 paz3  
 espera3 amiga3 corajo3 alegre3\*  
 2313educac1 inteli1 respei1 etica1 compre1 falseg2 faledu2 desres2 precon2 proble2 educad3  
 sincer3 inteli3 ignora3 alegre3\*  
 2324falest1 profis1 faligov1 combas1 aula1 descon2 fambas2 indtra2 briga2 sempaz2 calmo3  
 gosfam3 amor3 menabe3\*

2324estuda1 aluno1 profes1 futuro1 respon1 briga2 ofensa2 trauma2 drogas2 crueld2 estuda3  
 alegre3 feliz3 verdade3 amigo3\*  
 2324profes1 estuda1 briga1 respon1 mulher1 briga2 precon2 divers2 maifra2 mentir2 brinca3  
 alegre3 trabal3 respon3 triste3\*  
 2314futuro1 estuda1 profis1 educac1 aula1 precon2 racism2 brigas2 drogas2 violen2 simpat3  
 alegre3 feliz3 estudi3 educad3\*  
 2314intere1 atenca1 valore1 princi1 educac1 desres2 faledu2 falamo2 descas2 despre2  
 dedica3 atenci3 educad3 intere3 insist3\*  
 2314aprend1 estuda1 cidada1 seralg1 ensina1 falcon2 descas2 rebeld2 falamo2 maldad2  
 felici3 amar3 seador3 acredi3 seesfo3\*  
 2324aprend1 obedie1 sabedo1 educar1 seglar1 racism2 brigar2 desobe2 desres2 falamo2  
 bonito3 estudi3 obedie3 aprend3 faculd3\*  
 2313educac1 aprend1 formar1 estuda1 aula1 brigas2 precon2 drogas2 valent2 humilh2  
 educad3 feliz3 intere3 persis3 esforc3\*  
 2314educac1 aprend1 formac1 compet1 capaci1 brigas2 rejeic2 vergon2 incapa2 humilh2  
 feliz3 comple3 compet3 corajo3 bomcar3\*  
 2324educac1 profes1 aluno1 bomcom1 lanche1 segura2 morte2 preocu2 polesc2 camesc2  
 educad3 nervos3 timido3 palhac3 soltei3\*  
 2324educac1 aprend1 sabedo1 compre1 satisf1 aluno2 colega2 profes2 precon2 autori2  
 estour3 quieto3 atenci3 impaci3 solida3\*  
 2313educac1 conhec1 amar1 pacien1 futuro1 morte2 dor2 traged2 desesp2 sofrim2 inteli3  
 amiga3 sincer3 compre3 compan3\*  
 2324aprend1 estuda1 atenca1 obedie1 postur1 estrup2 medo2 pavor2 ansied2 zoar2 esport3  
 querid3 legal3 gentil3 alegre3\*  
 2323educac1 conhec1 sucess1 pacien1 amor1 dor2 traged2 sofrim2 morte2 desesp2 amoros3  
 simpat3 alegre3 bom3 lindo3\*  
 2314climat1 profes1 lanche1 aulinfl1 quade1 aluedu2 segura2 polici2 palest2 teatro2 faculd3  
 novcon3 reftod3\*  
 2313educac1 profis1 respei1 aprend1 honest1 desres2 agress2 brigas2 ignora2 insati2 carinh3  
 educad3 pacien3 tranqu3 honest3\*  
 2313respei1 aprend1 educac1 futuro1 educa1 desres2 difama2 apelid2 palavr2 julgar2  
 educad3 respei3 quietas3 esforc3 alegre3\*  
 2324aprend1 educac1 estuda1 amizad1 compre1 brigar2 batprof2 malcol2 chipro2 quesal2  
 educad3 respon3 feliz3 esforc3 respei3\*  
 2324estudo1 faculd1 formad1 aprend1 profes1 violen2 maltra2 faledu2 brigas2 estrup2  
 educad3 estudi3 esforc3 atenci3 famili3\*  
 2314estuda1 aprend1 proapr1 educsoc1 garfut1 racism2 precon2 desres2 faledu2 brigas2  
 educad3 dedica3 trabal3 educad3 respei3\*  
 2324educac1 formac1 etica1 moral1 compan1 ridicu2 impens2 obsole2 chato2 incomp2  
 sincer3 romant3 feliz3 compan3 amavel3\*



ami7 336 45 -50 2 127 17 amigos1  
 ami9 20 0 -91 4 77 3 amizad1  
 amo1 304 8 69 1 -131 4 amor3  
 apel 9 0 147 6 -26 0 apelid2  
 apr1 -307 66 -8 0 13 0 aprend1  
 aula 62 1 144 8 -9 0 aula1  
 bagu -335 16 33 0 -116 5 bagunc1  
 bat1 -284 8 -15 0 -12 0 bater2  
 bole 398 15 775 133 -331 27 bolesl2  
 bom1 -373 12 297 18 -29 0 bom1  
 bon3 90 1 -266 19 16 0 bonita3  
 bon4 -69 1 569 127 190 16 bonito3  
 bri1 -391 62 119 13 -75 6 briga2  
 bri4 -221 10 -58 2 -50 1 brigas2  
 bri9 -230 6 244 15 16 0 brinca3  
 cad2 216 7 -124 6 27 0 cadern1  
 can1 431 24 10 0 -166 9 cansac1  
 car5 106 2 -312 40 3 0 carinh3  
 chi1 -259 13 80 3 17 0 chinga2  
 cole 305 11 230 14 -45 1 colega1  
 com9 65 0 -26 0 107 3 compan3  
 con9 131 2 -151 7 -53 1 conheci1  
 cova 170 3 175 6 -88 2 covard2  
 ded1 -102 1 -121 4 175 9 dedica3  
 dep1 286 12 65 2 -209 17 depres2  
 es29 31 0 -133 17 59 4 desres2  
 dis1 -22 0 96 2 -26 0 discip1  
 dis5 -71 1 -9 0 33 1 disci2  
 dor1 176 3 37 0 172 8 dor1  
 edu1 -214 28 -71 7 46 3 educac1  
 edu5 -402 75 -160 28 -48 3 educad3  
 ens2 -101 1 85 2 -97 3 ensino1  
 esf1 -74 1 36 0 215 16 esforc3  
 esp4 -172 3 86 2 184 10 esport3  
 st11 -118 11 54 5 -63 8 estuda1  
 st13 -77 1 308 19 -306 21 estuda3  
 st15 -322 40 -3 0 -72 5 estudi3  
 st16 160 10 5 0 -23 1 estudo1  
 exc1 546 26 -113 3 -141 5 exclus2  
 extr -74 1 -306 30 181 12 extrov3  
 al10 -39 0 -244 15 91 2 faledu2  
 fel2 -177 8 36 1 113 8 feliz3  
 fut5 84 2 49 2 2 0 futuro1  
 hum1 216 7 -96 3 51 1 humilh2  
 idi2 359 14 93 2 -461 60 idioti2  
 igno 196 4 -213 11 73 1 ignora2  
 int2 71 3 83 8 86 10 inteli3  
 leg1 -47 1 18 0 -141 24 legal3  
 lind 20 0 -313 32 -293 31 linda3  
 lin1 -258 8 500 68 81 2 lindo3  
 liv1 372 14 91 2 -93 2 livro1  
 liv2 429 21 -56 1 35 0 livros1

```

* _ _ _ * _ _ _ * _ _ _ * _ _ _
*  *      *1000*      *1000*      *1000*
* _ _ _ * _ _ _ * _ _ _ * _ _ _

```

|      | *_*_*_*_*_*_*_*_*_* |     |        |        |        |     |  |
|------|---------------------|-----|--------|--------|--------|-----|--|
| ACT. | F=1                 | CPF | F=2    | CPF    | F=3    | CPF |  |
|      | *_*_*_*_*_*_*_*_*_* |     |        |        |        |     |  |
| 0151 | 394                 | 390 | 29     | 5      | 11     | 1   |  |
| 0152 | -487                | 482 | -36    | 6      | -14    | 1   |  |
| 0161 | -59                 | 7   | 49     | 11     | -246   | 308 |  |
| 0162 | 18                  | 0   | 42     | 6      | 184    | 123 |  |
| 0163 | 75                  | 7   | -131   | 48     | 188    | 109 |  |
| 0171 | 60                  | 9   | -239   | 347    | -33    | 7   |  |
| 0172 | -80                 | 12  | 312    | 438    | 26     | 3   |  |
| 0173 | -146                | 0   | 1248   | 66     | 1969   | 184 |  |
| 0181 | 415                 | 6   | 557    | 24     | 273    | 6   |  |
| 0182 | 108                 | 17  | 90     | 28     | -210   | 170 |  |
| 0183 | 9                   | 0   | -39    | 9      | 85     | 46  |  |
| 0184 | -355                | 69  | -99    | 13     | 167    | 40  |  |
|      | *_*_*_*_*_*_*_*_*_* |     |        |        |        |     |  |
|      | *                   | *   | *1000* | *1000* | *1000* |     |  |
|      | *_*_*_*_*_*_*_*_*_* |     |        |        |        |     |  |

Fin normale du programme

## BRT

agr5 29 16 22 11 12 26 19 0 0 16 25 4agress2  
ale1 5 31 15 12 9 20 15 1 0 9 21 6alegre3  
alu2 22 11 8 13 12 16 16 1 0 9 19 5aluno1  
alu4 17 12 11 7 11 19 10 0 0 8 17 4alunos1  
ami1 17 13 13 9 8 30 0 0 0 11 14 5amiga3  
ami7 47 8 13 21 21 34 21 0 0 18 34 3amigos1  
ami9 15 11 10 11 5 17 9 0 0 5 18 3amizad1  
amo1 10 2 5 4 3 7 5 0 0 7 4 1amor3  
apel 9 6 7 4 4 6 9 0 0 5 8 2apelid2  
apr1 27 69 42 28 26 49 47 0 0 26 50 20aprend1  
aula 14 8 10 3 9 8 14 0 0 7 13 2aula1  
bagu 4 16 11 8 1 11 9 0 0 6 13 1bagunc1  
bat1 4 9 7 4 2 7 6 0 0 2 9 2bater2  
bole 13 0 10 3 0 0 13 0 1 8 4 0boles12  
bom1 4 8 7 2 3 2 10 0 0 3 5 4bom1  
bon3 9 7 6 7 3 14 2 0 0 4 12 0bonita3  
bon4 13 10 10 7 6 0 22 1 0 7 14 2bonito3  
bri1 11 45 29 21 6 24 32 0 0 18 29 9briga2  
bri4 10 19 14 7 8 17 12 0 0 9 15 5brigas2  
bri9 5 10 6 5 4 4 11 0 0 5 9 1brinca3  
cad2 16 5 9 4 8 14 7 0 0 5 14 2cadern1  
can1 17 1 9 5 4 13 5 0 1 10 5 2cansac1  
car5 14 10 10 9 5 23 1 0 1 6 15 2carinh3  
chi1 8 18 11 11 4 12 14 0 0 7 16 3chinga2  
cole 14 2 8 5 3 6 10 0 0 5 11 0colega1  
com9 10 6 4 6 6 9 7 0 0 6 7 3compan3  
con9 12 7 8 5 6 14 5 0 0 7 11 1conhec1  
cova 10 2 7 3 2 5 7 0 0 4 5 3covard2  
ded1 7 8 4 5 6 9 6 0 0 3 9 3dedica3  
dep1 17 4 12 7 2 13 8 0 0 10 11 0depres2  
es29 35 22 22 23 12 40 17 0 0 14 31 12desres2  
dis1 7 6 6 4 3 6 7 0 0 4 8 1discip1  
dis5 15 17 14 12 6 19 13 0 1 7 21 3discr12  
dor1 10 4 3 6 5 7 7 0 0 4 9 1dor1  
edu1 29 56 34 25 26 50 35 0 1 21 49 14educac1  
edu5 11 53 31 13 20 42 22 0 0 19 29 16educad3  
ens2 8 9 9 4 4 8 9 0 0 6 9 2ensino1  
esf1 9 9 4 4 10 7 11 0 0 4 11 3esforc3  
esp4 6 10 4 9 3 7 9 0 0 3 12 1espert3  
st11 46 59 51 31 23 54 51 0 1 36 56 12estuda1  
st13 6 6 8 3 1 4 8 0 0 7 4 1estuda3  
st15 13 40 26 17 10 29 24 0 0 18 26 9estudi3  
st16 38 17 27 17 11 36 18 1 1 20 30 4estudo1  
exc1 12 0 4 5 3 10 2 0 0 8 4 0exclus2  
extr 9 10 5 6 8 15 4 0 0 3 12 4extrov3  
al10 8 7 5 3 7 11 4 0 0 4 7 4faledu2

fel2 13 20 12 8 13 17 15 1 0 13 13 7feliz3  
 fut5 23 14 14 18 5 22 15 0 1 14 18 4futuro1  
 hum1 15 6 6 7 8 14 7 0 0 8 12 1humilh2  
 idi2 13 2 11 3 1 10 5 0 0 11 4 0idioti2  
 igno 10 4 5 5 4 11 3 0 0 3 10 1ignora2  
 int2 45 27 26 33 13 39 32 1 1 24 39 8inteli3  
 leg1 30 33 34 16 13 36 27 0 0 24 37 2legal3  
 lind 10 9 13 2 4 18 1 0 0 8 9 2linda3  
 lin1 6 10 6 7 3 0 16 0 0 5 9 2lindo3  
 liv1 13 1 8 2 4 7 7 0 0 4 10 0livro1  
 liv2 15 1 6 0 10 9 7 0 0 5 11 0livros1  
 mal4 12 2 10 2 2 10 4 0 0 4 9 1maldad2  
 al10 6 7 2 8 3 5 6 2 1 3 7 2maltra2  
 mat1 10 5 7 5 3 10 5 0 1 7 7 0matema1  
 med1 11 16 15 7 5 14 13 0 1 7 14 5medo2  
 mor4 9 22 20 5 6 15 16 0 0 13 16 2morte2  
 not2 17 0 7 8 2 11 6 0 0 8 9 0notas1  
 pala 4 11 6 7 2 8 7 0 0 4 11 0palavr2  
 pre3 66 21 25 36 26 54 32 1 0 25 53 9precon2  
 pre6 23 1 9 8 7 15 9 0 0 9 15 0pregui3  
 pro6106 51 60 44 53 89 68 0 0 55 86 16profes1  
 ro16 20 1 5 8 8 10 11 0 0 2 16 3prova1  
 rac1 7 9 4 6 6 13 3 0 0 4 7 5racism2  
 rai1 10 6 7 4 5 10 6 0 0 7 8 1raiva2  
 res3 5 23 16 5 7 21 7 0 0 9 14 5respei1  
 res5 9 14 11 7 5 13 10 0 0 8 10 5respei3  
 res6 13 2 6 4 5 7 8 0 0 3 8 4respon1  
 res7 15 5 6 6 8 11 9 0 1 6 9 4respon3  
 saca 8 6 14 0 0 9 5 0 0 11 2 1sacana2  
 simp 8 20 17 3 8 19 9 0 0 6 18 4simpat3  
 sinc 11 9 6 8 6 15 5 0 0 1 16 3sincer3  
 sof1 18 4 6 11 5 16 6 0 0 9 13 0sofrim2  
 tare 16 3 13 1 5 13 6 0 0 7 11 1tarefa1  
 trab 7 5 5 4 3 5 6 1 1 3 5 3trabal1  
 tra1 3 9 3 6 3 3 9 0 0 2 6 4trabal3  
 ra15 8 5 2 7 4 8 5 0 0 3 9 1trauma2  
 tri1 28 9 21 6 10 22 15 0 0 16 16 5triste2  
 uni2 14 0 3 2 9 11 3 0 1 4 9 0unifor1  
 ver1 5 7 6 2 4 8 4 0 1 2 7 2vergon2  
 vio9 47 18 30 22 13 31 34 0 2 32 26 5violen2

## FAJ

0151 154 394 390 29 5 11 1  
 0152 190 -487 482 -36 6 -14 1  
 0161 60 -59 7 49 11 -246 308  
 0162 59 18 0 42 6 184 123  
 0163 64 75 7 -131 48 188 109  
 0171 68 60 9 -239 347 -33 7  
 0172 90 -80 12 312 438 26 3

0173 92 -146 0 1248 66 1969 184  
 0181 67 415 6 557 24 273 6  
 0182 54 108 17 90 28 -210 170  
 0183 30 9 0 -39 9 85 46  
 0184 72 -355 69 -99 13 167 40

## TRI-DEUX Version 2.2

### IMPortation des MOTs d'un fichier de questions ouvertes

ou de mots associ,s ... un stimulus - janvier 1995

Renseignements Ph.Cibois UFR Sciences sociales Paris V

12 rue Cujas - 75005 PARIS

### Programme IMPMOT

Le fichier de sortie mots courts tri,s est vio.DAT  
 et servira d'entr,e pour TABMOT

Le fichier de position en sortie sera vio.POS  
 et servira d'entr,e pour TABMOT

Le fichier d'impression est vio.IMP

Position de fin des caract,ristiques 4

Nombre de lignes maximum par individu 2

Le stimulus est en fin de mot et sera report,  
 en fin de caract,ristiques ... la position 5  
 il sera laiss, en fin de mot

Nombre de lignes lues en entr,e 343

Nombre de mots ,crits en sortie 5074

Nombre de mots de longueur sup,rieure ... 10 = 0  
 seuls les 10 premiers sont ,t, imprim,s

D,coupage en mots termin,

Tri termin,

Les mots sont mis en 4 caractřres

Impression de la liste des mots

abando2 aban 1 abra3 abra 1 absurd2 absu 1 abuso2 abus 3  
 acabar2 acab 1 acerta3 acer 1 aciden2 acid 2 acoced1 acoc 4  
 acoman1 aco1 1 acred3 acre 1 adoles1 adol 2 adoles2 ado1 1  
 adoro3 ado2 1 adrena2 adre 1 adrena3 adr1 1 advert2 adve 1  
 afasta2 afas 1 agita3 agit 1 agredi2 agre 3 agredi3 agr1 1  
 agrefi2 agr2 1 agre2 agr3 2 agress1 agr4 1 agress2 agr5 45  
 agress3 agr6 1 agreve2 agr7 1 agrfis2 agr8 5 agrime3 agr9 2  
 agrpsi2 gr10 2 agrval1 gr11 1 agrver2 gr12 2 ajuda1 ajud 1  
 ajuda2 aju1 3 ajufam3 aju2 1 ajupes3 aju3 1 ajupro3 aju4 2  
 alegre aleg 1 alegre3 ale1 36 alegri1 ale2 6 alegri3 ale3 9  
 alegria2 ale4 1 alfabe1 alfa 1 alladi3 alla 1 alto3 alto 4  
 altura3 alt1 1 aluedu2 alue 1 aluna1 alu1 1 aluno1 alu2 33  
 aluno2 alu3 1 alunos1 alu4 29 alunos2 alu5 7 alurev2 alu6 1  
 amada3 amad 2 amar1 ama1 1 amar3 ama2 1 amargu2 ama3 1

amavel3 ama4 1 ambica3 ambi 1 ambici3 amb1 2 ameaca2 amea 1  
 americ2 ame1 1 amidoi1 amid 1 amiga3 ami1 30 amigas1 ami2 1  
 amigas3 ami3 1 amigav3 ami4 4 amigo1 ami5 1 amigo3 ami6 11  
 amigos1 ami7 55 amigos3 ami8 4 amizad1 ami9 26 amizad2 mi10 2  
 amizad3 mi11 10 amor1 amor 2 amor3 amo1 12 amoro3 amo2 7  
 ampara2 ampa 1 analis3 anal 1 androg2 andr 1 angust2 angu 2  
 animad3 anim 2 animai3 ani1 1 anonim2 anon 1 anorma3 ano1 3  
 ansied2 ansi 1 ansios3 ans1 3 anteti2 ante 1 antiso2 ant1 1  
 antrac3 ant2 1 apaixo3 apai 1 apanha2 apa1 2 aparec2 apa2 2  
 aparec3 apa3 1 aparen2 apa4 1 apelid2 apel 15 apelid3 ape1 1  
 apemal2 ape2 1 aplica3 apli 1 apoio1 apoi 1 apreen1 apre 2  
 aprend1 apr1 96 aprend3 apr2 6 aprendi1 apr3 1 aprese1 apr4 1  
 aprmod2 apr5 1 aprova1 apr6 8 arcond1 arco 1 aretra1 aret 1  
 arma2 arma 1 arquit3 arqu 1 arranc3 arra 1 arranh2 arr1 1  
 arroga3 arr2 1 arrsal1 arr3 1 arruma3 arr4 1 assass2 assa 4  
 assedi2 ass1 3 assuse2 ass2 2 ateesc3 atee 1 atenca1 ate1 6  
 atenca3 ate2 2 atenci3 ate3 11 atende ate4 1 ateu3 ate5 1  
 atitud3 atit 1 atleta3 atle 1 atoma2 atom 1 atraen3 atra 1  
 atrasa3 atr1 1 atraso1 atr2 1 aula1 aula 22 aulas1 aul1 8  
 aulcha1 aul2 1 aulinf1 aul3 1 autcon3 autc 2 autest2 aut1 1  
 autest3 aut2 2 autono3 aut3 1 autori2 aut4 1 autori3 aut5 6  
 avalia1 aval 1 avassa3 ava1 1 aventu1 aven 1 babaca2 baba 1  
 babaqu2 bab1 1 bacana3 baca 2 bagunc1 bagu 20 bagunc2 bag1 1  
 bagunc3 bag2 5 baiens1 baie 1 bailar3 bai1 1 baixin2 bai2 1  
 baixin3 bai3 2 baixo3 bai4 3 balada3 bala 2 baleia2 bal1 1  
 banali2 bana 1 barulh3 baru 1 basque1 basq 1 basque3 bas1 3  
 batalh3 bata 1 bater2 bat1 13 batprof2 bat2 1 beleza3 bele 2  
 belisc2 bel1 1 bemvid3 bemv 1 besta2 best 1 bia3 bia3 1  
 bicha2 bich 1 bipola3 bipo 6 bissex3 biss 1 boa1 boa1 2  
 boaalul1 boa1 1 boaapa3 boa2 1 boanot1 boa3 3 boapes3 boa4 1  
 boavon3 boa5 1 boba3 boba 1 bobage2 bob1 1 bochec2 boch 1  
 boiola2 boio 1 bolesl2 bole 13 boleti1 bol1 1 bolpap2 bol2 1  
 bom1 bom1 5 bom3 bom1 7 bomalu3 bom2 1 bomcar3 bom3 2  
 bomcom1 bom4 1 bomexe1 bom5 1 bomfil3 bom6 1 bomfut3 bom7 1  
 bomjog3 bom8 1 bonalu1 bona 1 bondos3 bon1 3 bonita1 bon2 1  
 bonita3 bon3 16 bonito3 bon4 23 borrac1 borr 1 branco2 bran 1  
 branco3 bra1 1 brava3 bra2 1 briga1 brig 7 briga2 bri1 56  
 brigar2 bri2 6 brigas1 bri3 5 brigas2 bri4 29 brigos2 bri5 1  
 brimgo2 bri6 1 brinca1 bri7 6 brinca2 bri8 7 brinca3 bri9 15  
 brinco3 ri10 1 bruno3 brun 1 brutal2 bru1 1 bulina2 buli 2  
 bullyi1 bul1 7 bullyi2 bul2 3 bundud3 bund 1 burric2 burr 4  
 burro2 bur1 2 cabelo2 cabe 1 cabelo3 cab1 3 cablin3 cab2 1  
 cabulo3 cab3 1 cachor3 cach 1 cadeia2 cade 2 cadeir1 cad1 1  
 cadern1 cad2 21 cadist3 cad3 1 calcul3 calc 1 calma3 cal1 2  
 calmo3 cal2 3 caluni2 cal3 1 comesc2 came 1 caneta1 cane 4  
 cansac1 can1 18 cansac2 can2 1 cansad1 can3 1 cansad3 can4 2  
 cansat1 can5 2 cantar3 can6 1 cantin1 can7 4 caolho2 caol 1  
 capaci1 capa 2 caracas1 cara 1 carate2 car1 1 carate3 car2 3  
 carent3 car3 1 carida2 car4 1 carinh3 car5 24 carism3 car6 3  
 carlao3 car7 1 carrei1 car8 1 carros3 car9 1 cartei1 ar10 2  
 casa3 casa 1 caseir3 cas1 1 caso2 cas2 1 cdf3 cdf3 1  
 centro3 cent 1 certo3 cert 1 chacot2 chac 2 chapes2 cha1 1

charmo3 cha2 1 chata3 cha3 7 chatea2 cha4 2 chatic1 cha5 4  
 chatic2 cha6 6 chatice1 cha7 1 chato1 cha8 3 chato2 cha9 7  
 chato3 ha10 6 cheiro3 chei 1 chinga1 chin 1 chinga2 chi1 26  
 chipro2 chi2 2 chocol3 choc 1 chorar2 cho1 1 choro1 cho2 1  
 choro2 cho3 4 chorona3 cho4 1 choro2 cho5 1 chris2 chri 1  
 christ3 chr1 1 chutar2 chut 2 chute2 chu1 2 chutes2 chu2 1  
 cicatr2 cica 1 cidada1 cida 1 cidada3 cid1 1 cigarr2 ciga 1  
 classe1 clas 1 climat1 clim 1 cocaca3 coca 1 cocaco1 coc1 2  
 cocaco3 coc2 2 coitad2 coit 1 colega1 cole 16 colega2 col1 3  
 colega3 col2 2 colegas1 col3 1 colegi1 col4 1 comagr2 coma 1  
 combas1 com1 1 combat2 com2 1 comer1 com3 1 comida1 com4 2  
 comida3 com5 1 compai2 com6 2 compan1 com7 3 compan2 com8 1  
 compan3 com9 16 compet1 om10 2 compet3 om11 2 comple2 om12 1  
 comple3 om13 1 compli3 om14 2 compor1 om15 5 compor3 om16 4  
 compre1 om17 7 compre2 om18 1 compre3 om19 10 compro1 om20 6  
 compro3 om21 3 comput1 om22 1 comput3 om23 2 comum2 om24 1  
 comuni1 om25 1 comuni3 om26 8 comvis3 om27 1 conalu2 cona 1  
 conati2 con1 1 concei3 con2 1 confia1 con3 1 confia3 con4 6  
 confli2 con5 2 confli3 con6 1 confus2 con7 2 confus3 con8 3  
 conhec1 con9 19 conhec3 on10 1 conpes1 on11 1 conpno1 on12 1  
 consci2 on13 1 consci3 on14 2 consel3 on15 2 conser1 on16 1  
 constr1 on17 1 constr2 on18 4 consum3 on19 1 conver1 on20 5  
 conver3 on21 5 conviv1 on22 1 cooper3 coop 1 cor2 cor2 2  
 coraca3 cor1 1 corage3 cor2 1 corajo3 cor3 2 corint3 cor4 2  
 corjes2 cor5 1 covard2 cova 12 cresce1 cres 1 cresce3 cre1 2  
 cresci1 cre2 1 criaca2 cria 1 crianc1 cri1 4 crianc2 cri2 2  
 criar1 cri3 1 criati3 cri4 1 crime2 cri5 5 cristo2 cri6 1  
 critic2 cri7 2 critic3 cri8 2 crueld2 crue 2 cubmag3 cubm 1  
 cuiaba2 cuia 1 cuidad1 cui1 1 cuidad2 cui2 1 cuidad3 cui3 1  
 cultur1 cult 2 cultur3 cul1 2 curios3 curi 2 damas2 dama 1  
 danca3 danc 1 davi2 davi 1 deboch2 debo 1 decepc3 dece 1  
 dedica1 dedi 9 dedica3 ded1 15 defend2 defe 1 defici2 def1 1  
 delica3 deli 1 demi2 demi 2 depres1 depr 1 depres2 dep1 21  
 depres3 dep2 3 desafe2 desa 2 desagr2 des1 1 desamo2 des2 2  
 desani1 des3 1 desarm2 des4 1 desast3 des5 1 descas2 des6 3  
 descon2 des7 5 descon3 des8 1 descum2 des9 1 desemp1 es10 3  
 desenh3 es11 2 desenv1 es12 4 desequ3 es13 1 desesp2 es14 6  
 desesp3 es15 1 desigu2 es16 7 desint1 es17 2 desint3 es18 2  
 desnec2 es19 5 desobe2 es20 1 desocu2 es21 4 desorg1 es22 2  
 desper1 es23 1 despes3 es24 1 despre2 es25 4 despre3 es26 1  
 desprof2 es27 1 desres1 es28 2 desres2 es29 57 desuni2 es30 1  
 desval1 es31 1 determ3 dete 5 deus1 deus 1 deus3 deu1 2  
 devaga3 deva 1 dever1 dev1 1 diadia1 diad 1 dialog1 dia1 2  
 diario2 dia2 1 diego2 dieg 1 diego3 die1 1 difama2 difa 2  
 difere2 dif1 10 difere3 dif2 7 difici1 dif3 2 difici3 dif4 2  
 dificu2 dif5 1 dificu3 dif6 2 dignid3 dign 1 dinhei1 dinh 4  
 dinhei3 din1 2 direca1 dire 2 direca2 dir1 1 direit1 dir2 1  
 direto1 dir3 2 direto2 dir4 2 discer3 disc 1 discip1 dis1 13  
 discip3 dis2 4 discre3 dis3 1 discri1 dis4 1 discri2 dis5 32  
 discrim2 dis6 1 discus2 dis7 9 discut1 dis8 1 dispos3 dis9 1  
 distra3 is10 2 divers1 dive 8 divers2 div1 2 divers3 div2 2  
 divert1 div3 2 divert3 div4 9 do2 do2 1 dobem3 dobe 1

doemen2 doem 1 doenca1 doe1 1 doenca2 doe2 2 doente2 doe3 1  
doida3 doid 1 doido3 doi1 2 dor1 dor1 2 dor2 dor1 12  
dor3 dor2 2 dota3 dota 2 droga1 drog 2 drogas2 dro1 7  
duvida2 duvi 1 duvida3 duv1 1 educa1 educ 4 educac1 edu1 85  
educac2 edu2 4 educac3 edu3 10 educad1 edu4 1 educad3 edu5 64  
educar1 edu6 2 educsoc1 edu7 1 edufis1 edu8 4 eficie1 efic 1  
ego3 ego3 3 egocen2 ego1 1 egocen3 ego2 1 egoism2 ego3 3  
egoism3 ego4 1 egoist3 ego5 2 eletri1 elet 2 eletri3 ele1 1  
elogio3 elog 1 emo3 emo3 1 emotiv3 emo1 1 empreg1 empr 2  
emtem2 emte 1 encren3 encr 1 encsac2 enc1 1 enem1 enem 5  
engrac3 engr 7 enjoa3 enjo 1 ensfun2 ensf 1 ensina1 ens1 4  
ensino1 ens2 17 ensmel1 ens3 1 enten3 ente 1 entend1 ent1 1  
entros3 ent2 1 entusi3 ent3 1 errado2 erra 1 errado3 err1 1  
erros1 err2 1 escada1 esca 1 escand3 esc1 1 escola1 esc2 2  
escola2 esc3 3 escola3 esc4 3 escolt1 esc5 1 escrev1 esc6 2  
escrev3 esc7 1 escrot2 esc8 1 escud3 esc9 1 escuta1 sc10 1  
esforc1 esfo 3 esforc3 esf1 18 espanc2 espa 3 espelh3 esp1 1  
espera1 esp2 1 espera3 esp3 1 espert3 esp4 16 espont3 esp5 3  
esport1 esp6 1 esport2 esp7 1 esport3 esp8 3 estabi3 esta 1  
estevo2 est1 1 estilo3 est2 1 estour3 est3 2 estran3 est4 6  
estres1 est5 2 estres2 est6 1 estres3 est7 5 estrov3 est8 1  
estrup2 est9 2 estrut1 st10 1 estuda1 st11 105 estuda2 st12 1  
estuda3 st13 12 estudan3 st14 1 estudi3 st15 53 estudo1 st16 55  
estudo3 st17 6 estudos1 st18 1 estupi2 st19 4 etica1 etic 2  
eu2 eu2 1 eu3 eu3 5 eufemi3 eufe 1 euliri3 euli 1  
eumesm3 eume 1 eutana3 euta 2 evandr2 evan 2 evoluc1 evol 3  
evoluc3 evo1 1 exager3 exag 1 exato3 exa1 1 exaust1 exa2 1  
exclui2 excl 1 exclus2 exc1 12 excsoc2 exc2 1 exefis1 exef 1  
exempl1 exe1 1 exempl3 exe2 2 exerci1 exe3 1 exigen3 exig 2  
expect3 expe 1 explic1 exp1 1 explor2 exp2 2 expuls2 exp3 2  
extrov3 extr 19 facili3 faci 1 faculd1 fac1 5 faculd3 fac2 5  
falamo2 fala 4 falapr2 fal1 1 falcam2 fal2 1 falcap2 fal3 1  
falcar2 fal4 1 falcid2 fal5 1 falcom2 fal6 1 falcon2 fal7 2  
faldia2 fal8 1 faldig2 fal9 1 faledu2 al10 15 falesc1 al11 1  
falest1 al12 2 falest2 al13 1 faleti2 al14 4 falfaz2 al15 1  
faligov1 al16 1 falinte2 al17 1 falmat2 al18 1 falmpe2 al19 1  
falres2 al20 4 falseg2 al21 1 falsol2 al22 1 falta2 al23 2  
faltem1 al24 1 faltra2 al25 1 falver2 al26 2 fambas2 famb 1  
famili1 fam1 1 famili3 fam2 9 famtri2 fam3 1 faorca2 faor 1  
fase1 fase 1 fase2 fas1 1 fases3 fas2 1 fazesp1 faze 1  
fazfac3 faz1 1 fe3 fe3 1 feia2 feia 1 feia3 fei1 1  
feio2 fei2 2 felici1 feli 1 felici3 fel1 8 feliz3 fel2 33  
fera3 fera 1 ferias1 fer1 1 ferida2 fer2 1 festa3 fest 4  
festas3 fes1 4 festei3 fes2 2 fiel3 fiel 4 filmes3 film 1  
fischa1 fisc 1 fischa2 fis1 1 fisica1 fis2 2 flamen3 flam 1  
flexib3 flex 1 foco1 foco 1 foda3 foda 10 fofoca2 fofo 1  
folia1 foli 1 fome1 fome 3 fome2 fom1 1 fome3 fom2 1  
formac1 form 4 formad1 for1 1 forman3 for2 1 formar1 for3 3  
forte3 for4 2 foto3 foto 1 fracas2 frac 1 fragil3 fra1 2  
fraque2 fra2 1 fresca3 fres 1 frescu2 fre1 5 fria3 fria 3  
frieza2 fri1 1 frufam3 fruf 1 frustr1 fru1 1 fuiagr3 fuia 1  
funcio1 func 2 futebo1 fute 2 futebo3 fut1 2 futmel3 fut2 1

futsal1 fut3 1 futsal3 fut4 2 futuro1 fut5 37 futuro3 fut6 2  
 gago3 gago 1 ganalu2 gana 1 gandin1 gan1 1 gangue2 gan2 1  
 ganout2 gan3 1 garant1 gara 1 garbon2 gar1 1 garfut1 gar2 1  
 garota1 gar3 1 garota3 gar4 1 gato3 gato 1 gavime3 gavi 1  
 genboa3 genb 2 genero3 gen1 2 gentes2 gen2 1 gentil3 gen3 5  
 giovan2 giov 1 giz1 giz1 2 giz2 giz1 1 goleir3 gole 1  
 gorda2 gord 2 gorda3 gor1 2 gordin2 gor2 2 gordo2 gor3 5  
 gordo3 gor4 2 gosfam3 gosf 1 gosmun3 gos1 1 gosto3 gos2 1  
 gostos3 gos3 5 govern1 gove 1 gozaca2 goza 1 grande3 gran 1  
 grenho2 gren 1 grenho3 gre1 1 gritos2 grit 1 grossa3 gros 4  
 grosse2 gro1 1 grupos2 grup 1 guarda1 guar 1 harmon1 harm 1  
 harmon3 har1 2 hemato2 hema 1 hierar2 hier 1 higlan1 high 1  
 hipera3 hipe 1 hipoti3 hip1 1 homem3 home 1 homofoto2 hom1 3  
 homoss2 hom2 1 hones3 hone 1 honest1 hon1 1 honest3 hon2 5  
 horari1 hora 2 horriv2 hor1 6 horror2 hor2 1 hospit2 hosp 3  
 humild3 humi 11 humilh2 hum1 21 idiota2 idio 6 idiota3 idi1 2  
 idioti2 idi2 15 ifmt1 ifmt 10 ignora2 igno 14 ignora3 ign1 5  
 igreja3 igre 1 iguald1 igua 4 imatur2 imat 3 imoral2 imor 2  
 impaci3 impa 4 imparc2 imp1 1 imparc3 imp2 1 impens2 imp3 1  
 impont3 imp4 1 impor3 imp5 1 import1 imp6 3 imposi1 imp7 1  
 impre3 imp8 1 impune2 imp9 1 impuni2 mp10 2 inacei2 inac 1  
 inadmi2 ina1 1 inasoc2 ina2 1 incapa2 inca 1 incent3 inc1 1  
 incomp1 inc2 1 incomp2 inc3 5 incomp3 inc4 2 inconv2 inc5 1  
 indeci2 inde 1 indeci3 ind1 2 indepe3 ind2 1 indign2 ind3 2  
 indisc1 ind4 1 indisc2 ind5 4 indivi2 ind6 3 indivi3 ind7 1  
 indtra2 ind8 1 infanc2 infa 1 infant2 inf1 2 infcol2 inf2 1  
 infeli2 inf3 1 inferi3 inf4 1 infern1 inf5 1 infest1 inf6 1  
 inform2 inf7 1 ingenu2 inge 1 ingenu3 ing1 1 inicio1 inic 1  
 inimig1 ini1 2 inimig2 ini2 2 inimiz2 ini3 4 injust2 inju 6  
 inocen2 inoc 2 inofen3 ino1 1 inovac2 ino2 1 insati2 insa 1  
 insegu1 ins1 1 insegu2 ins2 2 insegu3 ins3 4 insens2 ins4 1  
 insist3 ins5 1 insult2 ins6 1 insupo3 ins7 2 integr3 inte 1  
 inteli1 int1 4 inteli3 int2 72 intera1 int3 4 intere1 int4 2  
 intere3 int5 7 intern2 int6 3 intern3 int7 4 interv1 int8 1  
 intole2 int9 5 intole3 nt10 1 intrig2 nt11 1 introv3 nt12 1  
 intsoc1 nt13 1 inutei2 inut 1 inutil2 inu1 2 inutil3 inu2 1  
 inveja1 inve 2 inveja2 inv1 9 invoca2 inv2 1 irada3 irad 1  
 irmas3 irma 1 ironic3 iron 1 irresp1 irre 2 irresp2 irr1 6  
 irresp3 irr2 2 irrita2 irr3 1 isolam2 isol 5 isosoc2 iso1 1  
 japone3 japo 2 jasofr2 jaso 1 jason2 jas1 2 jogbol1 jogb 4  
 jogbol3 jog1 2 jogbul2 jog2 1 jogfut3 jog3 1 jogo2 jog4 1  
 jogos3 jog5 1 jogtru3 jog6 1 judia3 judi 1 judo3 jud1 1  
 juiza3 juiz 1 julcae2 julc 1 julgar2 jul1 1 lagrim2 lagr 2  
 lanbom1 lanb 1 lanche1 lan1 6 lapis1 lapi 4 lazer1 laze 3  
 leal3 leal 2 legal1 lega 2 legal3 leg1 63 leibib3 leib 1  
 leitor3 lei1 1 leitur1 lei2 2 leitur3 lei3 1 leona3 leon 1  
 ler1 ler1 6 ler3 ler1 3 letici3 leti 1 levedo1 leve 1  
 liberd1 libe 1 liberd3 lib1 1 licao1 lica 1 lidera3 lide 1  
 limpo3 limp 3 linda3 lind 19 lindo3 lin1 16 livre3 livr 2  
 livro1 liv1 14 livros1 liv2 16 livros3 liv3 1 loira3 loir 2  
 loiras2 loi1 1 loirin3 loi2 1 louca3 louc 1 louco3 lou1 2  
 loucur1 lou2 1 loucur2 lou3 2 luta2 luta 2 macaco2 maca 1

machuc2 mac1 1 mae3 mae3 3 maeduc2 mae1 1 magoa2 mago 5  
 magra3 mag1 1 magrez3 mag2 1 magro2 mag3 1 magro3 mag4 3  
 maiens1 maie 1 maifra2 mai1 1 mainfl2 mai2 2 maiori2 mai3 1  
 maires2 mai4 1 maiseg2 mai5 1 maivio2 mai6 1 mal1 mal1 1  
 mal2 mal1 1 malcar2 mal2 1 malcol2 mal3 1 maldad2 mal4 14  
 maldos2 mal5 1 maledu2 mal6 3 maleduc2 mal7 1 malhum3 mal8 1  
 malici2 mal9 1 maltra2 al10 13 malvad2 al11 1 mamae3 mama 1  
 manias3 mani 1 manipu3 man1 1 maravi3 mara 2 marcor2 mar1 1  
 mascar3 masc 1 masoqu3 mas1 1 mataul1 mata 1 matema1 mat1 15  
 materi1 mat2 8 materia1 mat3 1 matngo1 mat4 1 maturi3 mat5 1  
 maucar2 mauc 4 maximo3 maxi 1 meamo3 meam 3 medici1 medi 1  
 medo2 med1 27 medo3 med2 2 medros3 med3 2 meiga3 meig 1  
 melvid1 melv 1 menabe3 mena 1 menenc2 men1 1 menfec2 men2 1  
 menina1 men3 2 menina2 men4 1 menina3 men5 1 menosp2 men6 1  
 mentir2 men7 1 menvaz2 men8 1 merda1 merd 1 mesa1 mesa 3  
 mesas1 mes1 1 metens1 mete 1 metido3 met1 1 metodo1 met2 1  
 midia2 midi 1 midia3 mid1 1 mike3 mike 1 moagem2 moag 2  
 mochil1 moch 2 moda2 moda 1 modern3 mod1 1 modinh2 mod2 1  
 modism2 mod3 1 molequ2 mole 1 monst2 mons 1 moral1 mora 1  
 morena3 mor1 1 moreno3 mor2 3 morsoc2 mor3 1 morte2 mor4 31  
 mortes2 mor5 4 msn2 msn2 1 msn3 msn1 1 muicol3 muic 1  
 mulbon1 mulb 1 mulher1 mul1 1 mulher2 mul2 1 mulher3 mul3 1  
 murro2 murr 2 musica1 mus1 2 musica3 mus1 5 nada2 nada 1  
 nadleg2 nad1 1 namora1 namo 2 namora3 nam1 1 namoro1 nam2 1  
 namoro3 nam3 2 naobem2 naob 1 naobri1 nao1 1 naobri2 nao2 2  
 naobri3 nao3 2 naocac2 nao4 1 naocom2 nao5 1 naoenb2 nao6 1  
 naoest1 nao7 1 naoexi2 nao8 1 naofal3 nao9 1 naofco2 ao10 1  
 naomal2 ao11 1 naooco2 ao12 1 naoquc2 ao13 1 naoqur2 ao14 1  
 naoqus2 ao15 1 naoteb2 ao16 1 naotev2 ao17 1 naozom2 ao18 1  
 necess1 nece 1 necmud2 nec1 1 negro2 negr 1 negro3 neg1 1  
 nerd2 nerd 3 nerd3 ner1 2 nerds2 ner2 1 nero3 ner3 1  
 nervos3 ner4 6 neta3 neta 1 nomest2 nome 1 norma1 norm 1  
 normal2 nor1 1 normal3 nor2 1 nosfut1 nosf 1 nota1 nota 9  
 notalt1 not1 1 notas1 not2 17 notboa1 not3 1 notver1 not4 1  
 novcon3 novc 1 nunbri2 nunb 1 nunfbu3 nun1 1 obedec3 obed 1  
 obedie1 obe1 2 obedie3 obe2 1 obesid2 obe3 1 objeti3 obje 1  
 obriga1 obri 3 obriga3 obr1 1 observ3 obse 1 obsole2 obs1 1  
 oculos2 ocul 1 ocupad3 ocu1 1 odeio2 odei 1 odio1 odio 1  
 odio2 odi1 7 ofensa2 ofen 9 ofepro2 ofe1 1 olhlin3 olhl 1  
 olho3 olh1 1 onibus1 onib 9 oportu1 opor 4 opresa2 opre 1  
 opress2 opr1 3 organi1 orga 2 organi3 org1 3 orgulh3 org2 5  
 orient2 orie 1 otima3 otim 1 otimo3 oti1 1 otipes3 oti2 1  
 ousada3 ousa 1 ousado3 ous1 1 pacien1 paci 4 pacien2 pac1 1  
 pacien3 pac2 8 pais1 pais 1 pais2 pai1 2 palavr2 pala 15  
 palest2 pal1 1 palhac2 pal2 4 palhac3 pal3 2 palmei3 pal4 2  
 pancad2 panc 2 panico2 pan1 1 paofra2 paof 1 parano3 para 1  
 parcei3 par1 1 partic1 par2 1 partic3 par3 1 passar1 pass 2  
 patio2 pati 1 pavor2 pavo 1 paz3 paz3 1 pc3 pc3 1  
 pedofi2 pedo 1 pena2 pena 1 pensa1 pen1 1 pensam3 pen2 1  
 pensat3 pen3 3 pequen2 pequ 1 pequen3 peq1 1 percen3 perc 1  
 perdao3 per1 1 perfec3 per2 3 perigo2 per3 1 perseg2 per4 3  
 persis1 per5 1 persis3 per6 6 pertur1 per7 1 pesada2 pesa 1

pesboa3 pes1 1 pescar2 pes2 1 pescar3 pes3 1 pesfil2 pes4 1  
 pesind2 pes5 1 pesqui1 pes6 2 pessim2 pes7 2 pessoa1 pes8 4  
 pessoa2 pes9 2 pessoa3 es10 1 pevive2 pevi 1 photos3 phot 1  
 piada2 piad 1 piadas2 pia1 1 piohor1 pioh 1 piolug1 pio1 1  
 pobre2 pobr 1 pobre3 pob1 1 pobrez3 pob2 1 podapr1 poda 1  
 poder3 pod1 1 polemi2 pole 1 polesc2 pol1 1 polici2 pol2 7  
 pontua3 pont 2 popula2 popu 1 porrad2 porr 5 portug1 por1 4  
 positi3 posi 1 possiv2 pos1 1 postur1 pos2 1 pouami3 poua 2  
 pova1 pova 1 pratic3 prat 1 prazer1 pra1 1 preate1 prea 1  
 precar1 pre1 1 precon1 pre2 1 precon2 pre3 87 prefis3 pre4 1  
 pregui1 pre5 7 pregui3 pre6 24 preguic1 pre7 1 preocu1 pre8 4  
 preocu2 pre9 4 preocu3 re10 1 prepar1 re11 1 prerac2 re12 2  
 pressa2 re13 2 presta3 re14 2 preten2 re15 1 preto3 re16 1  
 previd1 re17 1 princi1 prin 1 prisao1 pri1 2 proapr1 proa 1  
 proble2 pro1 1 proble3 pro2 3 procap1 pro3 1 procha1 pro4 1  
 profar2 pro5 1 profes1 pro6 157 profes2 pro7 3 profis1 pro8 7  
 progre1 pro9 1 projet1 ro10 1 projud2 ro11 1 proqua1 ro12 1  
 protec1 ro13 1 protec2 ro14 2 protes2 ro15 1 prova1 ro16 21  
 provas1 ro17 8 provid2 ro18 1 provoc2 ro19 1 psicol2 psic 2  
 puxcab2 puxc 1 quaade1 quaa 1 quadra1 qua1 2 quadro1 qua2 5  
 quaens1 qua3 1 qualid1 qua4 4 quaneg1 qua5 2 quavid1 qua6 1  
 querer3 quer 1 querid3 que1 2 quesal2 que2 1 quieta3 quie 5  
 quieto3 qui1 4 raioc1 raci 1 racism2 rac1 16 radica3 radi 1  
 raiva1 raiv 1 raiva2 rai1 16 ralaca1 rala 1 rancor2 ranc 2  
 ranzin3 ran1 1 rap3 rap3 1 rapida3 rap1 2 realen2 real 1  
 realid2 rea1 2 realis3 rea2 1 realiz3 rea3 1 realpr1 rea4 1  
 reapre1 rea5 1 rebeld1 rebe 1 rebeld2 reb1 3 rebeld3 reb2 1  
 reclus2 recl 1 recrei1 rec1 4 recupe1 rec2 4 redsoc2 reds 1  
 reflet1 refl 1 reflex3 ref1 1 reftod3 ref2 1 rejeic2 reje 5  
 rejeit2 rej1 1 religi3 reli 3 repons1 repo 1 repree2 rep1 1  
 repres2 rep2 1 reprim3 rep3 1 reprov1 rep4 6 reserv3 rese 1  
 resesc2 res1 1 respai3 res2 1 respei1 res3 28 respei2 res4 5  
 respei3 res5 23 respon1 res6 15 respon3 res7 20 respos3 res8 1  
 respro3 res9 1 retard2 reta 2 retard3 ret1 1 revolt2 revo 4  
 ridicu2 ridi 4 ridicu3 rid1 1 risada1 risa 2 risada2 ris1 1  
 risada3 ris2 2 riscos2 ris3 1 risos1 ris4 1 risos2 ris5 1  
 risos3 ris6 3 robert3 robe 1 rock3 rock 1 romant3 roma 3  
 roquei3 roqu 2 rouca3 rouc 1 rpg3 rpg3 1 rude3 rude 1  
 ruim2 ruim 3 sabedo1 sabe 8 sabedo3 sab1 1 sabmat1 sab2 1  
 sabqfa3 sab3 1 sacana2 saca 14 sacana3 sac1 1 sacane2 sac2 2  
 sadism2 sadi 1 sadism3 sad1 1 safade2 safa 1 safado2 saf1 2  
 safado3 saf2 1 sala1 sala 5 sala2 sal1 1 salaul1 sal2 7  
 salcli1 sal3 1 sangue2 sang 6 saopau3 saop 1 sapato3 sapa 1  
 sarado3 sara 1 sarcas2 sar1 1 sarro2 sar2 1 satisf1 sati 2  
 saudav3 saud 1 saude3 sau1 2 school1 scho 1 seador3 sead 1  
 secret2 secr 1 seesfo3 sees 1 segcas1 segc 1 segesc2 seg1 1  
 seglar1 seg2 1 seguem3 seg3 1 segura1 seg4 2 segura2 seg5 2  
 segura3 seg6 1 semami2 sema 1 semaul1 sem1 1 semcon2 sem2 1  
 semedu2 sem3 2 semetr2 sem4 1 semfut3 sem5 1 semgra2 sem6 1  
 semnoc2 sem7 2 semnoc3 sem8 1 sempaz2 sem9 1 semraz2 em10 1  
 sensiv3 sens 4 sentim2 sen1 1 seralg1 sera 2 seralv2 ser1 1  
 seralv3 ser2 1 sereni3 ser3 1 seried1 ser4 1 serio3 ser5 2

sexo3 sexo 2 sexy3 sex1 1 silenc3 sile 1 simpat3 simp 28  
 simple3 sim1 3 sincer3 sinc 20 sinist3 sin1 1 skapro3 skap 1  
 sochip2 soch 1 sociab1 soc1 1 social1 soc2 2 socied2 soc3 1  
 soco2 soc4 2 socos2 soc5 1 sofrim1 sofr 1 sofrim2 sof1 22  
 sofrim3 sof2 1 sofrime2 sof3 1 solida2 soli 2 solida3 sol1 2  
 solita3 sol2 1 soltei3 sol3 2 sonhad3 sonh 4 sonho3 son1 1  
 sonhos1 son2 1 sono1 son3 7 sono3 son4 3 sorrid3 sorr 4  
 sorris3 sor1 5 sorvet1 sor2 3 soumin3 soum 1 status2 stat 1  
 stress3 stre 1 sucess1 suce 2 suicid2 suic 5 supera3 supe 1  
 suspen1 susp 1 suspen2 sus1 1 talent3 tale 1 tamanh2 tama 1  
 tapa2 tapa 1 tapas2 tap1 1 tapcar2 tap2 1 tarefa1 tare 19  
 tarefa3 tar1 1 teatro2 theat 1 teatro3 tea1 1 tedio1 tedi 7  
 tedio2 ted1 1 tedio3 ted2 1 teimos3 teim 2 temper1 temp 1  
 temper2 tem1 1 tempo1 tem2 4 tempo2 tem3 1 tenis1 teni 1  
 terame1 tera 1 terfil3 ter1 1 terror2 ter2 1 timida3 timi 10  
 timide2 tim1 3 timide3 tim2 1 timido3 tim3 2 tinobo1 tino 1  
 tirond2 tiro 1 torpal2 torp 1 tortur2 tor1 2 trabal1 trab 12  
 trabal3 tra1 12 trabalh1 tra2 1 trabpe2 tra3 1 traedu3 tra4 1  
 trafic2 tra5 1 traged1 tra6 1 traged2 tra7 6 tragic1 tra8 1  
 tragic2 tra9 1 tramen2 ra10 1 tranqu3 ra11 3 transp3 ra12 1  
 transt2 ra13 3 tratam2 ra14 1 trauma2 ra15 13 triste1 tris 2  
 triste2 tri1 37 triste3 tri2 4 tudo1 tudo 1 twitte2 twit 2  
 twitte3 twi1 2 ufmt1 ufmt 1 uniao1 unia 3 unico3 uni1 1  
 unifor1 uni2 14 unifor2 uni3 2 vagabu3 vaga 2 vaidad3 vaid 2  
 vaidos3 vai1 2 valent2 vale 6 valore1 val1 1 vandal2 vand 3  
 veado2 vead 1 vegeta3 vege 1 venvid1 venv 1 verdad3 verd 5  
 vergon2 ver1 12 vestib1 vest 3 viagem3 viag 1 viagen3 via1 1  
 vicios2 vici 1 vida2 vida 1 vida3 vid1 1 videus3 vid2 1  
 vidlou1 vid3 1 vimume3 vimu 1 vingan2 ving 5 vioalu2 vioa 1  
 viocal2 vio1 1 viocpr2 vio2 1 vioesc2 vio3 1 viofis2 vio4 3  
 violac2 vio5 1 violan3 vio6 1 violao3 vio7 1 violen1 vio8 11  
 violen2 vio9 65 violin3 io10 1 viomor2 io11 1 viopro2 io12 1  
 viopsi2 io13 1 vover2 io14 1 vir1 vir1 1 viraul1 vir1 1  
 vision3 visi 1 vitima2 viti 2 viu2 viu2 1 viver3 vive 2  
 vo3 vo3 1 voadei2 voad 1 volei1 vole 1 volei3 vol1 1  
 voltar1 vol2 1 voz3 voz3 1 zangad3 zang 1 zangye2 zan1 1  
 zankid2 zan2 1 zoacao2 zoac 10 zoadef2 zoa1 1 zoar1 zoa2 1  
 zoar2 zoa3 2 zombar2 zomb 5  
 Nombre de mots entr,s 5074  
 Nombre de mots diff,rents 1454  
 Impression des tris ... plat  
 Question 015 Position 15 Code-max. 2  
 Tot. 1 2  
 5074 2978 2096  
 100 58.7 41.3  
 Question 016 Position 16 Code-max. 3  
 Tot. 1 2 3  
 5074 2098 1602 1374  
 100 41.3 31.6 27.1  
 Question 017 Position 17 Code-max. 3  
 Tot. 1 2 3  
 5074 2772 2287 15

100 54.6 45.1 0.3  
Question 018 Position 18 Code-max. 4  
Tot. 1 2 3 4  
5074 45 1645 2767 617  
100 0.9 32.4 54.5 12.2

## **PRT (1)**

TRI-DEUX Version 2.2

Cr,ation du TABLEau des MOTs par modalit,s - janvier 1995

Renseignements Ph.Cibois UFR Sciences sociales Paris V

12 rue Cujas - 75005 PARIS

Programme TABMOT

Le nom du fichier d'entr,e est vio.DAT

Le nom du fichier de paramŠtres de position est vio.POS

Les impressions se font sur vio.PRT

Le nom du fichier des noms de modalit,s est vio.MOD

Le nom du fichier des donn,es en tableau lexical des questions est vio.BRT

Il y a 5074 individus

Il y a 4 questions

Nombre de mots lus en entr,e 5074

Nombre de mots ,crits en sortie 86