Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Em Educação
Fundamentos da Educação

Razão Instrumental e Preconceito: Reflexões sobre o *Bullying*

Deborah Christina Antunes

São Carlos
Fevereiro de 2008

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Razão Instrumental e Preconceito: Reflexões sobre o *Bullying*

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Em Educação
Fundamentos da Educação

Razão Instrumental e Preconceito: Reflexões sobre o *Bullying*

Deborah Christina Antunes

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio A.S. Zuin

São Carlos
Fevereiro de 2008

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

A636ri

Antunes, Deborah Christina.
Razão instrumental e preconceito : reflexões sobre o *bullying* / Deborah Christina Antunes. -- São Carlos : UFSCar, 2008.
230 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Educação. 2. Preconceito. 3. Violência escolar. 4. Teoria crítica. 5. Razão instrumental. 6. *Bullying.* I. Título.

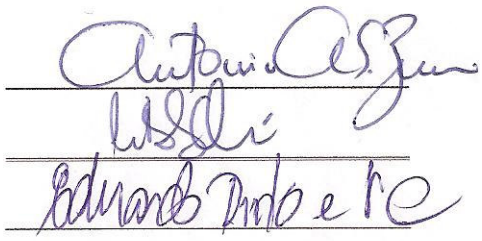
CDD: 370 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin

Prof. Dr. Ari Fernando Maia

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva



AGRADECIMENTOS

Pelos ensinamentos aqui presentes...

Ao prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin, pela justa medida entre orientação e autonomia;

Ao prof. Dr. Ari Fernando Maia, por ter-me orientado nos primeiros passos no estudo da Teoria Crítica durante a graduação, e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação deste trabalho;

Ao prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva, pela leitura atenta, pelas importantes contribuições na qualificação, e pelo interesse em minha pesquisa;

Aos professores: Dr. Amarilio Ferreira Jr., Dra. Ester Buffa, Dr. João dos Reis Silva Jr., Dr. João Virgílio Tagliavini, Dr. Luiz Henrique de Toledo, Dra. Marisa Bittar, Dra. Roseli Esquerdo Lopes, Dra. Vera Alves Cepêda e Dr. Wolfgang Leo Maar, que participaram ativamente de minha formação no mestrado;

Ao professor Deusdedt, que realizou a revisão gramatical do presente texto.

Pela amizade indispensável...

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa "Teoria Crítica e Educação – UFSCar", em especial, Frederico Vieira Dias, Kelly Cristiane da Silva, Maria Luiza Oliveira Guimaro, Roselaine Rippa, Newton Ramos-de-Oliveira e Tadeu Loibel;

Aos meus colegas de pós-graduação, principalmente, Ana Cecília Tripícchio, Maria Aparecida Pereira e Patrícia Leme de Oliveira Borba, pelo carinho e contato constante;

Aos colegas dos estudos de língua alemã, Elias Sérgio Dutra, Gládis Maria Rauber e Rodrigo Rizério de Almeida e Pessoa, que, a despeito de seus interesses filosóficos específicos, pacientemente leram comigo, em alemão, alguns textos de Adorno;

À Sara e ao Neimar, da Escola de Idioma Berlin.de, pela acolhida e apoio, inclusive ao disponibilizar os instrumentos que possibilitaram a gravação em vídeo do procedimento de discussão de grupo, da parte empírica deste trabalho;

À Juliana Saldanha de Castro, pela revisão do *abstract;*

E àqueles que, mesmo distantes, revelaram-se essenciais em minha vida: Amauri Gouveia Jr., Ana Paula Fonseca, Ivy Cristina de Oliveira, João Filipe De Césaro, Norma de Fátima Garbulho e Patrícia Zago.

Pelo apoio incondicional...

Aos meus pais, Silvia Lúcia Serra e José Pascoal Antunes, à minha irmã Bianca, e ao meu querido Alex, que tem se mostrado, a cada dia, o companheiro ideal de todos os momentos.

Agradeço também às agências de fomento Capes e Fapesp, pelas bolsas de estudo concedidas, ao colégio e aos alunos que participaram da pesquisa, e a todos os funcionários do PPGE - UFSCar, sempre atenciosos.

RESUMO

Essa dissertação traz algumas reflexões sobre o conceito de *bullying*, que caracteriza, atualmente, um tipo de violência escolar ocorrida nas relações entre alunos. Na primeira parte desse trabalho é feita uma análise teórica. A partir da crítica à razão instrumental e do conceito de preconceito, ambos com base na Teoria Crítica da Sociedade, é realizada uma crítica ao conceito de *bullying*, meramente formal e descritivo. Na segunda parte, é apresentada uma pesquisa empírica, que visa a analisar, nos dados empíricos coletados por meio de entrevistas individuais e de um grupo de discussão com alunos do 8º ano do ensino fundamental da rede particular, a proximidade entre o que se descreve por *bullying* e o que se considera, aqui, preconceito. Considera-se que, embora se trate de fatos semelhantes e que compartilham os determinantes individuais e culturais, são conceitos opostos, o primeiro colabora com a manutenção do vigente, e o segundo vê no conhecimento a finalidade da emancipação humana.

Palavras-chave: razão instrumental; preconceito; *bullying*; violência escolar; Teoria Crítica da Sociedade.

ABSTRACT

This paperwork discusses the concept of bullying, characterized as a kind of school violence that occurs in students' relationship. A theoretical analysis is made in the first part of this paper. Starting at the critical of instrumental reason and the concept of prejudice, both based on the Critical Theory of Society, the critical of formal and descriptive bullying is brought about. An empirical research is presented in the second part, which objective is to analyze the proximity between what is described by bullying and what is considered, here, prejudice in both empirical data collected by individual interviews and also by a discussion group with students from 8º grade of a private fundamental school. It is considered that, although both refer to similar facts and share individual and cultural determinants, they are opposed concepts. The first one collaborates to the maintenance of the status quo, while the second one recognizes on the knowledge the objective of human emancipation.

Keywords: instrumental reason; prejudice; bullying; school violence; Critical Theory of Society.

LISTA DE FIGURAS

Páginas

Figura 2.1 – Gráfico - Atividades realizadas pelos participantes fora do período de aulas (estudar, acessar a internet/ computador, assistir televisão, jogar bola, dormir, ouvir música, jogar vídeo game, curso de inglês, aulas de *Tae kwon do*, e ajudar o pai), e número de participantes da pesquisa que indicaram a realização delas. 128

Figura 2.2 – Gráfico - Comportamentos de exclusão, apelidação e agressão física e o número de participantes da pesquisa que relataram sua existência nas relações entre os alunos no colégio. 129

Figura 2.3 – Cartaz de propaganda do colégio onde os dados foram coletados. 153

LISTA DE TABELAS

Páginas

Tabela 2.1 – Ordem de apresentação, filmes dos quais as cenas foram retiradas, tempo de duração de cada trecho, local em que as cenas ocorrem, descrição das cenas e frase associada no grupo de discussão. 123

Tabela 2.2 – Idade, tempo de estudo na instituição, qualidades e defeitos próprios, e atividades realizadas fora do horário escolar de cada participante. 126

SUMÁRIO

Páginas

APRESENTAÇÃO **13**

PARTE I – PARA ALÉM DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E TEÓRICA **21**

1.1 – Uma introdução sobre o estudo da violência escolar no Brasil **21**

1.2 – *Bullying*: mapeando o conceito **26**

1.2.1 – Definições do termo 27

1.2.2 – Conseqüências do *bullying* 30

1.2.3 – Fatores causais encontrados 32

1.2.4 – Os grupos-alvo 35

1.3 – Crítica ao conceito de *bullying* **39**

1.3.1 – A razão instrumental 42

1.3.2 – Da crítica à razão instrumental ao primado dialético do objeto 54

1.3.3 – Uma análise sobre o conceito de *bullying* 58

1.3.4 – *Bullying* e preconceito 70

1.4 – Preconceito **75**

1.4.1 – O preconceito à luz da Teoria Crítica 80

1.4.2 – A sociedade no sujeito: as personalidades descritas por Adorno 99

PARTE II – *BULLYING* E PRECONCEITO NO EMPÍRICO **115**

2.1 – Metodologia **115**
2.1.1 – Local de coleta de dados 115
2.1.2 – Participantes 116
2.1.3 – Procedimentos 117
2.1.4 – Materiais utilizados 120
2.2 – Resultados **125**
2.2.1 – Entrevistas individuais 125
2.2.2 – Grupo de discussão 138
2.3 – Reflexões sobre os resultados **145**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **178**

REFERÊNCIAS **189**

APÊNDICE A – Modelo do termo de esclarecimento e autorização **200**
APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas **202**
APÊNDICE C – Transcrição do grupo de discussão **220**

APRESENTAÇÃO

A questão da violência tem se feito presente cada dia mais na sociedade atual. Todos os dias os noticiários não se furtam a mostrar cenas de crimes em suas mais variadas formas. O assassinato de um índio por um grupo de jovens da classe média, a morte de um estudante de medicina durante um ritual de trote na universidade, há alguns anos, o espancamento de uma empregada doméstica que esperava por um ônibus, e a morte de uma criança arrastada por um carro presa à porta, no último ano, também por grupos de jovens, demonstram a irracionalidade presente na cultura e que não se furta a dar mostras de sua força, a despeito das sanções políticas e legais, e do lema da igualdade e da liberdade. No entanto, aprende-se a conviver com ela. As cenas de violência apresentadas, os assassinatos noticiados, a barbárie presente em cada canto das cidades em um individualismo sem indivíduo, na segregação cultural e econômica em tempos de globalização, na morte em vida, são assimilados. Ao invés de provocarem uma ação na direção de uma mudança pelo reconhecimento da impossibilidade de existência em um mundo de terror, são transformados em entretenimento. Porém, essas questões parecem ainda chocar quando se verifica que os envolvidos são jovens, adolescentes e crianças: representantes precoces da delinqüência de toda uma sociedade.

Um dos temas que tem estado bastante em voga envolve a expressão da violência entre aqueles que estariam em fase de socialização, e em uma instituição que tem por pretensão e objetivo inicial, como defendem alguns, a transmissão da cultura de modo sistematizado, de preparar os sujeitos para a vida adulta, com base nos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. Em escolas de todo o mundo capitalista, pesquisadores têm observado um modo característico de convivência entre os alunos mediado, assim como na vida do lado de fora dos

muros escolares, por práticas de segregação, violência física e simbólica, algumas vezes mascaradas pelo humor. A essas relações tem se atribuído a denominação "*bullying*".

Assiste-se, nos últimos anos, a uma expansão de pesquisas, intervenções, reportagens midiáticas e eventos locais sobre esse assunto. Professores e pesquisadores têm se reunido para discutir sobre o tema e para alertar a seus pupilos sobre as relações "doentias" ou "demoníacas" em que estariam envolvidos. Não obstante, as informações são transmitidas, na maioria das vezes, em acompanhamento com a culpabilização dos sujeitos, conselhos morais e religiosos, e assinalação de punições futuras, mesmo quando se reconhece a existência de variáveis tanto individuais quanto sociais. Embora pareçam estar contra um determinado modo de socialização, de convivência e de cultura, estão a favor da correnteza.

Não seria exagero dizer que esse é um tema da moda. Mesmo o trabalho aqui apresentado tem sido, por vezes, causa de euforia e alvo de curiosidade por parte daqueles que, a despeito de seu conteúdo, imediatamente entram em *frenesi* ao serem atingidos pelo estímulo sonoro ou visual dessa palavra inglesa, já apropriada no Brasil. Esquece-se de que nomear algo não é controlar esse algo, e de que o que ele descreve tem sido, nos últimos tempos, condição de existência humana nos mais diversificados ambientes, mas que não deve ser confundido com algo intrínseco a essa mesma existência. No início deste trabalho, essa euforia e esse modismo pareciam colocar em xeque a validade desta pesquisa, e de fato chegou a gerar certo desânimo, não fosse a idealização de uma meta, qual seja, fazer dele algo como antimoda, o que não significa resistência sectária, e sim reflexão. A inovação aqui não se pretende pelo tema, pela metodologia ou pela descoberta de novas dificuldades, tão caros à ciência, mas principalmente pela reformulação de uma questão que, não sendo servil à moda, tem continuidade no âmbito da reflexão científica e cultural esquecida pelo lema da positividade. Trata-se de encarar o problema em seu aspecto científico-filosófico e, a partir da investigação e reflexão tanto teórica, quanto empírica, produzir senão uma resposta ao momento atual, pelo

menos indicar a presença de questões que precisam ser problematizadas inclusive em seu caráter histórico e irracional.

Mas isso se aplica a um recorte bem específico. A violência nas e das instituições de ensino tem sido estudada com maestria por alguns pesquisadores capazes de realizar essa reflexão em âmbito político, econômico, histórico, social, cultural, individual etc. Não é isso que está em pauta. O objeto aqui é o conceito de *bullying*, pois, por mais que alguns pesquisadores consigam ainda estabelecer uma relação direta com seu objeto de estudo – determinadas relações de violência escolar, sem a mediação desse conceito – não se pode mais negar sua existência e influência dia a dia mais marcantes nas pesquisas e intervenções atuais.

Nesse sentido, este trabalho tem dois objetivos: realizar uma análise do conceito de *bullying* baseada na crítica à razão instrumental, e apontar para a proximidade entre o que o conceito descreve e o preconceito estudado por Theodor W. Adorno na década de 1940. No entanto, não são dois objetivos separados, eles complementam um ao outro quase como uma necessidade vital desta pesquisa. A realização do primeiro sem o segundo poderia levar à falsa interpretação de que tais relações de violência não devem ser estudadas, o que se torna ideológico na medida em que colabora para a manutenção da barbárie. Se ela não deixa de existir quando simplesmente é catalogada, tampouco o faz quando se abstém de reconhecer sua ocorrência. Já a realização do segundo objetivo sem a análise proposta no primeiro, que deve antecedê-lo, reduziria o conteúdo crítico da obra a mais uma mera explicação dos fatos observados e descritos pelos pesquisadores, dentre tantas outras. Assim, da mesma maneira poderia ser sugado pela rede ideológica de modo a colaborar com o vigente. Na tentativa de alcançar os objetivos propostos, o texto foi dividido em duas partes. A primeira se baseia essencialmente em questões teóricas e a segunda, na análise de dados empíricos.

A primeira parte do texto apresentado se divide, por sua vez, em quatro itens. No primeiro, inicialmente é realizada uma introdução sobre o estudo da violência escolar no Brasil. A importância desse pequeno item se dá em seu aspecto histórico, na explicitação de como os estudos sobre essa questão são recentes. Tendo se iniciado nos anos 1980, a ênfase estudada foi modificada de uma década

para outra, e passou das depredações para as relações interpessoais, o que parece ter sido um fator colaborativo para que as discussões sobre o *bullying* fossem introduzidas aqui a partir do final do século XX e início do XXI. Em seguida, no segundo item, o próprio conceito de *bullying* é apresentado, com base em trabalhos nacionais e internacionais e a partir das principais discussões a respeito do tema. Deste modo, além da descrição que se apresenta sob essa denominação, questões como conseqüências para aqueles envolvidos, fatores causais e os grupos que costumam ser alvo dessa violência foram destacadas.

No terceiro item da primeira parte, a base teórica aqui utilizada é apresentada e a análise do conceito é realizada. Nela está contida a crítica à razão instrumental realizada por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, passando por uma breve história do conhecimento, pelos conceitos de razão subjetiva e razão objetiva, pela substituição do primado do objeto pelo primado do sujeito, e pela redução da linguagem a termos operacionais. Além disso, discute-se a proposta adorniana de um retorno ao primado do objeto de modo dialético, o que ele chamou de segundo giro copernicano, um modo de conceber a realidade, seja na cultura seja na ciência, que foge ao dogmatismo no âmbito da razão, e visa à transformação das condições sociais.

A análise crítica do conceito de *bullying* é realizada por meio do confronto entre conceito e teoria apresentados previamente. Questiona-se como o surgimento do próprio conceito de *bullying* parece ter sido propiciado pela direção tomada pela filosofia e pela ciência no processo de desenvolvimento histórico e industrial da sociedade. Tal desenvolvimento, sedimentado nos indivíduos, determina inclusive seu olhar para a realidade, um olhar resultante do modo de produção capitalista marcado pela instrumentalização do pensamento e pelo privilégio dos meios em relação aos fins. Assim, tal conceito parece fazer parte de uma ciência instrumentalizada e a serviço da manutenção de uma ordem social desigual, e revela-se também ideologia, pois, além de sua fundamentação parecer a-histórica, ele aparece "independentizado" em relação às diversas teorias. As discussões aqui giram em torno das seguintes questões: a pretensão de um conceito universal, pontual e sem extensão, que se mostra vazio e tende globalmente a substituir palavras nativas

que poderiam indicar, na análise de suas origens, o significado negado pelo conceito formal; as rígidas tipologias inerentes ao conceito de *bullying*, como os tipos de comportamento e os tipos de sujeitos envolvidos, que transformam aquilo que é flexível em características estáticas, negligenciando, sobretudo, o impacto dos fatores históricos e sociais; a análise rudimentar das variáveis sociais, seccionadas de sua gênese, que reconhece a mediação histórica da humanidade, mas trata o individual como imediato; o engodo da relação ideológica entre ciência e religião representado nos discursos de alguns pesquisadores; a preocupação em relação às conseqüências da violência à saúde dos sujeitos, que revela não uma real preocupação com o humano, mas com a adaptação deles à própria ordem que os adoece; o olhar para os determinantes sociais de modo linear, não dialético; e a redução da realidade a termos operacionais, condição para a submissão do pensamento à ideologia. Ao final do terceiro item, se propõe não deixar de lado o estudo da violência entre os alunos, descrita como *bullying*, mas tomar tais fatos como objetos em si mesmos sem desconsiderar suas mediações subjetivas. Observando-se o que o conceito descreve, são apresentados, por fim, alguns pontos que levam à hipótese de proximidade entre os fatos rotulados de *bullying* e o preconceito estudado por Adorno, tais como a caracterização dos grupos-alvo ou vítimas (ciganos, homossexuais, obesos e acima do peso, e pessoas com necessidades especiais) além da função psíquica e das relações de poder em que se baseiam.

No quarto item, ainda da parte teórica do presente estudo, são apresentados a pesquisa e o conceito de preconceito, especificamente frankfurtianos. Dois trabalhos servem de base aqui: a obra "A personalidade autoritária" e o capítulo "Elementos do anti-semitismo" do livro "Dialética do esclarecimento", embora outros textos de Adorno e Horkheimer, bem como de alguns comentadores, sejam utilizados de modo a ajudar na exposição do conceito. Primeiramente é realizada uma contextualização histórica da pesquisa sobre o anti-semitismo, de seu lugar dentro dos estudos da chamada Escola de Frankfurt, e do papel que a psicanálise obtém como um momento da explicação responsável pela mediação subjetiva do sistema social objetivo, sempre considerando a primazia dos fatores objetivos sobre

os psicológicos. Na dinâmica do conceito de preconceito está envolvido: pensamento estereotipado, generalizações anteriores, experiências incompletas, e racionalização de uma hostilidade irracional enraizada na personalidade dos sujeitos, além dos aspectos sociais, políticos e econômicos contemporâneos ao desenvolvimento do indivíduo, considerados como fatores determinantes, principalmente quando se sedimentam por meio de ações orientadoras e coercitivas. Considera-se aqui que a função psicológica de tais atitudes, seus determinantes históricos e a ação de fatores externos sobre a existência efetiva delas estão em uma ação recíproca e constante. Os pontos abordados na definição de preconceito são: sociedade, ideologia, indústria cultural, pensamento de tíquete, personalidade e falsa projeção. Além disso, também são apresentados os mecanismos de defesa psíquicos que Jahoda e Ackerman, em seu livro "Distúrbios emocionais e anti-semitismo", encontraram nos sujeitos predispostos ao preconceito (projeção, negação, transformação da angústia em agressão, racionalização, fuga, oposição, deslocamento, formação reativa e compensação), e considerados, neste caso, ao mesmo tempo expressões das próprias ideologias e a chave de seu desvelamento.

De modo a compreender como, na obra "A personalidade autoritária", os autores realizaram a interação entre psicanálise e uma teoria crítica da sociedade objetivamente orientada, foi escrita a segunda parte deste item. Nela é apresentada uma tipologia proposta por Adorno com o objetivo tanto de criar armas contra o preconceito, dada a necessidade que o pensamento fascista tem das massas, quanto de sistematizar experiências o mais livremente possível, enfatizando o pensar produtivo sabotado pela linearidade da ciência organizada segundo o método positivo, ou seja, uma tipologia dinâmica e social que busca chaves que abram caminhos para se pensar as diferentes reações dos sujeitos frente ao mesmo clima cultural. Nos tipos, as análises se deram em torno do desenvolvimento dos sujeitos a partir da resolução do complexo de Édipo. Isso porque, a partir de tal resolução, é que a relação com a autoridade é realizada na vida adulta. No entanto, se de um lado a resolução do Édipo é mediada pela família, de outro, não é apenas por ela, e, se em alguns casos uma família autoritária pode gerar sujeitos predispostos ao preconceito, em outros tal predisposição pode vir a ocorrer justamente pela

necessidade de autoridade. Assim, a questão não é apenas a introjeção de um modelo de autoridade, mas, antes, a crítica ao próprio modelo necessária à diferenciação entre sujeito e mundo externo. No entanto, embora se tenha falado mais em termos psicológicos, a ênfase da determinação é dada à cultura. O que a tipologia denuncia, pela variedade de tipos, é como são diversas as formas com que a sociedade se impõe aos sujeitos. Pode-se perceber, deste modo, como o processo social, o progresso tecnológico e o sistema capitalista criam um emaranhado de relações em que a reflexão autônoma, essencialmente necessária para o ideal de indivíduo do iluminismo, passa a ser um obstáculo ao seu desenvolvimento, requerendo dos sujeitos uma submissão cega e instantânea.

Na segunda parte, é apresentado o estudo empírico realizado nesta pesquisa, que buscou verificar se na base dos comportamentos descritos como *bullying* estariam os determinantes que em conjunto formam a definição frankfurtiana de preconceito, conforme a hipótese desse trabalho. Esta parte é, de um modo mais tradicional, dividido em três itens: metodologia (que contém a descrição do local de coleta de dados, dos participantes, dos procedimentos realizados e dos materiais utilizados), resultados, e uma análise dos dados encontrados. A coleta dos dados, realizada com estudantes do oitavo ano de um colégio particular de ensino fundamental, ocorreu por meio de entrevistas individuais e um grupo de discussão. Isso porque as entrevistas são consideradas um procedimento adequado para a exploração, descrição e análise de determinados fenômenos. Já o grupo de discussão leva em conta que, dependendo das trocas da vida afetiva, podem surgir durante a discussão tendências mais variadas que podem conter inclusive contradições. Além disso, esse último procedimento tenta fazer justiça à consideração de que opiniões e atitudes não surgem nem atuam de forma isolada, mas em uma relação permanente de reciprocidade entre indivíduo e sociedade. Se por um lado os procedimentos, principalmente as entrevistas, propiciaram uma autodenúncia dos sujeitos com respeito às relações irracionais de violência que estabelecem entre eles, por outro, esses mesmos depoimentos, juntamente com a discussão, possibilitaram ir além da superfície dessas relações. As falas incluem aspectos e motivações tanto subjetivos quanto sociais, e é nessa direção que a análise é realizada. Nesse momento são

discutidos, de modo relacionado tanto entre si, quanto aos dados, os seguintes aspectos: indústria cultural, semiformação, identificação e idealização, mimese compulsiva, narcisismo, humor, ideais da mídia e autoridade, identificação com o agressor, narcisismo das pequenas diferenças, e ressentimento. A análise indica que como subjacentes aos comportamentos descritos pelo vazio conceito de *bullying*, parecem estar os mesmos determinantes do anti-semitismo, guardadas as devidas proporções. Ou seja, a condição para a predisposição ao preconceito está presente no desenvolvimento dos sujeitos, na relação estabelecida com a autoridade, e na cultura. O que é descrito como *bullying* é, na realidade, uma composição de sintomas da ordem social sedimentada nos sujeitos.

Algumas questões importantes são colocadas também nas "Considerações Finais", que não têm a pretensão de uma conclusão, ou de algo definitivo. Nesta última parte do presente estudo, recuperou-se a discussão a respeito das relações de similaridade e diferença entre os conceitos de *bullying* e preconceito aqui trabalhados, bem como entre os fatos aos quais se referem. Ambos os conceitos tratam da barbárie relacionada a uma sociedade administrada em que a conciliação entre os sujeitos e a cultura está impossibilitada, no entanto, são modos diametralmente opostos de se estudar a questão da violência irracional. Também foram realizadas reflexões sobre a função da educação como promotora de autonomia, e a relação entre teoria e práxis. Ao final, alguns pontos são indicados para uma possível continuidade da pesquisa.

PARTE I

PARA ALÉM DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E TEÓRICA

1.1 – Uma introdução sobre o estudo da violência escolar no Brasil

Indisciplina, conduta anti-social, delinqüência juvenil, distúrbio de conduta e *bullying*. Estes são alguns conceitos apresentados por Martins (2005) no que diz respeito aos tipos de violência encontrados no ambiente escolar. Tais conceitos são decorrentes de estudos realizados em diversas partes do mundo, revelando-se uma das grandes preocupações das sociedades industrializadas.

No Brasil, parceiro do processo de democratização do país, e conseqüência de sua elevação à condição de problema nacional, devido à sua disseminação e diversificação no âmbito da sociedade civil, o estudo da violência no ambiente escolar ganhou maior atenção na década de 1980. Na época, a ênfase era no diagnóstico da ocorrência da violência escolar em várias cidades do país – nos estudos realizados por organismos públicos da educação, associação de classe e órgãos privados – e na violência contida nas práticas dos estabelecimentos escolares, considerados autoritários e estimuladores de um clima de agressão – nos dois únicos estudos encontrados que foram realizados em universidades. Eram considerados os grandes problemas relacionados à violência escolar as depredações, os furtos e as invasões dos prédios escolares em períodos quando não havia atividades nestes espaços (SPOSITO, 2001).

Já na década de 1990, Ongs (organizações não-governamentais), sindicatos docentes e órgãos públicos realizaram pesquisas de natureza descritiva e com intenção de diagnosticar a violência. No entanto, parte significativa de tais

diagnósticos era de natureza quantitativa, como os realizados pela UNESCO e pela Fundação Perseu Abramo (SPOSITO, 2001). Esses estudos buscavam a porcentagem dos jovens de cada gênero e, em determinadas regiões do país, envolvidos em situações de violência na escola, tais como agressões físicas, discussões e ameaças. Pode-se perceber, assim, que, de uma década para outra, houve uma mudança no padrão da violência ou, pelo menos, na ênfase dada no estudo de um tipo ou de outro. Dessa forma, nas pesquisas realizadas nas escolas públicas, as agressões verbais e as ameaças foram as que apareceram, na época, como mais freqüentes, embora estudos sobre tais questões sejam, segundo Sposito (2001), ainda incipientes.

Ainda nos anos 1990, algumas pesquisas nas universidades, decorrentes de estudos de pós-graduação, abordaram a temática segundo uma relação entre a violência dos bairros periféricos e favelas, regiões subjugadas pelo domínio do crime organizado e do tráfico de drogas, e a vida escolar. Entretanto, alguns estudos apontaram para

> Um padrão de sociabilidade entre os alunos marcado por práticas violentas – físicas e não-físicas – ou incivilidades que se espraiam para além das regiões e estabelecimentos situados em áreas difíceis ou precárias, atingindo também escolas particulares destinadas a elites. (SPOSITO, 2001, p.99).

Tal apontamento é realizado embora as pesquisas, de acordo com Sposito (2001), se situem prioritariamente nos estabelecimentos públicos, ou, quando muito, comparam o que ocorre nas escolas públicas e nas escolas particulares.

A mudança das violências estudadas, que passaram de depredações, furtos e invasões dos prédios escolares, para agressões verbais, físicas e ameaças, fecha o século XX e inaugura no século XXI com o estudo de um dos temas cuja discussão atualmente cresce tanto nas Universidades, quanto nas escolas e na mídia. Trata-se do que hoje é conhecido no Brasil com o nome de *bullying*, ou simplesmente, intimidação e violência entre pares.

Os primeiros trabalhos, realizados no Brasil, sobre o *bullying* foram os de Dorneles, Grigoletti e Canfield (1997), Figueira e Ferreira Neto (2001) e Fante (2005). Dorneles, Grigoletti e Canfield (1997) procuraram observar os

comportamentos agressivos apresentados por crianças em quatro escolas de ensino público em uma cidade do estado do Rio Grande do Sul. As pesquisas realizadas por Figueira e Ferreira Neto (2001) visaram ao diagnóstico do *bullying* em duas escolas municipais do Rio de Janeiro. Fante (2005) realizou quatro estudos em escolas públicas e particulares em cidades do interior do estado de São Paulo que buscaram o diagnóstico do *bullying* com base em pesquisas que utilizavam questionários e produziram dados quantitativos sobre incidência, número de vítimas e agressores. A mesma autora possui o programa "Educar para a Paz", que visa ao combate e à redução de comportamentos agressivos entre os estudantes. Há também as intervenções realizadas pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), que realiza programas com o objetivo de diminuir a incidência das violências entre os alunos (LOPES NETO, 2005).

Em nível de pós-graduação, também têm surgido pesquisas sobre o tema, tais como os 11 resumos de trabalhos de pós-graduação encontrados no Banco de Teses do Portal da Capes[1], a partir do descritor "*bullying*". Desses, os que abordam diretamente o assunto são os de Miranda (2004), Catini (2004), Lisboa (2005), Carreira (2005), Santos (2005), Medeiros (2006), e Pinheiro (2006). O trabalho de Miranda (2004) foi realizado na cidade de Ribeirão Preto (SP), teve como foco de análise a saúde, e mostrou a relação entre o *bullying* nas escolas e morbimortalidades. Catini (2004) procurou compreender o *bullying* na realidade brasileira, por meio de uma pesquisa em uma escola da periferia da cidade de Campinas. Através de desenhos e entrevistas com crianças, a autora buscou a visão delas sobre a violência, e concluiu que, neste país, o *bullying* está relacionado a uma ética competitiva e individualista, que também gera o tráfico e o consumo de drogas, e precisa ser substituída por uma ética cooperativa e coletivista.

Já Lisboa (2005), com o objetivo de gerar subsídios para programas de intervenção que visem à adaptação das crianças, investigou processos de vitimização, agressividade e amizade por meio de testes padronizados e instrumentos projetivos, apontando a relação entre agressividade individual e

[1] http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html

amizade recíproca e o risco de sofrer ou realizar *bullying*. Carreira (2005), por sua vez, traçou o quadro de violência em duas escolas do Distrito Federal, uma pública e outra particular, destacando agressões verbais e o *bullying*. Além disso, a autora investigou o preparo e o papel do gestor de escola para lidar com, ou prevenir a violência, bem como as expectativas da comunidade escolar sobre sua intervenção.

Santos (2005) trata do assédio moral em geral, não especificamente nas escolas, mas em todos os ambientes e círculos sociais e convivência diária. Partindo da área jurídica, a autora aborda o papel da psiquiatria e psicologia forense, e busca bases na teoria geral do direito civil e na teoria da responsabilidade civil para construir uma discussão sobre o bem jurídico e a integridade psíquica, violados por meio do *bullying*. Pinheiro (2006), que realizou sua pesquisa no município de São Carlos (SP), buscou encontrar, com base em questionários sobre a violência entre alunos e a violência doméstica, as relações existentes entre a violência familiar e ser alvo ou ator do *bullying,* em escolas da rede pública da cidade. Medeiros (2006), cuja pesquisa se desenvolveu na cidade de São José do Rio Preto (SP), buscou investigar estatisticamente, com base nas opiniões de alunos, professores e funcionário, se a agressão entre os alunos os desmotivavam a freqüentar a escola, e se interfere no processo de ensino-aprendizagem.

Também na mídia, cotidianamente, podem ser encontradas reportagens sobre o tema, popularizando sua discussão entre pais, professores, profissionais da saúde, crianças e adolescentes. É o caso, por exemplo, daquelas publicadas em jornais de ampla divulgação como a Folha de São Paulo (FOLHA, 2006a; FOLHA, 2006b) e O Estado de São Paulo (ESTADÃO, 2006). Em uma reportagem do jornal Folha de São Paulo foram apresentados o conceito de *bullying* e formas de agir caso os pais entendam que os filhos estejam passando por tais situações (FOLHA, 2006a); na outra, foi divulgado um livro que ensinaria os pais a lidar com elas. O jornal O Estado de São Paulo trouxe a notícia de que um comitê especial no Japão, dirigido por Ryoji Noyori, ganhador do prêmio Nobel da Paz em Química, decidiu punir alunos considerados agressores de outros alunos, separando-os em classes especiais e obrigando-os a prestarem serviços sociais (ESTADÃO, 2006).

No programa "Mais Você" da Rede Globo, destinado às donas de casa, a

apresentadora colocou no ar reportagens sobre o tema, expondo o conceito (MAIS, 2005) e suas conseqüências para os indivíduos que sofrem a violência vinda do colega de escola (MAIS, 2006). Recentemente, o programa "Fantástico" da mesma emissora divulgou uma reportagem sobre o *bullying* escolar, enfatizando sua ocorrência também por meio da internet. Durante tal reportagem, foi relatado que uma de suas maiores causas é a falta de punição (FANTÁSTICO, 2007). Em revistas como Nova Escola (CAVALCANTE, 2004), ISTOÉ (ISTOÉ, 2004), Viver Mente e Cérebro (SCHÄFER, 2005) e Atrevida (MERCATELLI, 2005), também foram encontradas reportagens sobre o assunto, nas quais foram apresentados o conceito, suas conseqüências e o que deveria ser feito para modificar a situação. É importante lembrar que os programas de televisão, as revistas e os jornais citados são de circulação nacional, e, além disso, podem ser acessados via rede mundial de computadores.

Longe de pretender esgotar aqui os trabalhos existentes sobre o tema e as reportagens divulgadas pela mídia, que surgem a cada momento, pode-se constatar, a partir do que foi apresentado, que o tema *bullying* está a cada dia mais em pauta. E, embora seja um conceito que abrange comportamentos agressivos não apenas no ambiente escolar, mas também em outros como o local de trabalho, a casa da família, as forças armadas, prisões, condomínios residenciais, clubes e asilos (FANTE, 2005; SMITH, 2002), sua ocorrência nas escolas é o mais estudado e enfatizado atualmente. Os estudos, as pesquisas e as reportagens encontrados, realizados dentro e fora da academia, adotam o conceito de *bullying* tal como os autores europeus o descreveram, e, trabalhando com base nele, buscam mapear, diagnosticar e encontrar determinantes para a sua ocorrência, bem como suas conseqüências individuais.

No entanto, apesar da divulgação ampla do conceito de *bullying* e de ele ter adentrado as discussões sobre violência escolar no Brasil, parece que o conceito ainda carece de uma análise crítica. Até o momento, não foram encontrados trabalhos, pesquisas, livros ou artigos que tragam uma real problematização. Este é o objetivo da primeira parte dessa dissertação. Para isso, apresenta-se a seguir o conceito de *bullying* como encontrado na literatura estrangeira e nacional, para depois

apresentar a base teórica a ser utilizada, e a análise desse conceito.

1.2 – *Bullying*: mapeando o conceito

Chamado de "fenômeno" e de "síndrome social" pelos pesquisadores desse tema, o *bullying*, por meio das inúmeras pesquisas realizadas, se constitui da soma de diversas características, conseqüências e variáveis individuais e sociais. É um tema atual de estudo e ainda incompleto, como demonstrado pela crescente bibliografia na área que recebe contribuições advindas de todas as partes do mundo, inclusive do Brasil. Para a realização deste trabalho, e para compreender por que este conceito recebe as denominações de "fenômeno" e de "síndrome social", bem como se esses adjetivos lhe são aplicáveis, é importante que ele seja inicialmente mapeado, que se compreenda como ele se constitui e o que ele pretende descrever. Este item da primeira parte do trabalho tem, por isso, o intuito de apresentar ao leitor esse conceito, bem como o que tem sido produzido a respeito dele nos últimos anos. Não cabem aqui, por hora, questionamentos ou críticas, e, embora se reconheça que nas ciências humanas a neutralidade para com o objeto de pesquisa é uma questão problemática e até mesmo perigosa, ainda que necessária, a tentativa aqui foi de realizar inicialmente uma apresentação sem julgamentos, visando a esclarecer o assunto para aqueles que desconhecem o tema e sua forma de abordagem. Pela quantidade de informações e diversidade de autores e pesquisas, esta parte foi dividida em quatro subitens assim denominados: Definições do termo, Conseqüências, Fatores causais encontrados e Grupos-alvo. Tal divisão se justifica pelas e se baseia nas variáveis estudadas e abordadas separadamente nos livros e artigos encontrados, sendo assim um retrato estático do conceito tal como encontrado na bibliografia consultada. Espera-se que, com o texto produzido aqui, as bases para as futuras análises estejam suficientemente estabelecidas.

1.2.1 – Definições do termo

O nome e o conceito daquilo que chamam de *bullying* foram adotados da tradição Européia, de onde ele surgiu. Segundo Smith, Cowie, Olaffson & Liefooghe (2002), o termo, cunhado pelo norueguês Dan Olweus nos anos 1970, abrange todos os comportamentos que na Áustria eram chamados de *sekkieren, ärgem, gemein sein* e *angreifen*; na China, por *lingu, qifu, qiling, qiru, qiwu, qiya* e *wuru;* na Inglaterra, *bullying, harssment, teasing, intimidation, tormenting* e *picking on*; na França por *violence*; na Alemanha, *ärgen, angreifen, gemein sein* e *schikanieren;* na Grécia, *kano to magha, miono* e *teleporo*; na Islândia, *radast a, hrekkja, skilja ut undan, strida, taka fyrir* e *einelti*; na Itália, *aggressività, fare il duro, prepotenza, violenza, approffitar-se, cattiveria* e *scorretto*; no Japão, *ijime, ijiwaru, iyagarase, fuzake e nakamahazushi*; na Noruega, *erting, mobbing, plaging* e *krangling*; em Portugal, *abuso, armar-se, insulto, provocação, rejeição* e *violência*; na Eslovênia, *nadlegovanje, nasilnustvo, trpincenje, ustrahovanje, zavracanje* e *zlorabljanje*; na Espanha, *maltrato, meterse con, rechazo, abuso* e *egoísmo*; e na Tailândia, *nisai mai dee, klang* e *tum raai*. De acordo com o estudo citado, todos esses termos fazem referência a alguma característica ou comportamento incluído no conceito de *bullying,* com diferenças entre gênero e idade, sem abrangê-lo totalmente. Por conta disso, "*bullying"* passou a ser o termo adotado na maioria das pesquisas sobre violência entre pares nesses países e em diversas outras partes do mundo, incluindo o Brasil, visando a facilitar sua classificação, seu reconhecimento e diagnóstico, e a intervenção. Assim, pode-se dizer que a palavra *bullying* deixou de ser um termo com um significado cotidiano, dos dicionários, onde pode ser encontrado como "maltratar/ intimidar" (HOUAISS & CARDIM, 1996), e passou a representar um conceito utilizado pela comunidade científica para referir determinadas relações de violência, sejam físicas ou psicológicas, entre colegas em diferentes ambientes e contextos, entre eles o escolar.

De acordo com Smith (2002), data dos últimos 10 ou 20 anos o interesse no estudo sobre o tema. Olweus (1993) apresenta um breve histórico sobre o desenvolvimento dos estudos a respeito do *bullying*. Segundo o autor, eles se iniciaram no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Na época, as pesquisas se

deram na Escandinávia, e apenas entre os anos 1980 e 1990 passaram a ser realizadas em outros países, tais como Japão, Reino Unido, Irlanda, Estados Unidos, Canadá e Austrália. Atualmente ocorrem em toda parte do mundo. Na Escandinávia, embora na época o tema já fosse bastante discutido por pais e professores, apenas quando casos de suicídio começaram a ser amplamente divulgados pela mídia, aparentemente como conseqüência das agressões entre os colegas, o que mobilizou a opinião pública, as autoridades escolares passaram a se preocupar com o "fenômeno" (OLWEUS, 1993).

Olweus (1993) define o *bullying* pela exposição de um estudante, de modo repetitivo, a ações negativas por parte de um estudante ou um grupo de estudantes (na maioria das vezes grupo). Tais ações negativas teriam um sentido próximo ao do que o autor considera comportamento agressivo, ou seja, infligir ou incomodar o outro, e podem ocorrer por palavras, ações, contatos físicos, caretas, gestos obscenos, exclusão, etc.

No mesmo sentido, Smith (2002) caracteriza o *bullying* como um subconjunto de comportamentos agressivos de natureza repetitiva, e baseado em um desequilíbrio de poder. Sua natureza repetitiva corresponde ao fato de que uma mesma pessoa é alvo da agressão por diversas vezes e não consegue se defender de maneira eficaz para conseguir cessá-las (OLWEUS, 1993). Já o desequilíbrio de poder é assinalado como as diferenças de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional e maior apoio de colegas dos envolvidos em seus episódios (FANTE, 2002; OLWEUS, 1993). Entretanto, Smith (2002) atenta para o fato de que esses dois critérios não são completamente aceitos pelos pesquisadores do tema, embora sejam empregados de forma ampla. Assim, uma ou duas ocorrências, e, por exemplo, a apelidação de alguém mais forte, mesmo na sua ausência, também poderiam ser aceitas como *bullying*. No entanto, segundo Olweus (1993), não se pode dizer que, quando dois estudantes de mesma força (física ou psicológica) estão brigando ou discutindo, trata-se de *bullying*. Lopes Neto (2005) afirma que esse tipo de violência é uma forma de afirmação de poder interpessoal por meio da agressão. Para o autor, ele é definido como

> Atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotados por um ou mais estudante contra

> outro(s), causando dor e angústia, sendo executado dentro de uma relação desigual de poder. (LOPES NETO, 2005, p. s165).

Segundo Fante (2005), uma das mais conhecidas pesquisadoras do tema no Brasil, o *bullying* é, por definição, um desejo inconsciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão. Tal desejo, de acordo com a pesquisadora, resulta em um conjunto de comportamentos agressivos e cruéis, que se tornam intrínsecos às relações interpessoais em que indivíduos mais fortes se divertem à custa de indivíduos mais fracos por meio de brincadeiras que disfarçariam o propósito de maltratar e intimidar.

Os comportamentos incluídos nessa categoria de violência são divididos por Olweus (1993) e por Fante (2005) em *bullying* direto (ataques relativamente diretos às vítimas) e indireto (isolamento social e exclusão intencional). Smith (2002) os divide em físicos, verbais, exclusão social, e indiretos. Lopes Neto (2005) classifica três tipos: direto, indireto e *cyberbullying*. Para Martins (2005), a melhor classificação seria: diretos e físicos, diretos e verbais, e indiretos. Porém, independentemente de como cada autor agrupa os comportamentos envolvidos no conceito, eles envolvem, além das ações negativas exemplificadas por Olweus (1993), agressões físicas, roubar ou estragar objetos, extorsão de dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades servis, insultar, apelidar, gozar de características e comportamentos do outro, fazer comentários racistas ou que digam respeito a qualquer diferença no outro, exclusão sistemática de uma pessoa, realização de fofocas e boatos, ameaçar de exclusão do grupo com o objetivo de obter algum favorecimento, ou, de forma geral, manipular a vida social do outro, além da ameaça de realização futura de tais comportamentos (MARTINS, 2005).

Cabem, ainda, à definição do *bullying* tipologias ligadas aos papéis que cada indivíduo realiza durante sua ocorrência. Tais tipologias, embora sejam basicamente as mesmas utilizadas pelos autores, guardam algumas diferenças, pois ora enfatizam os autores da agressão, ora aqueles para quem o *bullying* se volta, e ora aqueles que parecem ter um papel "coadjuvante" de expectadores. Smith (2002) cita duas tipologias: na primeira existem o intimidador, a vítima e os não-participantes, sendo que as vítimas se dividem em passivas ou agressivas e as vítimas agressivas, mais

uma vez, se dividem em provocadoras ou intimidadores-vítimas; na segunda aparecem os intimidadores líderes (os que tomam a iniciativa da agressão), os intimidadores seguidores (aqueles se juntam ao líder), os reforçadores (indivíduos que incentivam os intimidadores e riem das vítimas), os defensores, os circunstantes (que ficam à margem) e as próprias vítimas.

A tipologia apresentada por Lopes Neto (2005), segundo o autor, busca evitar julgamentos não nomeando as personagens como agressores ou vítimas. Os sujeitos envolvidos no *bullying* se dividem apenas em autores de *bullying,* alvo de *bullying*, alvo/autores de *bullying* e testemunhas, podendo estas últimas ser auxiliares, se participam ativamente da agressão; incentivadoras, caso incitem e estimulem o autor; apenas observadores, ou defensores, caso protejam o alvo ou busquem auxílio de outrem. Já Fante (2005), assim como Olweus (1993), os nomeia por vítima típica, vítima provocadora, vítima agressora, agressor e espectador. Reunindo-se todas as tipologias apresentadas, encontram-se dois tipos de agressores (ou autores) os líderes e os seguidores; três tipos de vítimas (ou alvos) passivas ou típicas, agressivas provocadoras, e vítimas que também intimidam outros; e quatro tipos de testemunhas, os que reforçam a intimidação, os que participam ativamente dela (que poderiam entrar na categoria de intimidadores seguidores), aqueles que apenas observam, e os que defendem o colega.

1.2.2 – Conseqüências do *bullying*

Uma das preocupações dos pesquisadores deste tema são as conseqüências comportamentais, emocionais e sociais, a curto e longo prazo, para aqueles que se encontram envolvidos nos episódios de *bullying*. Exemplos dessas conseqüências são ansiedade e depressão, baixa auto-estima, queixas físicas e psicossomáticas, suicídio e efeitos na vida adulta, no caso das vítimas (SMITH, 2002), e dificuldades acadêmicas, sociais, emocionais e legais, instabilidade no trabalho e relacionamentos afetivos pouco duradouros, no caso dos agressores (LOPES NETO, 2005).

Vários estudos longitudinais foram realizados (tais como os citados por

Smith, 2002, Fante, 2005, Lopes Neto, 2005 e Pereira, 2002) e indicam que ter sido vítima ou autor de *bullying* diminui a probabilidade de realização de uma vida saudável nos indivíduos quando adultos. Episódios como os que aparecem esporadicamente divulgados pela mídia, de jovens que entram armados nas escolas e atiram contra os colegas, também são uma fonte de preocupações, pois parecem causar mal-estar social.

Em pesquisa realizada na Coréia, os pesquisadores Kim, Koh & Leventhal (2005) verificaram que estudantes envolvidos em *bullying*, principalmente aqueles que são tanto vítimas quanto agressores, e os do gênero feminino, correm maiores riscos de terem idéias e comportamentos suicidas do que aqueles que não estão envolvidos em tais situações. De acordo com Wal, Wit & Hirasing (2003), depressão e idéias suicidas são conseqüências comuns às vítimas de ambos os gêneros, porém ocorrem mais freqüentemente quando o *bullying* se dá de forma indireta do que quando ocorre de forma direta. Segundo os mesmos autores, os indivíduos envolvidos com a realização da agressão reportam mais comportamentos delinqüentes, especialmente quando o *bullying* é do tipo direto.

Lopes Neto (2005) apresenta uma lista de sintomas encontrados em pessoas que são vitimizadas por colegas na escola. O objetivo do autor é alertar profissionais da saúde para possíveis diagnósticos da violência escolar no ambiente da clínica. Os sintomas citados por ele são: enurese noturna, alterações no sono, cefaléia, dor epigástrica, desmaios, vômitos, dores em extremidades, paralisias, hiperventilação, queixas visuais, síndrome do 'cólon' irritável, anorexia, bulimia, isolamento, perda de memória, tentativas de suicídio, irritabilidade, agressividade, ansiedade, histeria, depressão, pânico, relatos de medo, resistência em ir à escola, demonstração de tristeza, insegurança por estar na escola, mau rendimento escolar e atos deliberados de auto-agressão.

1.2.3 – Fatores causais encontrados

Algumas pesquisas sobre o *bullying* citam teorias a respeito de quais seriam as causas da existência da agressividade repetitiva e aparentemente gratuita entre colegas. Apresentando diversas determinações, de acordo com cada autor, uma ou outra é enfatizada, embora não sejam problematizadas. Elas se estendem de fatores referentes aos indivíduos (relativas ao inatismo da agressividade ou à aprendizagem de comportamentos agressivos), à sociedade desigual, aos programas de televisão, à família e à escola.

Lopes Neto (2005) afirma que entre os prováveis fatores causais estão os econômicos, sociais e culturais, aspectos inatos de temperamento e influência da família, de amigos, da escola e da comunidade. Para Fante (2005) a causa está tanto nos agressores, quanto na sociedade. Segundo a autora, elas incluem carência afetiva, ausência de limites, práticas educativas violentas, necessidade individual de reproduzir contra outros os maus-tratos sofridos em casa e na escola, e a ausência de modelos educativos humanistas que orientem os comportamentos para uma convivência social pacífica e o crescimento moral e espiritual. Além disso, assim como Olweus (1993), atribui um papel importante à influência da violência mostrada na mídia e no controle que a família deveria ter sobre o que suas crianças assistem na televisão. A autora inclui ainda uma síndrome que denominou de "Síndrome dos Maus-tratos Repetitivos" (SMAR) caracterizada pela introjeção do modelo educativo predominante com a conseqüente reprodução ou repressão da agressividade sofrida.

Pereira (2002) acredita que uma das principais causas do *bullying* é a agressividade socialmente aprendida via modelagem dos comportamentos dos indivíduos, principalmente pela televisão e pela violência dentro da família que poderia adotar diferentes modelos educativos, do autoritário ao permissivo. Somando-se a isso, para a autora, um outro fator também importante é a diminuição da propagação dos valores morais realizada principalmente pela Igreja, pois na medida em que as crianças e os jovens se afastam da convivência religiosa, passando

a ocupar seu tempo livre com outras atividades que não as comunitárias, os grupos de jovens e os encontros dominicais acabam por não adotar os valores humanos em suas relações interpessoais. A religião é, também para Pedra (2007), essencial, pois, segundo ele, o *bullying* ocorre porque falta "Deus" na vida das pessoas, falta uma autoridade a quem os indivíduos devem se sentir submetidos, a quem se deve obedecer. Assim, os pais seriam os culpados, já que atualmente não submetem mais seus filhos ao ensino religioso e não dão esse exemplo de submissão a uma entidade superior. A falta de religiosidade como um dos determinantes para a ocorrência do *bullying* também é enfatizada por Fante:

> Um outro aspecto que abordamos em nossos estudos é a falta de religiosidade de nossas famílias. Em nossos encontros com elas, sempre sugerimos que se reúnam, ao menos uma vez por semana, em torno de uma mesa (com todos os meios de comunicação desligados), num clima de amor e de paz, para discutir e refletir sobre os textos, parábolas ou histórias da bíblia, do evangelho ou de algum livro que ensine o valor da fé... (FANTE, 2005, p. 147).

A violência doméstica, entre os pais ou dos pais em relação aos filhos, física ou psicológica, também é considerada como um dos fatores que aumentam a probabilidade de alguém vir a ser vítima ou agressor. Pinheiro (2006), em sua dissertação de mestrado, verificou que aqueles caracterizados como alvos e autores de *bullying* freqüentemente estão expostos a uma relação de violência entre os pais, e aqueles caracterizados como vítimas e vítimas agressoras estariam mais expostos à agressão direta dos pais em relação a ele, com diferença de ocorrência entre os gêneros. No entanto, sua pesquisa não faz a relação entre ser agressor e presenciar/sofrer violência doméstica, nem problematiza a ocorrência da violência dentro da família, culpabilizando os pais por sua agressividade no lar, e os conseqüentes comportamentos dos filhos na escola. A afirmação de Smith (2002) de que os intimidadores-vítimas possuem, muitas vezes, famílias violentas parece ir na mesma direção dos resultados da pesquisa realizada por Pinheiro (2006).

Para Knafo (2003), o autoritarismo dos pais reflete-se diretamente nas agressões realizadas pelos filhos aos colegas. Segundo a pesquisa realizada por ele com 334 pais israelenses e seus filhos, crianças de pais autoritários tendem a se associar mais facilmente a amigos que são autores de *bullying* e dão mais valor ao

poder e menor importância aos valores universais. Para o autor, isso ocorre porque os pais esperam de seus filhos que se importem justamente mais com poder e tradição, e menos com o que chamou de benevolência e universalismo. Segundo esse autor, pais autoritários, embora possam não influenciar a totalidade dos valores dos filhos, passam para eles valores que enfatizam a dominância social e a rejeição das minorias, o que resulta na associação dos filhos ao *bullying*, e, além disso, à sua aceitação como natural durante toda a vida e em todas as relações interpessoais e ambientes para além da escola. No entanto, segundo Olweus (2006), estudos na Espanha apontam para o fato de que os agressores vêm de famílias tanto violentas quanto permissivas, o que indicaria, para o autor, que o fator principal seria a falta de carinho e afeto presente em ambos os casos (OLWEUS, 1993; 2006).

Em Smith (2002) podem-se encontrar três tipos de variáveis envolvidas no *bullying*: as sociais e comunitárias, as escolares, e as individuais. As primeiras referem-se aos níveis de tolerância para com os comportamentos agressivos e intimidadores na sociedade em geral e na comunidade local, inclusive a maneira como é mostrada pela mídia. As variáveis escolares dizem respeito à natureza do ambiente, aos valores éticos que prevalecem no local e à política escolar, bem como às sanções contra a prática do *bullying*. Já as variáveis individuais referem-se a fatores de personalidade que definem o risco de o indivíduo vir a ser vítima ou agressor, apresentando este último um prazer especial em agredir outros. Dentre as características individuais consideradas causais, entre os intimidadores estão: ser de temperamento facilmente irritável, ter tido uma educação cuja disciplina era inconstante e ter pais que eram intimidadores na escola, como se perpetuassem uma característica familiar. Já as causas de ser vítima são: ter poucos amigos de mesma condição social ou condição social superior, não ser autoconfiante, ser portador de alguma deficiência ou apresentar necessidades educacionais especiais, não ser de etnia branca e não ser heterossexual.

Yoneyama & Naito (2003), em seus estudos realizados no Japão, atentam para o fato de que uma escola autoritária, com uma relação professor-aluno também autoritária, que exige um alto índice de aprovação e pressiona os alunos para competir entre si, é um fator de estresse e um possível determinante para a

ocorrência do *bullying*. Além disso, as relações estabelecidas pelos professores (chamando atenção, favorecendo alguns, ofendendo outros com palavras) seriam, segundo os autores, reproduzidas pelos próprios alunos. Já para Catini (2004), uma ética da competitividade e do invidualismo, assim como a exaltação do consumo, formam um caldo cultural que, assim como levam ao tráfico e à drogadição, no Brasil, propiciam a existência do *bullying*.

Pesquisas voltadas especificamente para o estudo daqueles que exercem o papel de agressor não foram encontradas. Os trabalhos sobre *bullying* adotam, na maioria dos casos, teorias psicológicas sobre a agressividade para explicar tais comportamentos, como por exemplo, a modelagem de comportamentos violentos defendida por Pereira (2002) ou uma visão psicanalítica pragmática que outorga à agressividade o status de natural, mesmo reconhecendo o papel das variáveis sociais, como em Fante (2005). Tais variáveis sociais e culturais, embora citadas, não aparecem problematizadas nos trabalhos, com exceção do de Catini (2004) que, embora não o faça de modo aprofundado teoricamente, aponta para uma breve crítica à competitividade na cultura brasileira, mas, por outro lado, defende o estabelecimento de uma ética cooperativa e coletivista, de fundo religioso.

1.2.4 – Os grupos-alvo

Assim como citado por Smith (2002) os indivíduos que aparecem como vítimas das ações agressivas e repetitivas dos colegas parecem ter características comuns que estão inclusas nas causas de tais ações. A ausência de amigos de mesma condição social ou condição social superior, não ser autoconfiante, ser portador de alguma deficiência ou apresentar necessidades educacionais especiais, não ser de etnia branca e não ser heterossexual revelam que são iguais ao serem diferentes de um ideal de comportamento interpessoal, de aparência física, de desempenho intelectual, e de relacionamento sexual: ou seja, de um ideal de "normalidade" exigido em dada cultura. Na mesma direção, Fante (2005) afirma que

> O *bullying* começa freqüentemente pela recusa de aceitação de uma diferença, seja ela qual for, mas sempre notória e abrangente, envolvendo religião, raça, estatura física, peso, cor dos cabelos,

> deficiências visuais, auditivas e vocais; ou é uma diferença de ordem psicológica, social, sexual e física; ou está relacionada a aspectos como força, coragem e habilidades desportivas e intelectuais. (FANTE, 2005, p. 62-63).

Além disso, Pereira (2002) cita pesquisas que afirmam que pessoas com necessidades educativas especiais pertencem também ao grupo-alvo; segundo a autora, eles seriam vítimas óbvias, embora não justifique tal afirmação. Segundo Olweus (1993), são os estudantes mais novos e mais fracos aqueles que são os mais expostos ao *bullying*. No entanto, o mesmo autor atenta para o fato de que a agressão ocorre mais por conta da necessidade do agressor de encontrar "desvios" no outro, do que a própria existência deles, uma vez que, a priori, qualquer pessoa pode possuir alguma característica externa divergente de algum padrão estabelecido. Neste sentido, ele se coloca contra os estudos sobre os grupos-alvo e prioriza a descrição das características físicas e subjetivas das "vítimas" que as tornam incapazes de defesa, e a agressividade presente naqueles considerados "agressores".

A despeito disso, as pesquisas apresentadas aqui mostram que a violência sem motivação evidente, voltada repetidas vezes para alguém em condições "inferiores", ocorre na maioria das vezes contra aqueles que, de alguma forma, são vistos como diferentes da "norma", e estão divididos em grupos específicos dentro da sociedade. Na literatura internacional foram encontradas algumas pesquisas a respeito de alguns grupos de pessoas que são os alvos dessa violência. São eles: alunos obesos (GRIFFITHS, WOLKE, PAGE, HORWOOD & ALSPAC, 2005; SJÖBERG, NILSSON & LEPPERT, 2005) e acima do peso (JANSSEN, CRAIG, BOYCE & PICKETT, 2004), os de baixa estatura (STEIN, FRASIER & STABLER, 2004), estrangeiros, nômades, artistas de circo e ciganos (LLOYD & STEAD, 1998; LLOYD & STEAD, 2001), e os homossexuais e filhos de homossexuais (CLARKE, KITZINGER & POTTER, 2004; RAY & GREGORY, 2001; HOLMES & CAHILL, 2003).

Para Sjöberg, Nilsson & Leppert (2005) adolescentes obesos estão em risco cada vez maior de serem tratados como ridículos por seus colegas. Estudos realizados na Europa (Reino Unido e Suécia) e no Canadá mostraram que, quando comparados com crianças e adolescentes de massa corporal normal, os alunos

obesos e de alto peso têm mais chances de serem vítimas de seus colegas, especialmente quando se trata das meninas. Griffiths, Wolke, Page & Horwood (2005) apontam para a marginalização social das crianças obesas, uma vez que, ao mesmo tempo em que colegas reportam mais atitudes negativas em relação a elas, adolescentes acima do peso são mais freqüentemente vitimizados que seus colegas de peso normal. Segundo tais autores, para os garotos a obesidade pode ter efeitos mistos nas relações com os colegas, uma vez que pode levá-los à dominância física pela força e resultar em popularidade. No entanto, a maioria se torna vítima principalmente de xingamentos e gozações. Já as garotas são mais susceptíveis de serem vítimas, inclusive da violência física, pois, segundo os autores, para elas não haveria vantagens sociais de serem fisicamente mais fortes e, além disso, teriam menos encontros e envolvimentos em relacionamentos amorosos. Janssen, Craig, Boyce & Pickett (2004) afirmam que o impacto social aumenta quanto mais o indivíduo se desvia do normal. A pesquisa realizada por tais autores no Canadá mostra que as crianças caracterizam seus colegas de classe que estão acima do peso e obesos como indivíduos que gozam, tiram sarro, brigam, são egoístas e inferiores, estereótipos que, segundo os autores, revelam crenças negativas a respeito da obesidade. Esses estereótipos se refletem nos resultados do estudo que mostram que a prevalência de vítimas aumenta com o crescimento da massa corporal. Para esses autores a vitimização de crianças, pré-adolescentes e adolescentes obesos ocorre porque eles desviam de ideais de aparência.

Embora menos reportado na literatura do que a obesidade, a altura também é um motivo que leva um indivíduo a ser vítima de humilhação pelos colegas. Stein, Frasier & Stabler (2004) reportam um caso em que os pais de um rapaz, freqüentemente vítima de seus colegas devido à sua baixa estatura, procuraram na medicina maneiras de fazê-lo crescer para livrá-lo de tal condição. No entanto, a medicina não pôde ajudá-lo devido aos riscos, mostrados pelos médicos, de se manipular hormônios em alguém biologicamente normal, já que sua altura era resultado de um fator biológico hereditário.

Além das características físicas de um indivíduo, sua condição de vida e o grupo social ao qual pertence também se mostram como fatores que o colocam

como alvo. Como dois grupos bastante encontrados no Reino Unido, os ciganos e os circenses, com seus valores e cultura típicos e diferentes da comunidade britânica em geral, se caracterizam como vítimas nos estudos sobre *bullying* realizados por pesquisadores europeus. Lloyd & Stead (2001) realizaram pesquisas sobre apelidação e intimidação de ciganos e artistas de circo em escolas da Escócia, lugar em que, segundo os autores, existe um contexto histórico e cultural do preconceito contra grupos nômades, sejam eles ciganos, sejam outros com características ocupacionais, como é o caso dos artistas de circo e alguns estrangeiros. Para os autores, permeando as relações cotidianas na escola, o *bullying* é legitimado por um *ethos* baseado nas hierarquias de dominância, exclusão e maus tratos, e a apelidação racista aparece como seu aspecto mais forte. Sem implicações biológicas, o conceito de etnia diz respeito, para esses autores, apenas à cultura; desta forma, entendem ciganos e circenses, sociologicamente, como duas minorias étnicas que têm identidade grupal e valores próprios mesmo quando fixam residência. Os resultados de seus estudos indicam que crianças pertencentes a tais grupos tradicionalmente nômades são constantemente excluídas no ambiente escolar do país devido à visão parcial, estereotipada e preconceituosa sobre elas. De forma geral, além de excluídas, são chamadas de sujas e malcheirosas, e experimentam apelidos etnocêntricos. Aqui o preconceito é considerado uma causa do *bullying*.

A orientação sexual das pessoas também aparece como um fator que as tornam vítimas desta intimidação por parte de seus colegas. Poteat & Espelage (2005) afirmam que apesar da similaridade entre homofobia (que os autores definem como crenças, atitudes, estereótipos e comportamentos negativos em relação às lésbicas e aos gays) e o conceito de *bullying,* as duas áreas são raramente examinadas em pesquisas. Para Clarke, Kitzinger & Potter (2004) e Ray & Gregory (2001) o *bullying* homofóbico é um sério problema para jovens homossexuais, uma vez que mais da metade deles experimenta alguma forma de abuso verbal ou físico por parte de seus colegas na escola. Entretanto, não é necessário ser homossexual para ser vítima de agressões homofóbicas. Poteat & Espelage (2005), ao notarem que a maioria dos apelidos nos Estados Unidos é de natureza homofóbica, atentaram para o fato de que são voltados não apenas para homossexuais, mas também para

heterossexuais. Segundo eles, isso ocorre não por conta da orientação sexual do indivíduo vitimado, mas sim por ser percebido como possuidor de características diferentes das regras e expectativas tradicionais, ou ideologias, sobre feminino e masculino, e acontece como uma forma de policiamento do comportamento entre os jovens.

Ainda ligado à sexualidade, na Europa, filhos de homossexuais experimentam, além de rejeição e violência física, a denominação de gays e lésbicas (*gaybo* e *lesos*, segundo Ray & Gregory, 2001). Chamá-los assim seria um modo de lhes atribuir a sexualidade dos pais de maneira pejorativa. Segundo Clarke, Kitzinger & Potter (2004), o *bullying* seria um resultado do "estilo de vida escolhido pelos pais" e em certa medida, de acordo com a crença dos agressores, de responsabilidade dos próprios pais. Além disso, voltado contra os filhos de homossexuais, o *bullying* aparece como uma resposta, dos indivíduos agressores, aos direitos desses pais em adotar filhos e constituírem família, nos países em que isso lhes é garantido como um direito civil.

1.3 – Uma crítica ao conceito de *bullying*

No item anterior, foi apresentado o conceito de *bullying*. No entanto, antes de aceitar a definição e classificação apresentada, é necessário que se reflita sobre ela. A reflexão que se pretende vai na direção do questionamento sobre em que medida o conceito de *bullying* possibilitaria de fato a compreensão do cerne da violência, e, como um produto do esclarecimento, como evidenciaram Adorno & Horkheimer (1985), não se tornaria um mito, fruto do que eles chamaram de razão instrumental. Os estudos com base apenas em dados estatísticos e no diagnóstico de sua ocorrência, assim como sua fácil assimilação e ampla divulgação pelos meios de comunicação de massa, o desolamento causado por suas conseqüências e a inquestionável necessidade de intervenção via imperativos morais denunciam, ainda que apenas pelas lacunas, que tal conceito pode fazer parte de uma ciência instrumentalizada e a serviço da manutenção de uma ordem social desigual – e

talvez aqui esteja a razão de existência de suas lacunas: tal conceito revela-se também ideologia, uma vez que, além de sua fundamentação parecer a-histórica, seu conceito aparece "independentizado" em relação às diversas teorias.

Mostra-se importante que se questione a finalidade do conceito criado pelos pesquisadores da área e adotado inteiramente por alguns colegas brasileiros. Deve-se pensar até que ponto a classificação possibilitada pela adoção desta tipologia da violência não mascara os processos sociais inerentes aos comportamentos classificados como *bullying* ou, mesmo admitindo a existência de tais processos, os trata como naturais. Este é um passo fundamental que uma ciência deve dar se o seu objetivo é de fato contribuir para o desenvolvimento da humanidade e não para a adaptação dos indivíduos a uma ordem social desigual como a existente. Indo além, é necessário que se conheça sobre quais fundamentos epistemológicos tal conceito está edificado.

Mesmo que se compreenda sociedade e indivíduo, ambos, como vítimas e responsáveis pelos ocorridos nas escolas, é preciso ter em mente que ao mesmo tempo em que os indivíduos constituem a sociedade e a cultura, são por ela constituídos em seu processo de desenvolvimento e socialização. No entanto, isso não se refere apenas ao modo de interpretar ou não os fatos sociais, mas também significa que uma atenção especial deve ser dada às próprias concepções desse olhar sobre a realidade empírica, olhar esse construído por meio dos processos sociais de trabalho.

Assim, o surgimento do próprio conceito de *bullying* parece ter sido propiciado pela direção tomada pela filosofia e pela ciência no processo de desenvolvimento histórico e industrial da sociedade. Tal desenvolvimento, sedimentado nos indivíduos, determina inclusive seu modo de olhar para a realidade, um olhar resultante do modo de produção capitalista marcado pela instrumentalização do pensamento e pelo privilégio dos meios em relação aos fins, como explicitado pelos autores da Escola de Frankfurt, especialmente Horkheimer (2002) e Adorno e Horkheimer (1985). Assim, compreender o conceito de *bullying* como inerente ao processo do qual se mostra fruto, ao mesmo tempo em que é um desafio, pois implica repensar valores e questionar certezas, requer que se admitam

as conseqüências de sua utilização para além das estatísticas, mesmo que "a olhos nus" seus objetivos pareçam nobres.

Aqui se busca apresentar as bases teóricas para pensar o conceito de *bullying,* este conceito tão utilizado no mundo e em processo de integração pelos pesquisadores brasileiros, à luz da crítica à razão instrumental, ou seja, o *bullying* como área de estudo de uma ciência que, servindo ao capital, parece ter se esquecido de que é não apenas humana, mas, antes de tudo, dos e para os seres humanos. Assim, não basta mais, além de quantificar a ocorrência de comportamentos, se reconhecer e apontar fatores sociais, culturais, ideológicos e individuais contidos na realidade; é preciso que sejam pensados, problematizados, questionados e não tratados como naturais e imutáveis como variáveis congeladas e distantes de uma ciência que se pretende neutra.

Para realizar a referida análise, este item está dividido em quatro partes. A primeira tem por título "A razão instrumental" e apresenta a crítica a este tipo de razão baseando-se principalmente nas idéias de Adorno e Horkheimer, passando por uma breve história do conhecimento e pela substituição do primado do objeto pelo primado do sujeito. A segunda, sob o título de "Da crítica à razão instrumental ao primado dialético do objeto", visa a compreender as proposições de Adorno sobre um modo de conceber a realidade, seja na cultura ou na ciência, que fuja ao dogmatismo no âmbito da razão, e que, conseguindo chegar a uma real objetividade por meio da relação dialética entre sujeito e objeto (ao mesmo tempo idênticos e não idênticos), visa então à transformação das condições sociais vigentes. A terceira parte tem por objetivo realizar a análise propriamente dita do conceito de *bullying,* e a quarta, por fim, indaga sobre uma possível proximidade entre os fatos que se descrevem como *bullying* e o preconceito estudado pelos teóricos da Escola de Frankfurt.

1.3.1 – A razão instrumental

A palavra mito, no questionamento do conceito de *bullying* realizado aqui, é utilizada no sentido específico proposto por Adorno & Horkheimer (1985), quando eles se referem ao esclarecimento na forma do conhecimento positivista a partir do século XVII[2]. Tal conhecimento, que também se faz como forma de produzi-lo, continha em seu cerne o sentido do progresso, ou seja, objetivava livrar os homens do medo e colocá-los na posição de senhores contra os mitos. No entanto, segundo esses autores, no decorrer do processo histórico, esse conhecimento positivista acabou por tornar a si mesmo totalitário, ao manter alguns dos elementos presentes no mito: classificação, ordenação e previsão. Isso se deu na medida em que buscou a dominação da natureza, o procedimento eficaz, o enaltecimento da disciplina, a transformação da natureza em objetividade, o poder e o controle *per se*. Enfatizando a técnica, o não-humano, os homens pagaram o preço de se alienarem daquilo sobre o que objetivavam exercer seu poder. Desse modo, a ciência acabou por controlá-los, pois se perderam os objetivos, que foram considerados desnecessários de questionamento, uma vez que a ciência passou a ter a pretensão de neutralidade.

A separação radical entre meios e fins ocorreu durante o movimento da história da filosofia e das ciências. Inicialmente, a doutrina da sociedade era relacionada a um ideal inspirado nos princípios absolutos do ser, mas se modificou com o intuito de buscar uma sociologia com propósitos de se libertar, assim como as ciências naturais, das teologias e metafísicas, e se deter na verificação de vínculos causais regulares (ADORNO & HORKHEIMER, 1973). Essa modificação gerou uma ruptura radical que separou a razão em objetiva e subjetiva, de acordo com a denominação de Horkheimer (2002). A primeira concerne à razão que se preocupa com a sua finalidade e o adjetivo "objetiva" se refere exatamente aos fins, à

[2] O século XVII foi marcado pela passagem da metafísica para a ciência moderna, já iniciada por Bacon (1561-1626) e Descartes (1596-1650) (CHAUÍ, 1995). No entanto, é apenas no século XVIII que irá surgir o Iluminismo, ou Ilustração como sugere Rouanet (1987), com pensadores como Rousseau (1712-1778) e Kant (1724-1804), por exemplo. Optou-se aqui pela referência ao século XVII por conter o início de tal movimento, pelas transformações nos modos de conhecer. O século seguinte se caracterizará pelo otimismo em relação ao poder da razão e dos progressos da ciência e do conhecimento sobre a natureza, para levar à emancipação dos homens e solucionar os problemas sociais.

teleologia da razão. A segunda diz respeito à razão técnica, instrumental, como denominada por Adorno e Horkheimer (1985), e seu adjetivo "subjetiva" se refere à entrega da razão ao irracional contido na própria técnica.

Entretanto, tais conceitos de razão não são necessariamente opostos, tampouco excludentes, especialmente porque, de acordo com Horkheimer (2002), pode-se perceber que historicamente houve momentos em que ambos estavam presentes. No entanto, a razão técnica se tornou predominante no decorrer de um processo histórico em que o homem tentou deixar de lado a mitologia e as superstições, e pretendeu adotar unicamente uma objetividade verdadeira e absoluta para conhecer e controlar a natureza. Assim, a reflexão sobre a teleologia da razão, predominante anteriormente, passou neste processo a ser não mais realizada, seja pela incapacidade de concebê-la, seja por negar sua existência ao considerá-la uma ilusão. Nesse processo, todos os conceitos básicos tornaram-se invólucros formais vazios de conteúdo, o que resultou na formalização da própria razão (HORKHEIMER, 2002).

Segundo Horkheimer (2002), a teoria objetiva da razão inclui os grandes sistemas filosóficos como os de Platão, Aristóteles, o escolasticismo e o idealismo alemão. Ela considera que a razão é um princípio inerente da realidade e, por isso, exige um modo de comportar-se específico, prática ou teoricamente. Sua finalidade era o desenvolvimento de um sistema ou uma hierarquia que abrangesse todos os seres, o que inclui o homem e seus propósitos. O quanto uma vida humana era racional ou não dependia de sua harmonia com o todo. Assim, a avaliação de sua finalidade era dada pela sua estrutura objetiva que abarcava toda a realidade, e não apenas pelo próprio homem e seus fins. No caso dos sistemas citados, a razão objetiva não excluía as técnicas e os meios de se conhecer a realidade; no entanto, as considerava como uma expressão parcial, e por isso mesmo limitada, dessa racionalidade universal que buscava os critérios de medida de todos os seres e de todas as coisas. Para Horkheimer "...o supremo esforço dessa espécie de pensamento foi conciliar a ordem objetiva do 'racional' tal como a filosofia o concebia, com a existência humana, incluindo o interesse por si mesmo e a autopreservação." (HORKHEIMER, 2002, p.14). Desse modo, enfoca a idéia do

bem supremo, o problema do destino da humanidade e o modo de realização de tais questões, e entende a ciência como o empreendimento responsável por tal reflexão.

Já a razão subjetiva considera que a razão é uma qualidade específica da mente humana e individual, retirando, desta maneira, o foco de uma realidade universal, e tornando-a relativa. Assim, a racionalidade passa a ser considerada uma faculdade do ser de decidir o que é útil ou não para ele mesmo, considerando lucros e vantagens individuais. Ela se baseia nas capacidades de classificação, inferência e dedução, de adequar os procedimentos com propósitos considerados certos e auto-explicativos, e por isso se recusa à indagação sobre sua própria racionalidade. Baseando-se nisso, o trabalho científico entende a razão objetiva como um caos de dados impossíveis de serem quantificados e coordenados, e considera que sua função é exatamente a redução à mera organização, classificação e computação do mundo material imediatamente dado (HORKHEIMER, 2002).

No entanto, é importante apontar aqui a parcialidade desta divisão entre razão objetiva e subjetiva tomada de um modo, talvez, muito linear. Embora ela destaque um aspecto importante da relação entre meios e fins, pode mentir no que concerne à realidade histórica. Tal caráter histórico da razão é, por sua vez, enfatizado por Marcuse (1993). De acordo com o autor, a despeito das mudanças ocorridas, que, não obstante, não foram poucas, os momentos históricos guardam um elo representado pela dominação do homem pelo homem, por meio do compartilhamento de conceitos básicos sobre o homem e a natureza. Trata-se de uma continuidade histórica da tradição ocidental: a dominação já existia, mas sua base foi alterada, e ela aparece como algo não superado.

Como considerado há pouco, e enfatizado por Horkheimer (2002), razão objetiva e razão subjetiva estiveram presentes inicialmente. Desse modo, Marcuse (1993) aponta, por exemplo, a dicotomia já existente na filosofia clássica grega, entre os pensamentos de Platão e Aristóteles, a lógica dialética do primeiro, e a lógica formal do segundo, ou mesmo em determinadas concepções gregas tais como as diferenças entre os escravos e os cidadãos livres no tocante à sua essência, e, conseqüentemente, a seus direitos e deveres dentro da *polis* como algo "natural", aspecto que, ao ir contra os interesses propriamente humanos dos oprimidos,

contradiz justamente o caráter universal da verdade que buscava, e contribui para a manutenção de dada ordem de coisas. Mas a questão que se quer enfatizar aqui é que este pensamento preservava a tensão entre um mundo existente e um mundo desejável, ainda que apenas para uma pequena parcela de pessoas consideradas "cidadãs", algo, sem dúvida, passível de crítica. Porém, havia ainda uma abertura, ao apontar as esferas do "ser" e do "dever ser", para possibilidades, questionamentos, reflexões, contradições, e para o próprio pensamento, o que faz justiça aos múltiplos aspectos, implicações e efeitos da existência. A razão é caracterizada como faculdade cognoscitiva para compreender o que é verdadeiro e o que é falso. Ética e epistemologia são esferas inseparáveis. É essa união, entre juízo de valor e conhecimento, que o pensamento científico rompe ao deixar de lado a reflexão sobre a realidade existente e um mundo desejável, para tentar dar conta de algo que a filosofia não deu, a saber, a organização da sociedade e a transformação da natureza. Faz isso por meio da quantificação da natureza, da explicação em termos de estruturas matemáticas, da separação da realidade de todos os seus fins inerentes, e entre verdadeiro e bom (MARCUSE, 1993).

A razão científica assim formalizada transforma o conhecimento, classificatório e calculador de probabilidades, em única autoridade, e acaba por atestar a inutilidade do pensamento, do questionamento e mesmo a verificação e reflexão sobre os próprios conceitos que empregam em sua defesa: justiça e liberdade, antes eles mesmos questionados e pensados. É com essa ausência da reflexão, inclusive sobre si mesmo, que o iluminismo passou a, à medida que avançou, também se prestar à manipulação ideológica no processo de dissolução da razão objetiva, do dogmatismo e das superstições. A busca de uma verdade absoluta, realizada pela razão objetiva, tornou-se vazia, pois foi substituída pelo cálculo e pela tentativa de transformar a física experimental no protótipo das ciências humanas (HORKHEIMER, 2002).

Justiça seja feita: não se pode negar que inicialmente o iluminismo ou mesmo o positivismo eram de fato sistemas de pensamento subversivos que pretendiam a realização do avanço social. Em sua origem, tentaram evitar a desintegração da sociedade e guiá-la para uma nova forma de organização (ADORNO &

HORKHEIMER, 1973). A filosofia, que se pautava no objeto em si para conhecer a realidade, acabou por servir como base para ideologias que mantinham uma ordem social desigual. Um exemplo é a teologia tomista, de fundo aristotélico, utilizada pela Igreja (CORBISIER, 1967; LUKÁCS, 1974), cristianizando a filosofia de Aristóteles, ou tentando transformar a religião em filosofia, para comprovar a existência de Deus e garantir a hegemonia da Igreja. Isso, mesmo quando o próprio objeto da ciência dava mostras, por meio das novas tecnologias, como o telescópio, de que seu método não mais se sustentava. A denúncia de Brecht no seu teatro "Vida de Galileu" tem aqui seu valor:

> A fé da autoridade de Aristóteles é uma coisa, e os fatos, que são tangíveis, são outra. Os senhores dizem que segundo Aristóteles há esferas de cristal lá no alto; que, portanto, há movimentos que não são possíveis, porque as estrelas seriam obrigadas a quebrar as esferas. Mas e se os senhores pudessem constatar esses movimentos? Isto não indicaria aos senhores que essas esferas de cristal não existem? Meus senhores, eu lhes peço com toda a humildade que acreditem nos seus olhos. (BRECHT, 1977, p.84).

Desta maneira, a nova ciência necessariamente combatia o autoritarismo político e religioso que reinava na época, que utilizava a filosofia aristotélica e o dedutivismo para conservar a desigualdade, a miséria da maioria e, conseqüentemente, seu poder. No entanto, com esta ordem subvertida, ou melhor, não com a instalação da igualdade, mas no decorrer da substituição dos déspotas pelos governos que se diziam democráticos e, nas ciências, com os novos procedimentos metodológicos, essa nova ciência abandonou seu potencial crítico e se considerou como o último estágio do desenvolvimento do pensamento. Considerando-se o único verdadeiro e ao qual deveria tender todas as sociedades humanas, se converteu rapidamente em um fim em si mesmo. É nas palavras de Comte (2005) que se pode encontrar exatamente esta afirmação sobre a evolução do pensamento de acordo com os estágios do desenvolvimento da humanidade. Conhecido como o criador da sociologia, ciência tardia derivada do positivismo, para ele, o pensamento humano teria partido do estágio teológico, quando recorria às idéias de deuses e espíritos para explicar os fenômenos naturais, passado para um estágio metafísico, caracterizado por fundamentar o conhecimento em abstrações - essências, causas finais ou concepções idealizadas da natureza, por exemplo -, e

alcançaria a plenitude intelectual ao chegar ao estágio positivo, no qual a razão opera unicamente por meio da experiência concreta. A palavra "positivo" em sua obra enfatiza o caráter desejado à sua sociologia, a saber, o de ciência num sentido específico, emancipando o conhecimento dos credos religiosos, da especulação metafísica e dos desejos, e que se relaciona positiva e linearmente com o existente (ADORNO & HORKHEIMER, 1973). Aqui está a influência do racionalismo matemático e científico exato sobre a origem da ciência e do pensamento moderno (LUKÁCS, 1974), trazido por Comte para a área das chamadas ciências humanas. Trata-se do que Kant (1994), no prefácio à segunda edição da obra "Crítica da razão pura", chamou de "revolução copernicana" operada no problema do conhecimento.

A revolução copernicana (ou giro copernicano) trata da substituição do primado do objeto, pelo primado do sujeito, ou seja, ao invés de partir do objeto em si, como de natureza independente dos homens, a ciência passa a se guiar pela experiência do sujeito sobre o objeto, sujeito este considerado em sua forma pura. Nas palavras de Kant:

> Se a intuição tivesse de se guiar pela natureza dos objectos, não vejo como deles se poderia conhecer algo a priori; se, pelo contrário, o objecto (enquanto objecto dos sentidos) se guiar pela natureza da nossa faculdade de intuição, posso perfeitamente representar essa possibilidade (...) os objectos, ou o que é o mesmo, a experiência pela qual nos são conhecidos (como objectos dados) regula-se por esses conceitos. (KANT, 1994, p. 20).

Mas, se por um lado essa nova forma de conhecer o mundo levou a humanidade a ultrapassar a aceitação e a contemplação da realidade dada, por outro, a própria realidade aparece como algo não superado. Segundo Lukács (1974), o que ocorreu foi uma mudança nos procedimentos metodológicos para conhecer a realidade, e não no método científico:

> ...o conceito formal do objecto do conhecimento destilado na sua forma pura, a coesão matemática, a necessidade das leis da natureza como ideal de conhecimento, transformam cada vez mais o conhecimento numa contemplação metodologicamente consciente dos puros conjuntos formais, das "leis" que funcionam na realidade objectiva, *sem intervenção do sujeito*. Por conseguinte, a tentativa para eliminar o elemento irracional inerente ao conteúdo já não se dirige apenas para o objecto: dirige-se também, e em crescente medida, para o sujeito. A elucidação crítica da contemplação tende cada vez mais energicamente a suprimir por completo da sua própria atitude todos os

> momentos subjectivos e racionais, todo elemento antropomórfico, a separar cada vez mais energicamente do "homem" o sujeito do conhecimento e a transformá-lo num sujeito puro, puramente formal. (LUKÁCS, 1974, p. 144-145 – grifos do autor).

Tal revolução caracteriza a passagem da metafísica para a ciência moderna. Se na primeira havia a aceitação dogmática da realidade dada e estranha aos sujeitos, na segunda, por oposição, sujeito e objeto não deixaram apenas de ser considerados "estranhos" um ao outro, mas passaram a ser considerados idênticos pelo nível de objetividade e neutralidade exigido, seja como herança de um "sujeito transcendental" (ADORNO, 1995a), no sentido kantiano, seja pela própria "identidade hegeliana de sujeito e objeto." (ADORNO, 1994a, p.90). Assim, "a verdadeira natureza do esquematismo, que consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular, acaba por se revelar a ciência atual como o interesse de sociedade industrial." (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 83).

Esse método não ficou restrito às ciências naturais, mas se tornou o guia da própria filosofia e do "conhecimento do mundo como totalidade." (LUKÁCS, 1974, p. 127). Tornou-se também racionalidade burguesa, que pretendeu utilizar-se dele como universal, inclusive para o conhecimento do indivíduo e da sociedade. Segundo Adorno & Horkheimer:

> Com o progresso e o aperfeiçoamento das ciências naturais, nas quais o ideal de leis determináveis com rigorosa exatidão assume novas formas, inclusive para a teoria da sociedade, apresentou-se logo, paralelamente, a exigência de um modelo teórico de sociedade que estivesse dotado de idênticas características de exatidão. Quanto mais a moderna sociedade dinâmica se aproxima do domínio da natureza, menos tolera o atraso dos conhecimentos sobre si mesmo, em comparação com o que se conhece a respeito da natureza. (ADORNO & HORKHEIMER, 1973, p.13).

Assim, a missão dessa sociologia, como ciência da sociedade especializada e positiva, desde Comte, é proceder ao reconhecimento das leis da "natureza social" que são consideradas imutáveis. O importante passou a ser a exatidão rigorosa da comprovação, mediante a neutralidade axiológica do sujeito, e não necessariamente uma sociedade justa. Ao considerar a sociedade como objeto da mera observação,

postular o distanciamento intelectual e a indesejável intromissão no movimento político, e, ao pressupor que o movimento social se sujeita, necessariamente, a leis invariáveis, ela, a ciência humana e social, passou a se bastar com a observação pura, o experimento e o método comparativo. Ou seja, aqui a consciência de uma totalidade dinâmica da sociedade foi substituída pela indução, pelo método científico moderno que subdivide seu objeto, no caso a sociedade, em setores, como por exemplo, família, escola, profissão, religião, e esses setores em mínimas variáveis, e não vai além da enumeração e da classificação. Fica claro que existe aqui novamente um traço marcante de resignação. Tendo sido dividida em setores e em disciplinas formais, e em meio a esta dissociação dos elementos que na prática são inseparáveis, os problemas essenciais da humanidade perderam-se em um espaço vazio (ADORNO & HORKHEIMER, 1973).

É a partir da análise da dissolução da ciência em técnica, da idéia de que este é o único modo de conhecimento possível, da conseqüente dissociação entre meios e fins, e de sua utilização como procedimentos que visam a descrever e quantificar a sociedade aparente sem atuar sobre ela, que se pode compreender como a própria ciência se torna dogmática e se dissolve em mito. Mas isso não significa que mito e esclarecimento sejam semelhantes em sua totalidade. Adorno & Horkheimer (1985) reconhecem que são dois conceitos distintos, que marcam duas fases de um processo histórico. Porém, embora distintos, possuem continuidade e ruptura. A semelhança referida aqui, como explicitado, é em relação à classificação, à ordenação e à previsão, uma instrumentalidade já presente no mito, e que se perpetua no esclarecimento. Por outro lado, no mito, a troca que ocorre no sacrifício com a finalidade de obter favores dos deuses é específica (embora já seja um sinal de um esquema de troca racional e de tentativa de controle da natureza). Isso, porque o animal sacrificado seria portador da substância divina e não poderia ser substituído por outro diverso, mas apenas por um que, representando o gênero, exibia uma indiferença no exemplar, ou seja, tinha em si mesmo um significado. Diferentemente, o fundamento material da razão instrumental contida no esclarecimento é a própria equivalência universal; nela não há substitutividade específica. Isto é, tudo pode ser trocado por tudo, o heterogêneo transforma-se em

algo comparável e é reduzido a grandezas abstratas. Uma generalização do valor de troca traduz o qualitativo, outrora presente ainda no mito, em matemática. Neste sentido, este aspecto é, inclusive, regressão em relação ao próprio mito, que ainda continha distinções (ADORNO & HORKHEIMER, 1985).

Esta ciência, constituída em meio ao que foi considerado um movimento de esclarecimento, se tornou mais um, dentre os diversos modos, de se conservar o estado atual da sociedade. Mas, não um modo qualquer, pois ela é uma nova e eficiente autoridade, tão totalitária quanto os mitos e as superstições. A ciência, assim caracterizada, considera que seu papel não é contribuir para uma mudança social que levaria à emancipação. Ao contrário, sugere que a emancipação está na trajetória da humanidade, que é a priori um fim que não necessita questionamento, e que a ciência nada pode, nem deve fazer para modificá-la. Contraditoriamente, ela recai no pensamento de resignação ao qual se opôs em relação à metafísica e ao idealismo (ADORNO & HORKHEIMER, 1985).

O conhecimento, mais uma vez, presta-se, desta maneira, ao papel de ideologia. Isso porque a verdade universal passou a ser desconsiderada como uma base segura de conhecimento, em seu lugar colocou-se o culto ao procedimento eficaz: "a razão pura tornou-se irrazão, o procedimento sem erro e sem conteúdo." (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 89). A identidade entre sujeito e objeto, que inicialmente em Kant tinha uma intenção filosófica, no plano científico levou à formulação de conceitos destituídos de sentido, simples instruções segundo as regras do sistema (ADORNO & HORKHEIMER, 1985).

Deste modo, os conceitos passaram a ser nada mais do que fórmulas, as causas foram substituídas por regras e probabilidades, e o esclarecimento passou a suspeitar de tudo aquilo que não se submetesse, ou que não pudesse ser submetido, ao critério de calculabilidade (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). Para essa ciência, as coisas só existem de fato se puderem ser capturadas pela unidade, pelo sistema que idealiza poder deduzir toda e cada coisa. No entanto, essa é, radicalmente, a fórmula do próprio mito, o que Adorno & Horkheimer (1985) chamaram de princípio da imanência:

> O princípio da imanência, a explicação de todo conhecimento como repetição, que o esclarecimento define contra a imaginação mítica, é o princípio do próprio mito. A insossa sabedoria para a qual não há nada de novo sobre o sol, porque todas as cartas do jogo sem-sentido já teriam sido jogadas, porque todos os grandes pensamentos já teriam sido pensados, porque as descobertas possíveis poderiam ser projetadas de antemão, e os homens estariam forçados a assegurar a autoconservação pela adaptação – essa insossa sabedoria reproduz tão-somente a sabedoria fantástica que ela rejeita: a ratificação do destino que, pela retribuição, reproduz sem cessar o que já era. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.26).

A magia, que ligava palavra, objeto e significado, foi substituída pelo conceito reduzido à fórmula. Os conceitos tornaram-se a identificação da verdade com o próprio pensamento ordenador, a palavra ordenadora. Mais uma vez, na história da espécie humana, as palavras aparecem como pretensamente detentoras de uma similitude com o real, como sugerem os hieróglifos, mas neste momento, ao mesmo tempo, carregam a idéia do afastamento obrigatório à objetividade, neutralidade e imparcialidade científicas modernas. Resigna assim a linguagem, enquanto signo, ao cálculo, ao nominalismo próprio do pensamento burguês, e transforma-a mais uma vez em fetiche (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). As definições produzidas pela razão instrumental, segundo Horkheimer (1990) – ao dissertar sobre o conceito de autoridade –, se tornam vazias ao extremo ao tentarem abranger toda a história fixando elementos isolados da vida social. Os conceitos tornaram-se palavras sem significado e passaram a ser apenas signos destituídos de qualquer qualidade, visando a uma pretensa pureza e transparência em relação ao que deve designar. Para Adorno & Horkheimer (1985), no que diz respeito aos significados das palavras, mesmo quando na utilização cotidiana na sociedade administrada,

> A desmitologização da linguagem, enquanto elemento do processo total de esclarecimento, é uma recaída na magia. Distintos e inseparáveis, a palavra e o conteúdo estavam associados um ao outro (...) Sua forma constituía-os e, ao mesmo tempo, refletia-os. A decisão de separar o texto literal como contingente e a correlação com o objeto como arbitrária acaba com a mistura supersticiosa da palavra e da coisa. O que, numa sucessão determinada de letras, vai além da correlação com o evento é proscrito como obscuro e como verbalismo metafísico. Mas deste modo a palavra, que não deve significar mais nada e agora só pode designar, fica tão fixada na coisa que ela se torna uma fórmula petrificada. Isso afeta tanto a linguagem quanto o objeto. Ao invés de trazer o objeto à experiência, a palavra purificada serve para exibi-lo como instância de um aspecto abstrato, e tudo o mais, desligado da expressão (que não existe mais) pela busca compulsiva de uma

> impiedosa clareza, se atrofia também na realidade. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.153 - 154).

Os conceitos científicos assim transformados se entregam à lógica da repetição, da conservação e da permanência da coerção social por meio dos conceitos que se pretendem universais. Tais conceitos, resultados da razão instrumental, correspondem à lógica da dominação, ao esclarecimento nominalista. Identificados por nomes, eles são pontuais e sem extensão, e por isso mesmo reificam o pensamento que se torna automatizado, matematizado e um mero instrumento. O pensamento matematizado traz implícita, por sua vez, a ratificação do mundo. Isso resulta na consideração de que o próprio mundo, ou pelo menos aquilo que é considerado o mundo de acordo com os conceitos, é a medida de si mesmo. Com a submissão da razão àquilo que é considerado imediatamente dado, a ciência abandona toda a pretensão do conhecimento em seu sentido social, histórico e humano e o restringe à repetição. Tal qual no mito, os conceitos científicos instrumentais confirmam a eternidade do presente. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985).

Este engodo, relativo aos conceitos caracterizados como estojos vazios, ou mesmo como mitos, já havia sido denunciado por Nietzsche (2005), quando ele afirmou que os homens adotam conceitos inventados por eles mesmos secularmente e assim "mentem em rebanho", a fim de manter a ordem estabelecida. Utilizando-se da análise da linguagem e considerando os conceitos como metáforas, Nietzsche (2005) alertou que de fato não há a busca pela verdade, senão pelas conseqüências individuais dela ou do engano dentro de uma dada cultura. Os homens se colocam inclusive de maneira hostil caso a própria verdade abale suas agradáveis "certezas" sobre a vida. Neste mesmo sentido, Horkheimer (2002) denuncia a manifestação do ódio, não apenas contra os indivíduos que aparecem física ou subjetivamente diferentes, mas contra o pensamento que não se justifica pelo uso, e "fora do comum (...) segue a verdade além das fronteiras delimitadas pelas exigências de uma determinada ordem social." (HORKHEIMER, 2002, p.91).

De acordo com Nietzsche (2005), ostentados pela regularidade rígida e pela lógica matemática, rigorosa e fria, os conceitos instrumentalizados tomam,

contraditoriamente, seus próprios inventores, os homens, como sua medida. Exatamente por isso não são em si verdadeiros, efetivos ou universalmente válidos, uma vez que tendem a igualar o que não é igual. Aqui, o que se chama verdade é apenas aquilo que se encaixa no conceito, sejam os mitos dos povos primitivos, a filosofia aristotélica utilizada pela Igreja, sejam os conceitos científicos modernos. Para Nietzsche, "quando alguém esconde uma coisa atrás de um arbusto, vai procurá-la ali mesmo e a encontra, não há muito que gabar nesse procurar e encontrar: e é assim que se passa com o procurar e encontrar da "verdade" no interior do distrito da razão." (NIETZSCHE, 2005, p. 58).

É claro que se entende esta razão como a razão instrumental, ou mesmo como aquela que está presente nos mitos em seu aspecto formalizado, rígido, estereotipado. Não se trata de desconsiderar toda a ciência, ou jogar fora a própria razão e, sem distinções, desistir da luta por uma razão humana, o que seria, em última instância, desistir da própria humanidade. Isso seria um ceticismo em relação à própria razão, conforme aponta a crítica de Habermas à Dialética do Esclarecimento (MAAR, 2006). Entretanto, o que se pretende deixar claro e denunciar mais uma vez é que a busca pela dominação da natureza, pela verdade e, enfim, pela emancipação humana ainda não encontrou os resultados que um dia pretendeu. Não conseguiu ainda escapar à própria lógica dos mitos e continua a, acreditando na eficiência neutra de si mesma, manter a ordem social que destrói os próprios homens em seu potencial de emancipação (ADORNO & HORKHEIMER, 1985).

Como um ciclo vicioso, a estratégia utilizada em nome da emancipação, o pensamento que se coisifica como matemática, máquina, organização, abdicou de sua realização e a destrói mesmo em sua potencialidade, uma vez que tornou o mundo mudo e cego frente aos fatos por meio de sua linguagem. Sua designação das coisas acaba por se tornar impenetrável, assim como torna impenetrável seu próprio objeto de conceituação, adquirindo adesão ou repulsão rígida, uma vez que o pensamento ainda está substituído por idéias estereotipadas (HORKHEIMER, 2002).

1.3.2 – Da crítica à razão instrumental ao primado dialético do objeto

Como deve ter ficado claro, a ciência positivista moderna vê o mundo como fatos e coisas a serem organizados, catalogados. Assim, ao se preocupar com a obtenção de dados e pretender que sua subjetividade esteja totalmente fora do âmbito da ciência, colabora com a afirmação e manutenção da ordem vigente. Desta maneira, tanto reifica a vida em geral e a percepção particular, como pressupõe que elas são, *a priori*, reificadas (HORKHEIMER, 2002).

No entanto, Horkheimer (2002) expõe que há um outro modo de conceber a realidade. Esse modo é justamente a tarefa da reflexão crítica. Porém, esta deve ir além da compreensão dos fatos em seu desenvolvimento histórico, o que seria em si mesmo um avanço em relação aos conceitos a-históricos e congelados. Tais conceitos, ao reproduzirem apenas aquilo que está na superfície, acabam por obscurecer ao invés de clarificar a realidade. Isso ocorre principalmente porque são aceitos como a medida de verdade de processos sociais que não podem ser aceitos como definitivos. Perceber e compreender a contradição inerente na ciência e na sociedade como um todo, assim como "consertar isso é uma das tarefas mais importantes de uma filosofia que não confunde a forma congelada da realidade com uma lei de verdade." (HORKHEIMER, 2002, p. 88).

Porém, isso não significa dizer que se deva, simplesmente, voltar às outras formas de pensamento. Mesmo os sistemas que enfatizaram a razão objetiva tinham seus momentos de inverdade, de parcialidade. Exemplos disso são: a crítica de Adorno ao idealismo alemão ou, mesmo, a crítica dele voltada aos críticos do próprio idealismo, tais como Husserl, Heidegger e o positivismo (MAAR, 2006), além da dicotomia existente nas filosofias enfatizadas por Marcuse (1993). Neles aparece a mesma dificuldade contemporânea, a saber, obter uma "relação com o mundo dos objetos empíricos, bem como com a própria apreensão adequada da experiência no âmbito da racionalidade." (MAAR, 2006, p.134). A superação deste problema seria a realização de "um materialismo não dogmático em diálogo com a metafísica." (MAAR, 2006, p. 136).

Segundo Adorno (1994a), para que um pensamento não se submeta à ideologia, à "sociedade como aparência" (ADORNO, 1994a, p.88), é, antes de tudo, necessário que não se deixe reduzir aos termos operacionais. Ao contrário, o objeto de análise deve ser guiado a uma outra linguagem, mediada pela "intransigência contra toda e qualquer reificação." (ADORNO, 1994a, p.88). Isso porque, por mais verdadeira que uma teoria possa parecer, caso ela se prive de uma relação espontânea com o objeto, reificará a si mesma, ao invés de doar ao seu objeto o impulso crítico do qual se glorifica. Assim, também o espírito crítico não deve permanecer em uma auto-suficiente contemplação, pois, dessa maneira, não estará enfrentando a reificação, tal como pretende, mas estará sendo sugado por ela.

O esforço do pensamento deve estar em conseguir perpetrar o que está escondido como objetividade atrás de uma fachada. Por mais que este esforço, nesta sociedade, esteja sob a estigmatização de "ocioso" e "inútil", uma vez que a classificação já teria simplificado e assim garantido o conhecimento da realidade (ADORNO, 1994b). No entanto, é exatamente de interpretação (*Deutung*[3]) sobre o próprio objeto – no sentido de trazer à tona a dialética entre sujeito e objeto, sua configuração – que se necessita para abstrair as significações (*Bedeutung*) da realidade objetiva. Isso porque "a ordem sem lacunas dos conceitos não se identifica com o ente" (ADORNO, 1994b, p. 174), ou seja, o conceito formalista e o objeto ao qual aquele pretende se referir não conseguem ser simplesmente o mesmo, além disso, o objeto se encontra mediado subjetivamente. Essa é a pretensão de uma filosofia da identidade, a de que o objeto possa ser exposto em um sistema dedutivo no qual não existem lacunas.

Contudo, um ilimitado esforço à exposição acaba sendo imposto quando há a consciência desta não-identidade entre pensamento e coisa. Ao mesmo tempo em que um objeto não consegue ter revelada a sua verdade quando analisado unicamente a partir do todo ao qual pertence, o todo também não pode ser revelado simplesmente com um olhar pretensamente "purista" sobre o objeto. Deste modo, tanto objeto singular quanto totalidade estariam sendo tratados como mônadas,

[3] Sobre os vários significados da palavra *Deutung*, ver Hanns (1996).

como individualidades fechadas, porém idênticas. Mas o objeto específico é a reunião de algo mais que ele próprio, e aqui está o esforço necessário para analisá-lo, partindo dele mesmo, porém, em sua dialética com o mundo que o criou (ADORNO, 1994b). De acordo com Adorno (1995a), é apenas pelo conhecimento daquilo que é social no objeto que a objetividade requerida para a obtenção do conhecimento pode ser alcançada. Sem tal reconhecimento e a devida reflexão sobre ele, a própria objetividade acaba por se perder, reificar-se, pois obedece às forças sociais que governam tanto o objeto, quanto o sujeito do conhecimento – a negação da subjetividade do sujeito e seu papel na apreensão do objeto não é nada mais que a recaída em uma subjetividade constituída pela cultura; é, na verdade um primado, nem do sujeito, nem do objeto, mas da falsa objetividade existente que consiste na dissolução do sujeito.

Deste modo, Adorno (1995a) considera que o giro copernicano representou a dissolução do próprio sujeito que passou a se enganar sobre o seu objeto quando a teoria da sociedade se aproximou das ciências naturais. Os dados, compreendidos de um modo pobre e cego, não significam objetividade, mas algo que o sujeito não chega a dominar por completo. O sujeito que se reduz à imediatez dos dados alcança apenas o mínimo, ao despojar os dados de suas determinações. Para Adorno (1975)

> O significado da coisa não é algo que exista positiva, imediatamente. Quem quiser conhecê-lo não tem que pensar menos, senão mais que o ponto de referência da síntese da pluralidade; no fundo, isso não é pensamento. A própria coisa não é de modo algum produto mental, senão o diferente através da identidade. (ADORNO, 1975, p. 190).

Assim, a proposta do autor é a de um retorno, em determinado sentido, ao primado do objeto. Porém, com o reconhecimento de que o objeto não é independente do sujeito, o que faz deste retorno um "segundo giro copernicano" (ADORNO, 1995a, p.187), no qual o objeto é tomado de maneira dialética. A separação entre sujeito e objeto é considerada assim, ao mesmo tempo, real e aparente. Seu componente de realidade está no fato de que tal separação expressa exatamente o cindido da condição humana, surgida forçosamente por dada

condição social. Mas sua falsidade reside no fato de que tal separação, embora seja considerada existente neste momento,

> não pode ser hipostasiada nem transformada em invariante (...) mas o *pseûdos* (a falsidade) da separação manifesta-se em que ambos encontram-se mediados reciprocamente: o objeto, mediante o sujeito, e, mais ainda e de outro modo, o sujeito, mediante o objeto. A separação torna-se ideologia, exatamente sua forma habitual, assim que é fixada sem mediação. (ADORNO, 1995a, p. 182-183).

Da mesma maneira que a pura indiferenciação, a separação é problemática. Segundo Maar (2006), tanto a identidade quanto a não-identidade entre sujeito e objeto são, para Adorno, representantes de uma antinomia no próprio âmbito da razão. Tomadas ambas, em separado, como uma expressão da realidade, um dogma, são o próprio mito.

Deste modo, a separação entre sujeito e objeto, ao mesmo tempo em que perpassa um e outro, não deve ser nem absolutizada nem esquecida. Assim, primado dialético do objeto seria, não uma confiança no mundo exterior de maneira servil, mas o reconhecimento de que "o objeto torna-se algo somente enquanto determinado" (ADORNO, 1995a, p.188) e que, na relação sujeito-objeto, a mediação ocorre por conta do sujeito, que não é a forma, mas sim o "como", a própria experiência, sua posição-chave: só cabe considerar a primazia do objeto quando ela é determinável desta maneira em relação ao sujeito. Para se conseguir alcançar o próprio objeto, não se devem eliminar suas determinações subjetivas; isso seria ir à direção contrária à da sua primazia, seria considerar uma pureza que não é característica nem sua, nem do sujeito do conhecimento, e que apenas refletiria uma subjetividade abstrata, a aparência do real, permanecendo no âmbito da ideologia, jamais revelando sua essência, o que ele realmente significa. É importante ter clara essa relação dialética segundo a qual "o particular só existe como determinado e, nesta medida, é universal; o universal só existe como determinação do particular e, nesta medida, é particular. Ambos são e não são." (ADORNO, 1995a, p. 199).

Em certa medida, o objetivo de se adotar um primado dialético do objeto é romper a via da conceituação no âmbito do pensamento identitário, forçando o

conceito a apresentar-se como antinômico na medida em que se reconhece como referente a um não-idêntico. Apenas assim seria possível escapar de um aprisionamento no contexto conceitual, abrindo à experiência as possibilidades do objeto que não se encontram na aparência. A subjetividade tem aqui uma qualidade constitutiva, na medida em que recupera do objeto um impulso crítico para o pensamento que se abala e passa a questionar devido à contradição que vem à tona. O primado do objeto, como aqui referido, visa então a uma real transformação das condições sociais vigentes (MAAR, 2006).

1.3.3 – Uma análise sobre o conceito de *bullying*

Considerando os estudos a respeito do *bullying* apresentados previamente, suas conceituações, argumentações e busca por determinantes, e a exposição da teoria realizada aqui, pretende-se agora analisar o conceito propriamente dito. O termo *bullying*, como já citado anteriormente, foi cunhado por um pesquisador norueguês para se referir aos comportamentos agressivos que ele observou entre os alunos em escolas. Tal observação seguiu as regras da ciência em seu sentido neutro. Por meio da observação sistemática e da suposta neutralidade do sujeito pesquisador, pretendeu chegar ao que de fato ocorria naquele ambiente. Chamou de *bullying* os comportamentos encontrados, e sob este termo os descreveu de maneira sistemática. Logo, a sua terminologia foi sendo utilizada em diversos países da Europa, e seu novo conceito científico, assim como o termo que o designava, passou a substituir palavras específicas dessas culturas. Tais palavras, e tudo o que elas pretendiam significar ao tentar abarcar a realidade, se perderam e deram espaço para o vazio e meramente descritivo *bullying*. Aí se perdeu também uma possibilidade emancipatória contida na própria linguagem, a genealogia denunciadora das relações culturais imanentes. Apenas para citar alguns exemplos: o que havia por trás das palavras *kano to magha, miono* e *teleporo*, na Grécia, das *radast a, hrekkja, skilja ut undan, strida, taka fyrir* e *einelti,* na Islândia, ou mesmo das palavras *abuso, armar-se, insulto, provocação, rejeição* e *violência*, em Portugal? Dentro da ciência do *bullying,* talvez a dimensão disso não possa ser recuperada.

Esse aspecto não foi observado por Smith, Cowie, Olaffson & Liefooghe (2002), que pretenderam apenas demonstrar o quanto aquele conceito, tão caro para eles, era abrangente e, por isso, legitimamente científico. Não seria, afinal, uma maravilha juntar aquele caos de significações, em idiomas, aliás, pouco importantes em termos políticos mundiais, sob um mesmo rótulo? No estudo dos autores citados, eles mostraram para os sujeitos da pesquisa (de oito e 14 anos de idade) desenhos com "cenas" do que chamam *bullying* e pediram para que nomeassem. Ficaram satisfeitos ao perceberem que em nenhum lugar havia naturalmente um termo tão abrangente quanto aquele que a sua ciência criou. É interessante como isso acaba por se remeter à crítica de Nietzsche sobre "o procurar e encontrar da 'verdade' no interior do distrito da razão." (NIETZSCHE, 2005, p. 58). Esses pesquisadores não teriam encontrado exatamente o que procuravam onde o esconderam? Será que os resultados dessa pesquisa de fato atestam a validade de seu conceito?

Quando alguém pergunta para a pesquisadora brasileira Fante "o que é o *bullying*?", ela responde assim como descreveu em seu livro (FANTE, 2005) e como fez em sua palestra (FANTE, 2007) que:

> ... por definição universal, o *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s) causando dor, angústia e sofrimento. (FANTE, 2005, p. 28-29).

Lopes Neto (2005), em seu artigo de revisão sobre o conceito de *bullying*, no qual utiliza como base os trabalhos internacionais sobre o assunto, o define de forma semelhante:

> Por definição, o *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executado dentro de uma relação desigual de poder. (LOPES NETO, 2005, p. S165).

A definição de *bullying*, pontual e sem extensão, tomada como universal, apresenta-se como meramente descritiva. Diversos exemplos dos fatos são encontrados na literatura, para ajudar nesta descrição. Desde o início, o termo

deixou de significar, e passou a designar algo. A sua intenção é ser semelhante, idêntico aos fatos observados em sua aparência imediata. Como uma fórmula ordenada da realidade, tal definição fixa elementos isolados da vida social e se torna vazia, palavra sem significado, signo destituído de qualquer qualidade, visando a uma pretensa pureza e transparência em relação ao que deve designar, assim como na razão instrumental denunciada por Adorno e Horkheimer.

Mas, para a fixação do conceito de *bullying,* os autores realizaram classificações interiores ao próprio conceito. É o caso das divisões acerca dos tipos de comportamentos agressivos citados por Olweus (1993), Fante (2005), Lopes Neto (2005), Martins (2005) e Smith (2002), assim como daquelas que classificam as pessoas envolvidas nos fatos descritos por *bullying*: "o *bullying* é classificado como direto, quando as vítimas são atacadas diretamente, ou indireta, quando estão ausentes" (LOPES NETO, 2005. p. S166), ou, ainda,

> Embora exista uma série de tipologias de agressão e de intimidação, as principais delas são: físicas: bater, chutar, socar, tomar os objetos pessoais; verbais: implicar, insultar (incluindo novas formas, como intimidação por e-mail e por telefone); exclusão social: "você não pode brincar conosco"; indiretas: espalhar boatos maldosos, dizer a alguém para não brincar com um colega. (SMITH, 2002, p. 189).

Também as pessoas envolvidas, chamadas por Fante de "protagonistas do fenômeno" (FANTE, 2005, p.71), receberam na literatura diversas classificações, as quais, reunidas proporcionam encontrar, como citado previamente: dois tipos de agressores (ou autores), os líderes e os seguidores; três tipos de vítimas (ou alvos), passivas ou típicas, agressivas provocadoras, e vítimas que também intimidam outros; e quatro tipos de testemunhas, os que reforçam a intimidação, os que participam ativamente dela, aqueles que apenas observam, e os que defendem o colega.

Pode-se perceber que tais classificações interiores ao conceito, tanto em relação aos comportamentos observados quanto aos indivíduos, se dão mais uma vez no nível da mera descrição da aparência imediata. De acordo com Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford (1969), as classificações realizadas no nível da descrição e baseadas em dados estatísticos, transformam aquilo que é flexível em

características estáticas, negligenciando, sobretudo, o impacto dos fatores históricos e sociais. Fante (2005) descreve pormenorizadamente cada um dos "protagonistas". A título de exemplo, abaixo está a descrição daqueles considerados "vítimas provocadoras":

> Aquela que provoca e atrai reações agressivas contra as quais não consegue lidar com eficiência. A vítima provocadora possui um "gênio ruim", tenta brigar ao responder quando é atacada ou insultada, mas geralmente de maneira ineficaz; pode ser hiperativa, inquieta, dispersiva e ofensora; é, de modo geral, tola, imatura, de costumes irritantes, e quase sempre é responsável por causar tensões no ambiente em que se encontra. (FANTE, 2005, p. 72).

E aqui dos considerados "agressores":

> O agressor, de ambos os sexos, costuma ser um indivíduo que manifesta pouca empatia. Freqüentemente é membro de família desestruturada, em que há pouco ou nenhum relacionamento afetivo. Os pais ou responsáveis exercem supervisão deficitária e oferecem comportamentos agressivos ou violentos como modelos para solucionar conflitos (...) É mau-caráter, impulsivo, irrita-se facilmente e tem baixa resistência às frustrações. Custa a adaptar-se às normas; não aceita ser contrariado, não tolera os atrasos e pode tentar beneficiar-se de artimanhas na hora das avaliações. É considerado malvado, duro e mostra pouca simpatia para com suas vítimas. Adota condutas anti-sociais, incluindo o roubo, o vandalismo e o uso de álcool, além de se sentir atraído por más companhias. Seu rendimento escolar, nas séries iniciais, pode ser normal ou estar acima da média; nas demais séries, em geral ainda que não necessariamente, obtém notas mais baixas e desenvolve atitudes negativas para com a escola. (FANTE, 2005, p. 73).

Assim como a classificação dos comportamentos em físicos, verbais, exclusão social e indiretos, por exemplo, não revela a natureza social e histórica daquilo que descreve, permanecendo na imediatez do dado, a classificação dos sujeitos dentro deste conceito aparenta uma visão parcial sobre eles. Tal visão coloca as características individuais como fatores causais. E, mais do que isso, na classificação essas características são apresentadas de maneira reificada, pois perdem seu aspecto histórico, tanto no âmbito da constituição da cultura, quanto no âmbito do desenvolvimento do indivíduo nessa cultura. Considerar, na descrição de uma dada "vítima", que ela seria "hiperativa, inquieta, dispersiva e ofensora" (FANTE, 2005, p.72), ou na descrição do "agressor", que ele "não aceita ser contrariado, não tolera os atrasos e pode tentar beneficiar-se de artimanhas na hora das avaliações" (FANTE, 2005, p. 73), não significa um esforço insuficiente do pesquisador para

permanecer "neutro" em relação àquilo que estava a observar, mas sim que, ao permanecer na imediatez do dado, a pretensa objetividade do pesquisador aparece, na classificação apresentada aqui, exatamente como a subjetividade inerente a esta ciência, e rejeitada por ele mesmo. Tal subjetividade é também inerente ao objeto pesquisado, pois ele, por mais que isso seja negado, de acordo com Adorno (1995a), só é algo em relação ao universal do qual faz parte. No entanto, quando isso é ignorado, apenas a superfície é alcançada e a ideologia é considerada rigidamente a própria realidade. É claro que não se trata de uma luta sem sentido contra os conceitos universais. Eles, utilizados pelas ciências com base na abstração ou na axiomatização, são condição para o conhecimento, mas não devem ser o próprio conhecimento, que, quando alcançado, justamente destrói a classificação (ADORNO & HOKHEIMER, 1985).

Desta maneira, o conceito de *bullying* acaba por tomar como verdade aquilo que é apenas sua aparência, ou melhor, aquilo que estando na aparência é, e ao mesmo tempo não é de fato a realidade. Sua verdade reside em que tais relações são realmente observadas, são condições da existência humana neste momento histórico, mas sua falsidade está em que toma o dado como estático e invariante. É esta falsidade que determina as atitudes em relação àquilo que o conceito descreve, e torna qualquer análise que persiste presa a ele, também falsa e mantenedora das relações existentes.

Ao descrever e classificar comportamentos e pessoas, baseando-se em questionários e dados estatísticos e com isso não avançar em relação às análises daquilo que estaria na raiz dos dados encontrados, tal conceito se presta ao papel de ideologia. O conhecimento gerado desta maneira não avança em relação ao próprio conhecimento social, à sociedade em si. O *bullying* aparece então como outro mito criado pelos "homens da ciência". Ele é um tipo de conceito produzido pela razão instrumental, e que, de acordo com Horkheimer, revela-se ideologia na medida em que sua fundamentação parece a-histórica, e ele aparece "independentizado" em relação às diversas teorias:

> Na medida em que o conceito da teoria é independentizado, como que saindo da essência da gnose (*Erkenntnis*), ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria

> coisificada (*verdinglichte*) e, por isso, ideológica. (HORKHEIMER, 1983, p. 129).

Parece que o conceito de *bullying* se tornou um instrumento, e ainda segundo o autor,

> ... assim que um pensamento ou palavra se torna um instrumento, podemos dispensar de 'pensar' realmente isso, isto é, de examinar detidamente os atos lógicos envolvidos na formulação verbal desse pensamento ou palavra. (HORKHEIMER, 1990, p.31).

Pode-se notar a "independentização" deste conceito em relação às teorias quando se observa que ele é utilizado do mesmo modo por pesquisadores de diferentes teorias: psicanálise (FANTE, 2005), análise do comportamento (PEREIRA, 2002), etologia e psicobiologia, como alguns estudos citados por Pereira (2002). Parece que todos se dispensam de pensar o conceito de *bullying* e tomam-no como instrumento para conhecer uma dada realidade. Seu caráter instrumental e sua pretensão de neutralidade alcançam uma magnitude tal que ele passa a ser aceito como medida de verdade, e cabe às teorias dar explicações sobre as causas de sua ocorrência, mesmo quando essas teorias têm bases epistemológicas divergentes tanto entre si, quanto daquela que constitui o conceito de *bullying*. No caso, por exemplo, da psicanálise, ao se submeter à classificação reificada, ao conceito de *bullying*, aparece como uma psicologia pragmática, ao conceder explicações psicodinâmicas em nível individual para reafirmar com a teoria o que foi observado nos dados estatísticos como verdade universal e hipostasiada. Deste modo, ela acaba por colocar por terra a possibilidade de autonomia na história humana, e, transformada em natureza crua, em ego regredido ao id, a psicanálise "se torna tão ditatorial quanto a própria realidade." (ROUANET, 1998, p. 86).

Neste mesmo sentido, ocorrem as intervenções tão valorizadas na sociedade atual: dando-se no nível seja da punição de comportamentos, seja no do adestramento para se comportar de maneira "pacífica", seu resultado é a manutenção da ordem social que reproduz exatamente aquilo que se denomina como *bullying*. Assim, continua válida a argumentação de Freud (1996b) de que a civilização não cessa de se esforçar para limitar manifestações de agressividade

humana, e daí decorre o mandamento de "amar ao próximo" de onde deriva o "educar para a paz" da atualidade. No entanto, ainda segundo o autor, isso mesmo vai contra os homens, uma vez que, ao aparecer como razoável, é, no fundo, elemento da desrazão, mais uma tentativa de repressão. Para Fante o importante é "combater a violência para reduz-la a níveis toleráveis." (FANTE, 2005, p. 207). Resta saber o que é um nível tolerável de violência. Seria aquele que não denuncia as próprias contradições da presente ordem social?

Outra contradição nos estudos, textos e artigos que falam sobre *bullying* é que, mesmo se remetendo às explicações em nível individual, citam outros determinantes para sua ocorrência em nível social, tais como as chamadas influências dos programas de televisão, da família e da escola. Porém, não avança nesta análise, chegando, quando muito, a listar estudos e tantos mais dados estatísticos como fazem Fante (2005) e Pinheiro (2006), por exemplo. Seccionadas de sua gênese, tais instituições sociais são apresentadas como dadas. Parece haver uma unificação entre psicologia e sociologia que, segundo Adorno (1991), resulta em harmonização mediante a aplicação dos mesmos conceitos em níveis diferenciados de abstração. No entanto, isso se revela não como contradição, os pesquisadores estão em total concordância com o "auto-engodo da sociedade" e da "ideologia individualista", pois respondem exatamente à sua concepção de que "a experiência da humanidade histórica seja mediada, mas o individual será um cada caso imediato." (ADORNO, 1994b, p. 174).

Mas, o que parece ser ainda mais contraditório nas falas dos pesquisadores é a menção à falta de valores religiosos como causa do *bullying* (FANTE, 2005; PEDRA, 2007; PEREIRA, 2002). Como, representantes da ciência especializada, se remetem à religião, considerada por essa mesma ciência um dogma e contra a qual se coloca? No entanto, de acordo com Adorno & Horkheimer (1985), mais uma vez o que parece ser uma contradição, na realidade revela as características imanentes da razão instrumental.

Como ficou claro na sessão anterior, a ciência positiva, ao se considerar o último estágio e acima de tudo, o único meio de se conhecer a realidade verdadeiramente, deixa de pensar os outros estágios que classificou, estágios que

pretende ter deixado para trás (teológico e metafísico). Abandonou, assim, a luta contra as superstições e mesmo contra a religião travada desde muito na filosofia, pois ambas procuravam explicar os objetivos da vida, cada uma a seu modo. Se esses objetivos foram de uma vez por todas desconsiderados, se a ciência positiva formulou uma classificação distinta e se colocou junto com a filosofia pragmática de um lado, e colocou a religião de outro, como uma mitologia institucionalizada, desta maneira não deixou de reconhecê-la. No entanto, reconhecer a religião não significa o reconhecimento de seu discurso sobre os fins, e sobre a ética e a moral, pois o próprio conteúdo da religião, seu conteúdo objetivo, foi afetado neste aparente término de seu conflito com a ciência e a filosofia, que mesmo não tendo destruído a Igreja, destruiu o próprio conceito de razão objetiva sobre o qual ela se constituía, sua inicial razão de ser. Assim, a religião foi reduzida a um bem cultural, como tantos outros, e acabou "neutralizada". Ao perder seu conteúdo objetivo, ao deixar de pensar no destino humano, seu papel passa a ser o de regulador dos comportamentos humanos individuais, ou seja, a adaptação à ordem capitalista, à ciência e à razão instrumental com a qual fez as pazes (HORKHEIMER, 2002). É na fala de Pedra (2007) que isso é encontrado tal e qual. Para ele o *bullying* é resultado da falta de limites das crianças e:

> as crianças têm dificuldades de limites obviamente porque a família está falhando em estabelecer limites na vida delas. Isso não é muito difícil de se compreender, nós passamos praticamente 30 anos sobre um regime ditatorial, autoritário, onde confundimos autoritarismo com autoridade e temos medo de sermos autoritários e acabamos agindo frouxamente com os filhos, não impondo esses limites. E aqui, olha, eu peço muito carinho da sua parte pra ouvir o que eu tenho a lhe dizer. Falta noção de Deus! As pessoas se esqueceram de Deus. Não quero bancar aqui o pregador, apelativo, mas é preciso resgatar a noção de Deus! Sabe por quê? Se a criança percebe que o papai não tem limite, faz o que quer, fala o que quer, a mamãe não tem limites, por que eu vou aceitar um limite sobre a minha vida? Mas quando a criança sente que papai e mamãe tem temor a Deus no coração, quando sentem que papai e mamãe amam a Deus e procuram a presença de Deus na vida comum do lar, a criança diz "olha também papai e mamãe estão abaixo de alguém"... (PEDRA, 2007).

A análise pretendida é sobre a proposta função da religião, ou antes, de Deus. Pode-se perceber que, na argumentação dele, a religião não é utilizada em seu fundamento teleológico, com o intuito de buscar o objetivo da existência humana –

se esse objetivo é falso ou não é uma outra questão. Mas aqui a religião aparece com o papel, única e exclusivamente de, de modo autocrático, manter a ordem social vigente, e neste sentido é sua parceira. Percebe-se uma inicial intenção de contrapor autoridade e autoritarismo, de dizer que o papel da religião não seria, tal como o autoritarismo, à moda do regime militar vivido no Brasil há poucas décadas. No entanto, tal contraposição não é solucionada, e o argumento posterior traduz a idéia de que a religião é um recurso para o controle dos comportamentos humanos e nada mais. A idéia é a da resignação dos filhos por meio do modelo de resignação dos pais. O papel dos pais na educação dos filhos que poderia ter aqui uma argumentação que remetesse à abertura à experiência formativa ganha um sentido totalmente contrário. O argumento é que os comportamentos não devem ocorrer a partir da reflexão sobre a racionalidade ou irracionalidade inerente a eles, mas a partir de um discurso, ou antes, de um modelo heterônomo e vazio de significado para o próprio sujeito. O controle, embora não seja imposto à força pelos militares, é imposto por meio de um discurso moralista que perdeu sua função inicial para com a existência humana. Deus aparece nesta fala como o substituto direto dos próprios militares.

Nesse mesmo sentido, Freud (1996a) deixou explícita a função regressiva da religião, problematizando a necessidade de uma autoridade nestes moldes, que cerceia a inteligência, e de um sistema que ordene aquilo que o homem, por meio da ciência, ainda não consegue controlar. Tal sistema, repressivo, torna a razão inacessível e os homens governados pelos desejos submetidos à lógica perversa da civilização, torna, portanto, o próprio intelecto atrofiado. Porém, se pergunta: é necessário que seja assim? É claro que o autor não abre mão de toda e qualquer autoridade, que para ele deve ter uma outra qualidade, a de exemplo de sublimação pela inteligência, a formação de um sujeito orientado pela realidade.

O discurso moralista é também característico quando os trabalhos do *bullying* fazem referência às conseqüências individuais para aqueles que de alguma forma estão envolvidos nos fatos que o conceito descreve. Se por um lado está claro que a função da ciência é proporcionar uma vida cada vez melhor para a humanidade em geral e para aqueles que a ela pertencem em particular, por outro, quando se deixa

de lado a reflexão sobre isso e toma-a como certa, a argumentação a respeito das conseqüências da violência à saúde dos sujeitos revela não uma real preocupação com o humano, mas com a adaptação deles à própria ordem que os adoece. A partir do momento em que não se questiona a função do adoecimento e da "cura", há a conversão dos próprios objetivos de se pensar nos indivíduos. Tais objetivos deixam de ser os próprios sujeitos e passam a ser a manutenção da sociedade vigente. A saúde é a normalidade para o trabalho, o que Adorno chamou de "saúde para a morte" (ADORNO, 1993, p. 49), aquela que "propõem o ideal de personalidade integrada, que numa sociedade antagonística só pode significar a extinção de toda capacidade de resistência" (ROUANET, 1998, p. 95). A função de se eliminar os sintomas não é eliminar suas causas, que estão principalmente na sociedade, mas é eliminar a denúncia das contradições sociais que o sofrimento individual traz implícito em si mesmo, e, além disso, produzir um sujeito "bem adaptado" capaz de reproduzi-las. Tanto o é que para isso pensa-se em eliminar aquilo descrito como *bullying*, sem conceber em função do que ele ocorre, e que ele é também um sintoma das contradições sociais e não uma causa direta dos sofrimentos individuais. Nem é tanto aquilo que se tem sob o rótulo de *bullying*, nem o sofrimento encontrado nos indivíduos envolvidos, que desfiguram a ordem social; ao contrário, segundo Adorno & Horkheimer (1985), é a ordem estabelecida atualmente que não pode resistir sem desfigurar os próprios homens.

Ainda assim, não se pode negar que algumas pesquisas parecem avançar mais do que outras, principalmente quando consideram o universal para suas análises, tal como Knafo (2003), se referindo à autoridade paterna, e Yoneyama & Naito (2003), à autoridade no ambiente escolar. São pesquisas com um enfoque social que revelam que existe algo, fora dos indivíduos, que interfere em suas vidas. Mas essas pesquisas deixam a desejar em análises não somente no âmbito individual, mas principalmente na interação entre ambas as esferas. Além disso, estão de antemão reificadas ao adotarem, como um instrumento para olhar a realidade, o próprio conceito de *bullying*. Talvez a análise desses autores ganhe mais significação, se eles simplesmente abandonarem esse conceito e passarem a pensar o que significa a autoridade paterna e a autoridade no ambiente escolar em suas culturas, sem naturalizá-las e utilizá-las

como justificativa da violência entre os alunos. Isso pode ajudar a repensar a própria sociedade e sua necessidade de produzir e reproduzir nela e em seus sujeitos, a violência. O mesmo vale para Catini (2004), que, embora pretenda compreender o *bullying* na realidade brasileira, o faz de modo superficial, reduzindo sua crítica ao que chamou de "sociedade do consumo", sem aprofundar sua análise teoricamente, e defendendo a mera satisfação das necessidades básicas.

Pensar nos determinantes sociais do descrito por *bullying*, de um modo linear, não dialético, é ainda olhar para a superfície. Analisar, por exemplo, o *ethos* baseado nas hierarquias de dominância, exclusão e maus tratos dentro de uma sociedade e num conceito de etnia que diz respeito à cultura dos ciganos e circenses como duas minorias étnicas com identidade grupal e valores próprios mesmo quando fixam residência, como fizeram Lloyd & Stead (2001), relacionado ao conceito de *bullying*, é justificar a violência que ele pretende descrever, e não produzir uma reflexão na direção da superação justamente de tal *ethos*. Do mesmo modo, identificar estatisticamente os grupos-alvo, obesos, de baixa estatura, homossexuais etc., está mais para adaptá-los aos valores culturais do que para a convivência democrática. Reconhecer que esses valores sociais presentes na educação dos indivíduos influenciam na sua relação com os outros não é questioná-los em sua validade, é mais uma vez reproduzir uma justificativa para a adaptação, pois o que se pretende não é mudar esses valores, mas conviver com eles, "tolerá-los", sem demonstrar o quanto eles são nocivos aos próprios sujeitos.

Todas essas questões colocadas a respeito do conceito de *bullying* revelam como ele se integra ao que Horkheimer (1983) chamou de teoria tradicional. Segundo esse autor, a teoria no sentido tradicional produz exatamente a classificação de processos sociais específicos e isolados, e torna a função da ciência uma "enformação (*Formmung*) do material do saber" (HORKHEIMER, 1983, p. 129), mesmo dos mecanismos sociais e econômicos determinados, reproduzindo eternamente a situação que ela mesma classifica. Ela é, em si, fruto daquela razão instrumental criticada por Adorno & Horkheimer (1985).

No entanto, a crítica que se é obrigado a realizar, quando o conceito de *bullying* é desmascarado como ideológico, não deve levar à interpretação falsa e

também ideológica de que por isso aqueles fatos que são descritos sob este rótulo não devem ser estudados. Ao contrário, deve-se prestar ainda mais atenção a eles, tomando-os como objetos em si mesmos e evitando assim uma recaída na reificação. Mas essa última questão colocada, a consideração do objeto em si, se refere a evitar olhá-lo através de lente "*bullying*", evitar utilizar esse conceito como um instrumento para conhecer a realidade como têm feito diversos pesquisadores da psicologia, das ciências sociais, e profissionais da área da educação e saúde, de diferentes teorias.

A questão da redução da realidade a termos operacionais, como já exposta anteriormente, é, para Adorno (1994a), uma das condições que levam um pensamento a se submeter à ideologia. O conhecimento que pretende se aproximar da realidade, caso se utilize das classificações rígidas de uma ciência instrumentalizada, por mais crítico que pretenda ser, será também instrumentalizado por seu próprio objeto, uma vez que ele foi reificado, formalizado. Horkheimer já havia alertado sobre a problemática junção da teoria crítica com a teoria tradicional resultante da aplicação de "proposições parciais da teoria crítica a processos únicos e repetitivos da sociedade atual" (HORKHEIMER, 1983, p. 152), que embora pareça atender a um fim progressista, não chega a obter a desejável correspondência com a verdade.

Poder-se-ia questionar como essa verdade seria alcançada por meio do retorno ao objeto. As intervenções realizadas em toda parte do mundo, para diminuir o índice da violência entre os estudantes, são a prova cabal da ligação direta que o conceito de *bullying* tem com a prática social. Mas esta é uma prática, como denunciou Adorno (1995b, p. 207), "autárquica, com traços maníacos e coercitivos", a qual tem seus fins fora de si, como pode ser percebido na decisão do comitê especial no Japão por punir alunos considerados agressores de outros alunos, separando-os em classes especiais e obrigando-os a prestarem serviços sociais (ESTADÃO, 2006). É uma prática que não é práxis, pois segue "a correnteza, ainda que se declarando estar contra a correnteza" (ADORNO, 1995b, p.208). Isso ocorre exatamente por conta da supressão do pensamento através da formalização do objeto, formalização esta que se constrói como meio independentizado dos fins da

ciência, dos quais permanece alienada. A própria pergunta a respeito do que deve ser feito se constitui em um "trancamento automático" em resposta aos argumentos críticos mesmo antes de serem compreendidos, e a prática que se quer imediata não pode sê-lo e não alcança a transformação necessária para o fim do sofrimento. A proposta da teoria crítica é a supressão da práxis ideológica (para Adorno falsa práxis não é práxis) e a realização da relação essencial entre teoria e práxis, da análise reflexiva da situação, a fim de se pensar em momentos que possam existir para além do dado. De acordo com Adorno, "sempre que alcança algo importante, o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele. Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado" (ADORNO, 1995b, p. 210). A necessidade que surge aqui é a de trazer o objeto de volta à experiência que o conceito congelado lhe privou. Apenas a partir dessa experiência pode-se alcançar a essência do objeto, e quem sabe produzir o impulso prático que tanto se procura.

1.3.4 – *Bullying* e preconceito

Aquelas pessoas, chamadas "vítimas", e seu pertencimento a determinados grupos com caracterizações específicas, ou seja, os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores, à primeira vista parecem aproximar o *bullying* de um preconceito que foi estudado durante a década de 1940 pelos pesquisadores da Escola de Frankfurt em decorrência do nazismo. Isso porque se sabe que suas vítimas não eram apenas os judeus e seus descendentes, mas também outras minorias tais como as que apareceram nos estudos sobre *bullying*: os ciganos e os homossexuais, e aqueles que possuíam "defeitos físicos", seguindo-se aí as regras da eugenia. Além disso, para esses autores, o preconceito também tem uma função psíquica.

Dois trabalhos encontrados discutem especificamente o *bullying* voltado contra determinados grupos étnicos. Seus autores, Lloyd & Stead, (1998) e Lloyd & Stead (2001), deixam claro que no país pesquisado, a Escócia, existe um contexto histórico e cultural do preconceito relacionado aos grupos nômades, incluindo os

ciganos. Embora não se possa conhecer aqui qual seria o papel dos grupos nômades, e dos ciganos em específico, no contexto escocês e no Reino Unido como um todo, pode-se arriscar dizer que eles representam a antítese daquela cultura específica, como a de toda sociedade baseada em uma economia capitalista, pois desafiam a ideologia de que a felicidade está ligada ao consumo de bens materiais e culturais apenas acessíveis àqueles que se dedicam arduamente ao trabalho alienado.

Aquelas pessoas que viajam de cidade em cidade e estão sempre cantando, felizes com suas festas, roupas e músicas típicas, como mostra pelo menos a mídia brasileira, podem formar um estereótipo de pessoas "livres" dos imperativos dessa cultura, além disso, fazem lembrar de um tempo em que a espécie humana ainda andava em bandos e não havia se tornado "civilizada". Também os artistas de circo, aos quais se referem os mesmos autores, parecem formar um grupo que não se encontra rigidamente sob as rédeas do capitalismo, embora isso não seja de todo verdade, uma vez que se utilizam dele oferecendo ao proletariado aquele divertimento necessário para o retorno ao seu posto de trabalho. É claro que essa breve análise não consiste em mais do que algumas suposições. No entanto, nesses dois casos, seria interessante compreender qual seria o papel deles no sentido do desenvolvimento econômico de determinado país, e em que medida ainda no presente os estereótipos pelos quais eles são conhecidos estão propagados naquela cultura e são necessários para sua manutenção.

Os homossexuais também aparecem nas pesquisas sobre o *bullying* como aqueles que são freqüentemente vítimas desta violência (POTEAT & ESPELAGE, 2005; CLARKE, KITZINGER & POTTER, 2004; RAY & GREGORY, 2001). Mas o que em específico poder-se-ia encontrar nesse grupo de pessoas, que não se caracteriza de fato por uma minoria étnica, mas que traz incômodo aos outros sujeitos? Talvez a idéia da possibilidade de realização total de seus desejos sexuais, idéia também baseada em estereótipos, mas que encontra como fonte de ressentimento uma questão material contida na própria história da civilização ocidental, a importância da constituição da família na classe do operariado para a manutenção do capitalismo.

De acordo com Marx, toda categoria econômica pressupõe "uma população que produz em determinadas condições e também certo tipo de famílias, de comunidades ou Estados" (MARX, 1980, p.63). Na constituição do capitalismo moderno, o ideal de família burguesa obtém um papel fundamental. Ora, para estar disposto a uma jornada de trabalho, o cidadão não poderia se dar ao luxo de freqüentar, durante o período de não-trabalho, tabernas e outros locais de "esbórnia", bebendo e divertindo-se. Aliás, de acordo com Marx & Engels (1998), a "vagabundagem" tornou-se um problema na decomposição do feudalismo e composição da manufatura. Eis que, ajudados pela moral cristã, os capitalistas propagaram a família como um valor essencial, não obstante isso lhes garantia pessoas que voltavam para casa no final da jornada de trabalho, não se rendiam à luxúria, mas reprimiam seus desejos.

Os homossexuais passam a estar à margem por não constituírem família no ideal burguês e, ao mesmo tempo, representarem a antítese daquele valor propagado pela cultura – ele é aqui aquele que não se "adapta" e por isso seria mais indivíduo que os outros submetidos às normas que proporcionam a manutenção da ordem vigente às quais eles mesmos se encontram subjugados. Em "O mal-estar na civilização", Freud (1996b) explicita as restrições que a civilização ocidental exige dos seus integrantes. Dentre as proibições está, além das satisfações extragenitais, a própria escolha do objeto de amor que se restringe ao sexo oposto. A questão é que, ainda na atualidade, apenas são moralmente permitidos relacionamentos entre um homem e uma mulher, a despeito da aparente liberação sexual divulgada (ou ordenada) pela mídia.

Ao mesmo tempo, a pesquisa de Poteat & Espelage (2005), cujos resultados demonstram que a maioria dos apelidos nos Estados Unidos é de natureza homofóbica, não são voltados apenas para homossexuais, mas também para heterossexuais, e ocorre como uma forma de policiamento do comportamento entre os jovens, denota a persistência desse ideal de relacionamento amoroso e de repressão dos desejos ainda na atualidade, e que apenas parece ter perdido o vínculo com o processo histórico que proporcionou sua existência. A argumentação dos "agressores", demonstrada na pesquisa de Clarke, Kitzinger & Potter (2004), de que

as agressões contra filhos de homossexuais seria um resultado do "estilo de vida escolhido pelos pais" e, em certa medida, de responsabilidade dos próprios pais, denuncia que algo é considerado diferente da norma e uma possibilidade de escolha em ser ou não "normal", em estar contra ou a favor do percurso e das restrições de dada cultura.

Outros valores da cultura foram encontrados como a base dos apelidos e das agressões. Em especial os padrões estéticos dos quais a obesidade (GRIFFITHS, WOLKE, PAGE, HORWOOD & ALSPAC, 2005; SJÖBERG, NILSSON & LEPPERT, 2005) e a baixa estatura (STEIN, FRASIER & STABLER, 2004) são a antítese. Ambos se encontraram como objetos de análise de pesquisadores que buscam compreender as características dos alvos de *bullying*. Os estereótipos ligados aos obesos, segundo Janssen, Craig, Boyce & Pickett (2004), revelam crenças negativas a respeito deles, considerando-os como indivíduos que gozam, tiram sarro, brigam, são egoístas e inferiores. Tais indivíduos diferem dos ideais de beleza propagados pelos produtos da indústria cultural, vide as revistas de beleza e os artistas de cinema que remetem o sucesso na vida à aparência estética. Os autores da pesquisa consideram que a vitimização de crianças, pré-adolescentes e adolescentes obesos ocorre porque eles desviam de ideais de aparência. No entanto, não consideram que a questão é a existência de tais ideais inatingíveis e ilusórios; assim, novamente a crítica cai sobre os sujeitos e não sobre a lógica social, ou sobre a dialética entre indivíduo e cultura. Aquelas crenças sobre os obesos parecem estar próximas da racionalização, com argumentos irracionais, e da ilusão paranóica ligadas à projeção, considerada por Adorno et al. (1969) e por Jahoda & Ackerman (1969) uma das manifestações do preconceito. O *bullying* contra os portadores de necessidades especiais, citado por Pereira (2002), também parece ter alguma ligação com um ideal de perfeição do ser humano.

Estas pessoas que estão envolvidas no que chamam por *bullying* podem revelar sobre que bases materiais a agressividade irracional ocorre. Estas bases, caso sejam as mesmas do preconceito, ligam-se, como considerado por Adorno et al. (1969), ao desenvolvimento econômico, social, cultural, e conseqüentes ideais e padrões de beleza e comportamento. Os estereótipos, a generalização e as

racionalizações possibilitam a definição de tais pessoas e grupos de pessoas em termos de características que se harmonizam com as tendências psíquicas daquele que as manifesta, criadas socialmente por meio da constante adaptação que se impõe aos sujeitos nas sociedades capitalistas e pretensamente democráticas.

A definição de *bullying* encontrada, por exemplo, em Fante (2005) segundo a qual o *bullying* é um desejo inconsciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e resulta em um conjunto de comportamentos agressivos que se tornam intrínsecos às relações interpessoais nas quais indivíduos mais fortes se divertem à custa de indivíduos mais fracos, ou em Lopes Neto (2005), segundo o qual *bullying* são atitudes agressivas, que ocorrem sem motivação evidente e em uma relação desigual de poder, pode ser comparada com a definição de preconceito dada por Crochík, segundo a qual ele é "engendrado pela cultura e (...) se caracteriza pela hostilidade manifesta ou sutil dirigida àqueles que são considerados frágeis" (CROCHÍK, 2006, p. 115). Em todos os casos existe a referência à hostilidade/agressão, e à relação de poder em que a vítima é considerada "socialmente" mais fraca. Porém, na definição de Lopes Neto (2005) há a referência a ausência de motivação, e em Fante (2005), ao propósito de maltratar.

Mas tanto a ausência de motivação, quanto o propósito de maltratar o outro conferem ao conceito de *bullying* a proximidade com o preconceito. Segundo Adorno & Horkheimer (1985), a aparente falta de motivação das agressões dá base para a argumentação de que elas se caracterizam como uma válvula de escape, um sintoma, uma espécie de vingança desencadeada contra aquele que, desamparado, chama a atenção. Também o propósito de maltratar não é de todo falso. Ele se relacionaria com o desejo de libertar-se da opressão social, voltando-se contra os considerados mais frágeis a fim de fazer com que estes também sintam essa pressão, além de obter gratificações emocionais que, não obstante, não ocorrem. Como uma tentativa de "cura" de um mal-estar, como coloca Kehl (2004), essas atitudes denunciam o perecer dos próprios sujeitos. No entanto, elas não desfazem de fato o mal estar, e é por isso que tenderiam à repetição.

Além disso, a tipologia referente aos comportamentos agressivos em físicos, verbais, indiretos e exclusão social, baseada em nada mais do que na pura

observação sistemática, parece se aproximar, em âmbito individual, dos mecanismos de defesa encontrados por Jahoda & Ackerman (1969) nos sujeitos com predisposição ao preconceito. Baseando-se nesses indícios, o preconceito parece não ser uma das causas do *bullying*, mas ambos parecem se remeter ao mesmo fenômeno real, pelo menos quando o preconceito se encontra manifesto. Deste modo, pode-se considerar que o ressentimento que o agressor de *bullying* sente provoca a angústia que se transforma em agressão. Essa agressão, por sua vez, se daria ou pela evitação do contato com o outro, ou pela oposição franca e deliberada. Assim, questiona-se: será que os comportamentos agressivos do *bullying,* exclusão social, violência física, verbal e indireta, são, na realidade, manifestações dos mecanismos de defesa dos sujeitos? Mecanismos que são intrinsecamente articulados ao social e vice-versa? Caso essa análise esteja correta, então o próprio *bullying* seria apenas aquilo que aparece na superfície das relações sociais, mas que tem sido identificado, pelos pesquisadores e pela mídia, como causa de uma perturbação social? Com o objetivo de estabelecer uma base teórica para pensar essas questões, será explicitado a seguir o conceito de preconceito aqui utilizado.

1.4 – Preconceito

A perspectiva teórica utilizada aqui para se compreender o preconceito é a da Teoria Crítica da Sociedade e utiliza como pano de fundo um dos principais trabalhos de seus autores relacionados ao tema, intitulado "A personalidade autoritária", e o capítulo da Dialética do Esclarecimento denominado "Elementos do Anti-semitismo", além de alguns de seus comentadores e desdobramentos desses mesmos trabalhos. Segundo Alves Jr. (2003), a pesquisa denominada "A personalidade Autoritária" está relacionada a outros estudos iniciados pelo Instituto de Pesquisas Sociais na década de 1940 cujo objetivo era "fornecer armas contra o fascismo, que se considerava possivelmente latente na sociedade americana." (ALVES JR., 2003, p. 77). Nela, T. W. Adorno retoma a noção de uma relação mediada entre comportamento político, tal como opiniões, valores e atitudes, e a estrutura da personalidade.

Wiggershaus (2006) comenta que o projeto do anti-semitismo, realizado durante a estada dos intelectuais da Escola de Frankfurt no "Novo Mundo", ocorreu em uma época em que, por mais que os judeus estivessem sendo perseguidos e exterminados na Europa, os Estados Unidos continuavam com uma política de cotas para o recebimento desses imigrantes. Tais cotas, além de bastante restritas, não eram completamente utilizadas por conta das limitações impostas por meio de questões burocráticas. A passividade desse país perante os acontecimentos nazistas trouxe a suspeita de que por trás de um discurso de democracia se escondia um grau de anti-semitismo, ou seja, este preconceito havia há algum tempo atravessado o Atlântico, embora a recusa em confessar sua existência estivesse presente quase que em totalidade. Sobre isso escreveram autores como George Orwell e Allen L. Edwards.

Segundo Adorno (1995c), pensar em uma investigação sobre o anti-semitismo foi um empreendimento de Horkheimer em vista dos acontecimentos europeus. No entanto, de acordo com Wiggershaus (2006), com o início da Segunda Guerra a situação tornou-se pior uma vez que os judeus passaram a ser vistos, nos EUA, como aqueles que "evitariam prestar serviço militar e seriam, ao mesmo tempo, os maiores beneficiários da guerra" (WIGGERSHAUS, 2006, p. 383), e no final dela, ao invés de diminuído, o fascismo poderia ser aumentado. O receio de que este pensamento se tornasse hegemônico fez que os estudos sobre o anti-semitismo fossem repensados e iniciados o mais rapidamente possível a partir da conquista de um financiamento. Inicialmente, este seria um projeto realizado em conjunto por Neumann, Horkheimer, Adorno, Lazarsfeld, Marcuse, Lowënthal e Pollock.

Como um modo de assegurar o financiamento por parte de um grupo, em determinado sentido tradicional, o *American Jewish Committee*, esse projeto continha, mesmo contraditoriamente aos escritos da Dialética do Esclarecimento, princípios da ciência moderna criticados, como suas hipóteses sobre "as tendências destrutivas que fundamentavam o anti-semitismo." (WIGGERSHAUS, 2006, p. 389). Fazia parte desse projeto também a análise dos discursos e dos artigos dos agitadores fascistas, em seus conteúdos, para descobrir quais os estímulos que constituíam o

apelo às massas. Essas análises deram origem a algumas comunicações científicas e posteriores publicações (WIGGERSHAUS, 2006). Segundo Carone (2002), os estudos sobre preconceito se preocuparam com duas questões: descobrir em cidadãos comuns traços essenciais e históricos do fascismo latente, e analisar panfletos e discursos de militantes e líderes de organizações fascistas. É a primeira questão, que se preocupa com as predisposições psicossociais para o fascismo, que compõe a pesquisa resultante no livro "A personalidade autoritária". É importante ter em mente que tais pesquisas não se referiram ao fascismo de Estado, tal como no III Reich na Alemanha, mas sim aos traços fascistas, ou mentalidade fascista, presentes, de forma velada ou não, nas sociedades modernas democráticas como os Estados Unidos, onde o trabalho foi realizado (CARONE, 2002).

Mas, para Horkheimer, tal como escreveu em uma carta para Marcuse em 17 de julho de 1943, o importante para o seu projeto era compreender a formação do homem no contexto de uma sociedade antagonista como a existente, na interdependência de fatores econômicos e políticos, e antropológicos:

> O problema do anti-semitismo é muito mais complicado do que eu pensava no início. Por um lado, nós temos que diferenciar radicalmente entre os fatores econômico-políticos, que o causam e o usam, e os elementos antropológicos no tipo de homem presente que responde à propaganda anti-semita como poderiam responder a outros incentivos opressivos; por outro lado, nós devemos mostrar esses fatores em sua constante interconexão, e descrever como eles permeiam um ao outro. (HORKHEIMER, 1996, p. 463).

Contudo, não acreditando que a psicologia por si só seria um meio de solucionar a questão do preconceito, sua utilização se dá como uma antropologia da teoria do homem que se desenvolveu nesta sociedade:

> É minha intenção estudar a presença do esquema de dominação na então chamada vida psicológica, os instintos assim como os pensamentos dos homens. As tendências nas pessoas que as tornam susceptíveis à propaganda do terror são, elas mesmas, o resultado do terror, opressão física e espiritual, atual e potencial. (HORKHEIMER, 1996, p. 464).

Para abarcar uma psicanálise que se integrasse às problemáticas do Instituto e aos objetivos de Horkheimer, foi analisada a tendência psicanalítica de Sandford, Frenkel-Brunswik e Levinson. Compreendeu-se que a concepção que eles tinham

sobre a personalidade, e o modo como esta englobava comportamentos e convicções conscientes e aspirações profundas, bem como os procedimentos que utilizavam (questionários, entrevistas e testes psicológicos indutivos), poderiam cumprir satisfatoriamente este papel. Deste modo, esse grupo de psicologia da Universidade de Berkeley passou a integrar a pesquisa sobre o anti-semitismo (WIGGERSHAUS, 2006).

Assim, a adoção de uma explicação do anti-semitismo pautada em bases subjetivas não fez que o preconceito deixasse de ser compreendido "no contexto de uma teoria crítica da sociedade objetivamente orientada" (ADORNO, 1995c, p. 160), assim como não ignorou o papel do sujeito. Segundo Adorno:

> ... não nos tornamos ariscos em relação à psicologia, mas sim lhe outorgamos em nosso projeto o valor que lhe correspondia como um momento da explicação. Mas nunca duvidamos da primazia dos fatores objetivos sobre os psicológicos. Ativemo-nos à idéia, a meu ver plausível, de que, na sociedade contemporânea as instituições e tendências objetivas de desenvolvimento adquiriram tal predomínio sobre as pessoas individuais, que estas se transformaram, aliás em medida visivelmente crescente, em funcionários das tendências que se impõe sobre suas cabeças. (ADORNO, 1995c, p. 160).

Para esses autores, a psicologia oferece a "mediação subjetiva do sistema social objetivo." (ADORNO, 1995c, p. 161). Mesmo as análises que aparecem como orientadas por aquilo que é subjetivo apenas têm valor dentro da teoria objetiva que considera os homens como moldados de fora, inclusive naquilo que lhes é mais íntimo, tendo em vista a divergência entre o que a sociedade promete aos seus membros e aquilo que ela de fato lhes propicia. A idéia é a de que cada época produz os sujeitos capazes de mantê-la e reproduzi-la (ADORNO, 1995c).

Horkheimer & Flowerman (1969) consideram que o trabalho realizado por Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford, e apresentado no livro *The authoritarian personality*, buscou, sobretudo, encontrar o que na psicologia do indivíduo leva-o ou não a ser preconceituoso e a responder favoravelmente aos discursos fascistas, sem desconsiderar o outro fator importante do preconceito que é a própria situação social, ou seja, os estímulos externos aos sujeitos com os quais tais predisposições reagem. Embora seja um estudo de natureza essencialmente

psicológica, o comportamento individual é explicado em termos de vivências sociais tanto antecedentes quanto concomitantes a ele, como pressões grupais e determinantes sociológicos em dadas situações. Segundo Adorno et al. (1969), embora a personalidade consista em disposições para agir de uma maneira ou de outra, o comportamento sempre depende de uma situação objetiva, por isso sua pesquisa focou a atenção ao indivíduo para quem a propaganda fascista é designada, levando em conta não apenas a estrutura psicológica desses indivíduos, mas a situação objetiva total na qual eles vivem. Para Horkheimer & Flowerman (1969), o objetivo não era, por meio da pesquisa, suscitar imediatamente uma erradicação do preconceito, mas explicar e compreender o preconceito cientificamente, o que poderia daí gerar remediações no âmbito de uma educação lógica, de uma "imunização" por meio do conhecimento de suas próprias dinâmicas individuais, e da dinâmica social, como dos métodos utilizados pelos agitadores fascistas, por exemplo. Metodologicamente, a pesquisa que deu origem ao livro "A personalidade autoritária" foi fundamentada na aplicação de escalas [anti-semitismo (AS), etnocentrismo (E), conservantismo político econômico (PEC) e fascismo (F)], teste de apercepção temática, questionários e entrevistas (ADORNO et al., 1969).

O livro, nesse sentido, com implicações tanto práticas quanto teóricas, se refere, por sua vez, a um novo homem chamado "autoritário", com tendências conflitantes, cujas idéias e características são típicas de uma sociedade altamente industrializada com crenças irracionais ou anti-racionais. Mas para seus autores não se trata de um problema da posição das minorias na sociedade moderna, ou de questões religiosas e raciais que poderiam simplesmente ser solucionadas por meio de uma propaganda da tolerância ou pela refutação apologética dos erros e mentiras. Por outro lado, consideram que uma elucidação científica sincera e sistemática do preconceito, com significância histórica, pode contribuir diretamente para a mudança da própria atmosfera cultural (HORKHEIMER, 1969).

É importante ressaltar que, embora o foco inicial do estudo tenha sido o anti-semitismo, conforme o trabalho avançou, sua ênfase gradualmente mudou. Segundo Adorno et al. (1969), ele passou da análise do anti-semitismo, ou de outro preconceito contra minorias, ao exame das relações do preconceito com padrões

ideológicos e caracteriológicos mais amplos. Assim, o anti-semitismo tornou-se apenas um tópico entre outros.

1.4.1 – O preconceito à luz da Teoria Crítica

Os psicanalistas Jahoda e Ackerman também integraram a pesquisa sobre o anti-semitismo (WIGGERSHAUS, 2006), realizando seus estudos no Departamento de Pesquisas Científicas do *American Jewish Committee* entre os anos de 1944 e 1945. De acordo com Alves Jr. (2003), o conceito de preconceito em "A personalidade autoritária" se aproxima daquele utilizado por tais psicanalistas no trabalho denominado "Distúrbios emocionais e anti-semitismo", e, segundo Crochík (2006), embora ambos os estudos tratem do preconceito em relação ao anti-semitismo, tal hostilidade é passível de ser voltada para diversos outros grupos. Tal como Adorno & Horkheimer (1985), considera a intercambialidade das vítimas de acordo com a conjuntura. Nessa mesma direção, Rouanet afirma que "o preconceito é uma energia móvel, infinitamente plástica, mobilizável *ad-libitum* por uma estrutura cultural cuja única lei é o estereótipo." (ROUANET, 1998, p. 192). Para Carone (2002), essa é uma das questões mais importantes do estudo sobre o preconceito: todo aquele que mostra predisposições anti-semitas é predisposto também a discriminar vários outros grupos étnicos e culturais, uma vez que tende a idealizar o grupo e o líder com os quais se identifica e projetar qualidades negativas nos outros grupos objetos de preconceito.

Assim, Jahoda & Arckman (1969) caracterizam o preconceito como "uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais, dirigida contra um grupo inteiro ou contra os indivíduos pertencentes a ele, e que preenche uma função irracional definida dentro da personalidade." (JAHODA & ACKERMAN, 1969, p.27). No entanto, ele não diz respeito apenas aos sujeitos singulares, pois, para ser compreendido, é necessário analisar também o ambiente cultural e social no qual eles se desenvolvem. Ambiente que, se por um lado é responsável pela constituição

dos sujeitos, por outro, pode também ser responsável por sua rigidez frente aos outros.

A pesquisa dos autores supracitados baseou-se em estudos clínicos psicanalíticos, pretendendo ampliar os conhecimentos já existentes a respeito dos comportamentos anti-semitas. Diferenciam os conceitos de preconceito, pré-conceito e pensar estereotipado. Segundo eles, pré-conceito, no sentido etimológico amplo, se caracteriza por generalizações que contribuem para a economia de esforços intelectuais, e é fundamentado na experiência incompleta dos fatos, não levando em conta as diferenças individuais. Já o pensar estereotipado é caracterizado por uma atitude de rigidez frente aos objetos, mesmo quando existe a necessidade real de revisão dos conceitos. O preconceito encontra-se entre estes conceitos: é uma subcategoria do pré-conceito e apóia-se no pensar de maneira estereotipada. Porém ele não se confunde com os dois, na medida em que se soma ao pensar estereotipado, gerado por generalizações anteriores, às experiências incompletas na relação com os fatos e objetos, e à racionalização de uma hostilidade na verdade irracional e enraizada na personalidade dos indivíduos.

Baseando-se no conceito de preconceito explicitado, Jahoda & Ackerman (1969) apresentam uma definição ampla de anti-semitismo. Este último é, segundo eles, "toda manifestação de hostilidade, de palavra ou de fato, moderada ou violenta, contra os judeus como um grupo, ou contra um judeu em particular porque pertença ao dito grupo." (JAHODA & ACKERMAN, 1969, p. 46). Aqui, segundo os autores, se permite incluir o preconceito contra si mesmo (auto-repúdio) além de possibilitar o estudo a respeito da sua origem irracional. A idéia da pesquisa foi coletar, nas entrevistas clínicas realizadas por psicanalistas, dados que pudessem levar à descoberta do momento inicial dos comportamentos anti-semitas por meio da reconstrução da história de vida e da investigação do papel simbólico desempenhado no desenvolvimento da personalidade, além de sua função, no período da entrevista, na vida do sujeito. Ou seja, os aspectos sociais, políticos e econômicos contemporâneos ao desenvolvimento do indivíduo não deixam de ser admitidos como fatores determinantes do desenvolvimento de sua personalidade, principalmente quando se sedimentam por meio de ações orientadoras e coercitivas.

A função psicológica de tais atitudes, seus determinantes históricos e a ação de fatores externos sobre a existência efetiva delas estão, na realidade, em constante ação recíproca.

Crochík, autor do livro "Preconceito, indivíduo e cultura", alerta logo no início que, embora a manifestação do preconceito seja individual, e embora, como apontam Jahoda & Ackerman (1969), corresponda às necessidades irracionais dos sujeitos, ele "surge no processo de socialização como resposta aos conflitos aí então gerados." (CROCHÍK, 2006, p.13). Do mesmo modo, para Adorno & Horkheimer (1973)

> Essas características psíquicas, por seu turno, são o produto de fenômenos contemporâneos tais como a desintegração da propriedade média, a crescente impossibilidade de uma existência econômica auto-suficiente, certas transformações na estrutura da família e certos erros na direção da economia. (ADORNO & HORKHEIMER, 1973, p. 173).

Fica claro, até aqui, que não é possível separar, na análise do que é o preconceito, psicologia e sociologia. Adorno (1991) considera que a separação entre sociedade e psique se trata de falsa consciência, uma vez que essa ruptura, levada a sério nas ciências, eterniza a cisão entre o sujeito e a objetividade que impera sobre ele, e não obstante é ele que também a produz e/ou mantém. Assim, de acordo com Alves Jr. (2003), o preconceito, ou – para ser fiel ao seu estudo – o anti-semitismo, é uma expressão, nos sujeitos, da realidade que eles vivenciam. Realidade que, na sociedade tardio-capitalista, culmina no colapso da individuação. Essa discussão remete diretamente à crítica ao esclarecimento (*Aufklärung*), ou melhor, às análises das vicissitudes da razão no processo civilizatório ocidental, realizadas por Adorno e Horkheimer. Tal processo tornou o princípio de ajustamento à realidade, ideológica, uma questão primordial e irrestrita. Considerando-se o processo civilizatório ocidental, a busca por um senhorio sobre a natureza e a substituição do mito pela técnica, mas sem aprofundar aqui a discussão sobre os caminhos e descaminhos da razão, já realizada no terceiro item da primeira parte, algumas pontuações são importantes para a compreensão da função que a sociedade e a cultura contemporânea, frutos do esclarecimento totalitário, exercem na existência do preconceito – seja ele uma ação direta contra alguém ou algum grupo, seja uma

concepção estereotipada sobre eles que se restrinja ao campo do pensamento e não chegue à ação concreta.

A sociedade é considerada por Adorno & Horkheimer (1973) como essencialmente dinâmica, pois diz respeito às relações entre os homens e não à soma ou à aglomeração de indivíduos em separado, abrangendo a unidade do geral e do particular:

> No seu mais importante sentido, entendemos por "sociedade" uma espécie de contextura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção; na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade das funções assumidas pelos co-participantes, a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral. Assim, o conceito de sociedade define mais as relações entre os elementos componentes e as leis subjacentes nessas relações do que, propriamente, os elementos e suas descrições comuns. (ADORNO & HORKHEIMER, 1973, p. 25-26).

Entende-se que a compreensão das transformações no âmbito da sociedade e do humano só é possível por meio do reconhecimento da dinâmica econômica, da chamada "tarefa funcional" dos indivíduos, ou seja, do processo de reprodução material da vida, determinante do curso da história e das mudanças na relação da humanidade com a natureza. Deste modo, o processo econômico é concebido aqui como o fundamento determinante; assim, todas as esferas da vida social têm constante relação com ele e devem ser compreendidas nessa mesma dinâmica. A própria cultura deve ser inserida aqui, tal como suas esferas: hábitos, costumes, religião, ciência, filosofia etc. (HORKHEIMER, 1990). Fica clara, até o presente momento, a influência de Marx & Engels (1998) na compreensão material da sociedade adotada aqui. Para esses autores, tudo aquilo que parece exclusivo da subjetividade é reflexo das ideologias contidas no processo vital, ou seja, é resultante do processo de vida material, incluindo a moral, a religião, a metafísica etc. Segundo eles, "o que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua existência" (MARX & ENGELS, 1998, p. 11), e, além disso, "a produção das idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e indiretamente ligada à

atividade material e ao comércio material dos homens" (MARX & ENGELS, 1998, p.18).

Sabe-se que a divisão do trabalho utilizada como meio para a satisfação das necessidades materiais da sociedade é concebida desde Platão, envolvendo a importância da adaptação dos sujeitos para a vida em comunidade, e, naquele momento, tal divisão conservava a própria humanidade como seu objetivo (ADORNO & HORKHEIMER, 1973). No entanto, à medida que as sociedades ocidentais evoluíram, a adaptação, cujo objetivo era o próprio ser humano, passou a ser um equivalente da coação – mais do que relacionada às punições estabelecidas diretamente pelos homens individuais, ela se realiza atualmente a partir da necessidade de sobrevivência que não está garantida. Embora as condições materiais para tal já tenham sido alcançadas, elas estão limitadas a determinados estratos sociais e utilizadas como recompensa (ilusória) para os sujeitos bem adaptados (HORKHEIMER, 1990). Aliás, essa é uma característica ambígua própria desta cultura que, de acordo com Crochík (2006), permanece presa entre tendências progressistas e regressivas, ou seja, ao mesmo tempo em que cada vez mais novas descobertas no âmbito da ciência e da tecnologia são realizadas, aumentando assim a quantidade de bens disponíveis, essa mesma produção acaba sendo excludente, pois não se dirige de fato às necessidades materiais dos homens, mas serve ao mecanismo de retroalimentação do capitalismo.

Segundo Amaral (1997) a sociedade contemporânea se impõe de maneira hegemônica aos indivíduos. Os campos cultural e político se integraram no interior da esfera econômica e se fundiram num sistema de dominação onipresente. A ideologia passou a compreender a totalidade dos produtos culturais a fim de garantir a adaptação dos indivíduos à sociedade e assim "deixou de exercer exclusivamente a função de mera reprodutora da ordem existente, passando a assumir uma função na própria economia psíquica do sujeito individual." (AMARAL, 1997, p. 26). Adorno & Horkheimer (1973) afirmam que as condições gerais para a existência da pseudo-consciência nos indivíduos já podem ser encontradas enfatizadas no início da moderna sociedade burguesa, entre o final do século XVI e o início do século XVII. Porém, de acordo com Crochík (2006), isso se tornou predominante quando o

capitalismo liberal do século XIX foi substituído pelo capitalismo dos monopólios do século seguinte cuja relação é interdependente do predomínio do geral sobre o particular, da racionalidade burocrática, do pensamento estereotipado e da "paralisia do movimento de esclarecimento no que tange à emancipação social" (CROCHÍK, 2006, p.125), e – porque não dizer – também dos indivíduos, embora se reconheçam aqui a influência de Kant (1974) e de sua concepção de esclarecimento que considera como natureza da razão sua essência social, e, portanto, que a autonomia só pode ocorrer universalmente.

A lógica administrativa, que outrora era exclusiva das organizações produtoras de bens materiais, passou a servir como modelo para a constituição dos próprios sujeitos. A capacidade crítica e atuante dos homens que ainda pode ser encontrada no ideário liberal, uma vez que ele, ao pregar a liberdade econômica, não separa os âmbitos da política e da realidade, foi se tornando desnecessária ou até mesmo "indesejável" com o decorrer do processo de transformação econômica. O capitalismo do século XX, para se sustentar, necessitou tornar fixas as condições sociais de desigualdade, ligadas principalmente à esfera da produção material. Para Crochík (2006):

> ...o ideário liberal pregava a concomitância da liberdade econômica com a liberdade política e obrigava a coexistência da consciência de si e a consciência da coletividade. O princípio da própria economia capitalista, contudo, é contrário àquela dupla consciência, uma vez que obriga os indivíduos a cuidarem de si quer na obtenção do lucro, quer na obtenção do salário. Isso enfraquece tanto a consciência voltada àquilo que é público, como a liberdade política que se submete aos interesses econômicos. (CROCHÍK, 2006, p. 125-126).

A consciência do coletivo está danificada e a liberdade política está submetida aos interesses do capitalismo, assim como o está a sobrevivência individual no âmbito desta sociedade: tanto danificada quanto submetida, pois o indivíduo não está, como a ideologia dominante atual pretende tornar verdade, independente do coletivo, da política e da economia; assim, segundo Adorno e Horkheimer:

> Se no liberalismo, a individuação de uma parte da população era uma condição da adaptação da sociedade em seu todo ao estágio da técnica, hoje, o funcionamento da aparelhagem econômica exige uma

> direção das massas que não seja perturbada pela individuação. A orientação economicamente determinada da sociedade em seu todo (que sempre prevaleceu na constituição física e espiritual dos homens) provoca a atrofia dos órgãos do indivíduo que atuavam no sentido de uma organização autônoma de sua existência. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 190).

Também a ideologia, que nesse momento não passa "de uma cega constelação de poder" (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 191), bem como a sua função, é desenvolvida de acordo com o movimento histórico real da sociedade (ADORNO & HORKHEIMER, 1973). Atualmente ela tem uma relação intrincada com o pensamento moderno, filho legítimo do espírito burguês, que considera "suficiente pôr a consciência em ordem para que a sociedade fique ordenada" (ADORNO & HORKHEIMER, 1973, p. 191). Tal pensamento, a essência da ideologia nessa sociedade, é presente em toda aquela que já desenvolveu uma economia urbana de mercado. Além disso, embora ideologia seja falsa-consciência, não é só falsa, e este é seu problema dialético:

> A ideologia contemporânea é o estado de conscientização e de não-conscientização das massas como espírito objetivo, e não os mesquinhos produtos que imitam esse estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediatas e, nesse sentido, até atenuadas. (ADORNO & HORKHEIMER, 1973, p. 193).

O fato é que as mesmas forças que destroem a sociedade podem ser encontradas em seu próprio interior, pois surgem do processo social como algo autônomo, substancial e dotado de legitimidade. Entre a sociedade em si mesma e a compreensão social de sua natureza é interposta uma cortina que, ao mesmo tempo em que impede que se desmascare essa rede ideológica, é sua própria expressão. Socialmente condicionada, a falsa consciência já não é uma mera expressão do espírito objetivo com base no processo social, mas algo adaptado à sociedade de modo científico (ADORNO & HORKHEIMER, 1973).

De acordo com Adorno & Horkheimer (1973), a realização dessa adaptação ocorre mediante o consumo – em grande medida na forma de adesão imediata e irrefletida – dos produtos da indústria cultural "como o cinema, as revistas, os

jornais ilustrados, rádio, televisão, literatura de *best-seller* dos mais variados tipos..." (ADORNO & HORKHEIMER, 1973, p. 202-201). Tais produtos podem hoje ser acrescidos de outros como os computadores pessoais e a internet, os vídeo games e seus jogos, os telefones celulares com múltiplas funções, enfeites e falsas individuações etc. De todos emanam estereótipos que, segundo Adorno & Horkheimer (1973), agridem e violentam os homens, pois os ramos que englobam a indústria cultural estão, em conjunto, subordinados "a uma direção orgânica que converteu o todo num sistema coeso" (ADORNO & HORKHEIMER, 1973, p. 201) com a finalidade de controle social, do qual nenhuma fuga é tolerada, ou mesmo possível:

> Temos aqui a produção sintética da identificação das massas com as normas e condições que regem anonimamente a indústria cultural ou que a propagam – ou com ambas. Qualquer voz discordante é objeto de censura e o adestramento para o conformismo estende-se até às manifestações psíquicas mais sutis. Neste jogo a indústria cultural consegue apresentar-se como espírito objetivo, na mesma medida em que readquire, em cada vez maior grau, tendências antropológicas em seus clientes. Ao apegar-se a essas tendências, ao corroborá-las e proporcionar-lhes uma confirmação, pode simultaneamente eliminar ou até condenar, de forma explícita, tudo o que rejeitar a subordinação. (ADORNO & HORKHEIMER, 1973, p. 202).

Os bens culturais que aparecem aqui são elaborados de modo a parecerem perfeitamente ajustados àqueles aos quais se destinam, contudo, consistem mais em um conjunto de comportamentos-modelo adequados à hegemonia das condições sociais vigentes, do que em características próprias dos sujeitos em processo de individuação, autonomia e emancipação. A essa mentira os homens se adaptam (ADORNO & HORKHEIMER, 1973).

Essa adaptação e esse ajustamento condizem com o que Adorno & Horkheimer (1973; 1985) chamaram de *Ticket-Denken* (pensamento de tíquete). Segundo eles, trata-se da mecanização e da padronização dos próprios indivíduos que precisam se adaptar e enfrentar as exigências do mundo mecanizado e burocratizado. Tal mentalidade é fruto da industrialização e de sua propaganda. Sua característica é a utilização de estereótipos e juízos de valor estabelecidos antecipadamente que torna o pensar desnecessário e não produtivo. Aqui se substitui a experiência pelo clichê, e a recepção ávida toma o lugar da imaginação

ativa concernente àquela. A estereotipia faz-se em vez do trabalho categorial, e resulta no apoio dos juízos sobre o mundo e sobre os outros, em uma subsunção cega (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). Löwenthal (1998), ao discorrer sobre indivíduo e terror, considera que este último não é uma característica específica dos regimes totalitários, mas está presente no próprio liberalismo, quando, por meio da produção em massa, os homens passam a viver através de modelos e padrões materiais e espirituais, se curvando aos sistemas de "pensamentos" e comportamentos de modo estereotipado, aos tíquetes socioculturais, deixando de lado a razão e a experiência.

Exatamente com isso, ou seja, com a propagação e fixação de tais estereótipos (e com o próprio terror), colabora também a indústria cultural, que orienta no sentido de informar não apenas sobre mercadorias, mas sobre as imagens de poder às quais se deve aderir (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). Em relação especificamente ao anti-semitismo difundido pelos nazistas, ou seja, ao preconceito voltado aos judeus, "quando as massas aceitam o ticket reacionário contendo o elemento anti-semita, elas obedecem a mecanismos sociais nos quais as experiências de cada um com os judeus não têm a menor importância." (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 187). No entanto, não é apenas o conteúdo do tíquete que é anti-semita, mas a mentalidade que ele produz. O resultado disso são sujeitos cada vez menos autônomos, que precisam cada vez mais de modelos de identificação e autoridades para permanecerem vivos e suportarem as pressões diárias:

> Quanto mais enfraquece a relação entre o destino de uma pessoa e o seu juízo autônomo, quanto mais se limita a possibilidade de optar pela realização de outra coisa que não seja a inclusão em organismos e instituições onipotentes, tanto melhores são as condições daqueles indivíduos que mais rapidamente abdicaram de suas opiniões pessoais e de sua própria experiência, e que concebem o mundo da forma que melhor convém à organização que decide o seu porvir. (ADORNO & HORKHEIMER, 1973, p. 181).

No entanto, embora as ideologias, os estereótipos e a mecanização dos processos sociais independam do indivíduo singular e sejam resultados de processos históricos, bem como de eventos contemporâneos à existência do sujeito, para

Adorno et al. (1969) aderir a uma ou mais ideologias tem para cada um exatamente essa função de ajustamento e adaptação referida acima. É claro que, em determinada medida, ela é também indispensável para a vida em sociedade (ADORNO, 1995d). Assim, tal adaptação envolve a relação estabelecida entre o sujeito e a sociedade durante o seu desenvolvimento, principalmente na infância, mas reforçada durante toda a vida. Nesse constante ajustamento à realidade que reforça e reproduz a heteronomia dos sujeitos, conforme pôde ser compreendido há pouco, aquelas ideologias têm para cada um diferentes graus de apelo, pois isso depende de necessidades individuais e do grau com que essas necessidades são satisfeitas ou frustradas.

Baseando-se na psicanálise freudiana, Adorno et al. (1969) apresentaram no estudo sobre a personalidade autoritária uma operacionalização do conceito de personalidade, de acordo com os objetivos do estudo em questão. Ali ela é considerada como uma organização de necessidades, ou de forças no indivíduo. Essas forças são compostas por desejos primários que variam, de um indivíduo para outro, em qualidade, intensidade, modos de gratificação e objetos de desejo. Elas podem interagir com outras necessidades de maneira harmônica ou conflituosa, assim, existem necessidades emocionais primitivas que evitam se tornarem públicas para a adaptação social e outras que mantêm harmonia e integração com o *self*. Mesmo sabendo que aderir às opiniões, atitudes e aos valores dependem dessas necessidades, e que a personalidade é uma organização de forças, ela não pode ser examinada como o determinante último das preferências ideológicas. Considera-se que ela não é dada desde o início, mas envolve o impacto social no qual se desenvolveu; assim é, em determinada medida, uma agência onde as influências sociais se encontram mediadas. Não cabe aqui, portanto, qualquer persistência em atribuir aos sujeitos, como algo inato, básico ou racial, o preconceito ou a agressividade voltada contra outros. Nesse mesmo sentido, Adorno & Horkheimer (1973) consideram que a vida humana é, por essência, convivência, troca, comunicação com os outros e participação, e não causalidade pura e simples. Uma pessoa só é definível por seu caráter social.

A maior influência no desenvolvimento da personalidade ocorre na infância, durante a vida familiar. Esta, por sua vez, é influenciada por fatores sociais e econômicos que acabam por agir diretamente sobre os comportamentos dos pais no trato com seus filhos e com sua vida como um todo. Deste modo, mudanças nas condições sociais influenciam diretamente nos tipos de personalidade que irão se desenvolver na sociedade (ADORNO et al., 1969).

Considerando-se como base então o desenvolvimento infantil conforme descrito e explicitado por Freud (1989a)[4], de acordo com Rouanet, utilizando-se ainda de uma argumentação fornecida pelos freudo-marxistas, a ideologia se enraíza nos sujeitos

> ...no curso do processo de socialização, através das sucessivas privações pulsionais que a instância familiar, e posteriormente as outras instâncias, vão impondo ao indivíduo. O processo pelo qual os diferentes objetos de amor vão sendo abandonados, no curso do desenvolvimento psicossexual, em que o indivíduo transita da fase oral para a fase genital, é acompanhado, em cada caso, de prescrições e proscrições, de imperativos éticos, de normas negativas e positivas, que correspondem, invariavelmente, aos valores sociais vigentes. (ROUANET, 1998, p. 23-24).

O desenvolvimento psicossexual culmina exatamente na constituição do superego quando, por meio da resolução do complexo de Édipo, as leis, as normas e o sistema de valores vigentes, encarnados na figura paterna, são introjetados pelo sujeito. Deste modo, quando ele chega à fase adulta, tem a sociedade em si mesmo e apresenta-se adequadamente susceptível à obediência à autoridade que se encontra mascarada neste momento histórico em que a ideologia confunde-se com a própria realidade (ROUANET, 1998). Exatamente por isso, hoje, a crítica à ideologia constitui-se a partir da crítica à realidade (ADORNO, 1994a).

---

[4] "Tres ensayos de teoría sexual" – Esta é uma das obras fundadoras da psicanálise, ao lado da "Interpretação dos Sonhos". Nela Freud apresenta sua teoria da sexualidade infantil e do desenvolvimento do indivíduo a partir daí, questões que são desenvolvidas ao longo de sua vida. Um ponto importante para a apreensão da psicanálise pelos frankfurtianos é o fato de que Freud não sujeita o objeto a partir de uma teoria, mas constrói um pensamento a partir do que o objeto mostra, no caso, suas pacientes na clínica. Sem desconsiderar a sociedade como mediadora desse desenvolvimento, o autor aponta para algo que seria inato a todos os seres humanos: Eros. A questão da relação entre psicologia e sociologia é colocada por Adorno (1991). Não obstante, a psicanálise é também muitas vezes alvo de críticas, a esse respeito, ver também, por exemplo, o aforismo "O eu é o id" em Adorno (1993, p. 54-55).

Porém, a simples introjeção da ideologia, dos valores e normas de conduta, não garante uma equivalência entre os desejos individuais e os imperativos sociais, ao contrário, ocorre o que os autores da Escola de Frankfurt chamaram de "reconciliação forçada". É na medida em que esse antagonismo, entre os desejos e necessidade individuais e as normas da cultura, torna-se cada vez mais insuportável ao ego, que a agressividade para com o outro, mediada pela projeção como mecanismo de defesa, apresenta-se como a manifestação material do preconceito. O outro é visto como um estranho, mas, ao mesmo tempo, como aquele que seria capaz de realizar seus desejos sendo, aos olhos do sujeito preconceituoso, alguém que assim se realiza integralmente como indivíduo, e, por isso mesmo, por conta desse desejo de individuação impossibilitado de se realizar na sociedade massificada, lhe é familiar. Entretanto, mesmo isso é uma ilusão, é, como evidenciaram Adorno & Horkheimer (1985), uma falsa projeção, pois o outro está tão culturalmente submetido e tão incapaz de realizar-se como indivíduo quanto àquele que manifesta o preconceito, que, não obstante, não consegue também ser plenamente aquilo que a cultura lhe exige.

A falsa projeção, como essência e fundamento psíquico do anti-semitismo, e do preconceito de um modo geral, manifesta a incapacidade de o sujeito diferenciar no material projetado o que lhe é de fato característico e o que não é (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). De acordo com Amaral (1997), ela "não permite nenhuma discriminação entre o mundo exterior e a vida psíquica, nem o afastamento necessário ao processo de identificação que engendraria, ao mesmo tempo, a consciência de si e a consciência moral" (AMARAL, 1997, p.40). É então um mecanismo por meio do qual o sujeito procura livrar-se dos impulsos que ele não admite como seus, por ter introjetado os valores autoritários da cultura, e os atribui – de maneira fantasiosa – ao outro. Tais comportamentos, desencadeados em situações em que esses indivíduos se percebem livres enquanto sujeitos, parecem, além de letais às pessoas envolvidas, ser sem sentido, assim como as constatações dos pesquisadores que insistem em não interpretar. No entanto, a aparente falta de objetivo confere legitimidade à explicação de que isso se caracteriza como uma válvula de escape, um ressentimento desencadeado contra aquele que, desamparado,

chama a atenção (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). Como o conteúdo da falsa-projeção é irreconciliável com a realidade, ou seja, tanto as opiniões quanto as atitudes possuem um caráter irracional, ele pode ser chamado de sintoma. Porém, o elemento patológico do anti-semitismo, é para Adorno & Horkheimer (1985) não a projeção em si mesma, mas a ausência de reflexão que caracteriza sua falsidade. Tal ausência se dá em dois sentidos: na não-reflexão sobre o objeto e sobre o próprio sujeito (auto-reflexão), o que situa a incapacidade de diferenciação. No entanto, segundo Adorno et al. (1969), o grau de relação entre ideologia e ação é uma questão de potencialidade, ou seja, enquanto alguns podem pensar e agir, outros podem apenas pensar de modo antidemocrático e preconceituoso.

Em relação aos grupos, ou mesmo aos indivíduos isoladamente, alvos de preconceito, eles possuem certas características que determinam esse seu "destino". Longe de serem culpados pela agressividade que é voltada contra eles, guardam estreita proximidade com os imperativos culturais: petulantes, apresentam-se como sua antítese. É claro que isso é uma ironia, uma vez que a antítese retifica a norma vigente, faz parte de sua história e tem um papel fundamental em sua conservação.

Ajudados pelo sentido do desenvolvimento econômico e seu papel dentro dele, pela dinâmica do desenvolvimento das religiões, das sociedades, dos ideais e padrões de beleza e comportamento, segundo Adorno et al. (1969) o objeto do preconceito deve ter características ou poder ser definido em termos de características que se harmonizam com as tendências psíquicas daquele que manifesta o preconceito, tendências estas criadas socialmente. Algumas são racionalizações que não têm a ver com a realidade, outras expressam suas próprias fraquezas, o que gera estímulos psicologicamente adequados para a destrutividade. Deste modo, o caráter funcional do anti-semitismo fica evidente quando se percebe que o grupo contra o qual se volta parece ser acidental. O fato é que aqueles que sofrem mais ferozmente a pressão social freqüentemente podem tender a transferir essa pressão para outros, que, vistos como inimigos imaginários, se tornam vítimas. Parece que tais sujeitos "para libertarem-se do peso que os oprime, voltam-se contra os que são mais débeis do que eles." (ADORNO & HORKHEIMER, 1973, p. 182).

Pode-se perceber, então, que não é o preconceito, a barbárie por si mesma, esta violência irracional, que desfiguram a ordem social; ao contrário, é a ordem estabelecida atualmente que não pode resistir sem desfigurar os próprios homens, ou seja, sem barbarizá-los. A perseguição do outro, a repugnância compulsiva do inimigo imaginário têm por essência a violência cotidiana que se faz manifesta contra tudo aquilo que não conseguiu se ajustar totalmente, ou que acaba por ferir as "certezas" sobre as quais o progresso se sedimentou (ADORNO & HORKHEIMER, 1985).

A objetificação do processo social, sua obediência às leis supra-individuais intrínsecas parecem resultar em uma alienação intelectual do indivíduo para com a sociedade. Essa alienação é experienciada pelo indivíduo como desorientação, como medo e incertezas constantes. As atitudes agressivas, estereotipadas e irrefletidas, que caracterizam o preconceito, sejam elas físicas ou psicológicas, oferecem ao sujeito gratificações emocionais e narcísicas que tendem a quebrar as barreiras da autocrítica racional, ao mesmo tempo em que recrudesce a força do pensamento estereotipado cujo fundamento está presente nos próprios produtos culturais. Tais gratificações podem ser o sentimento fugaz de poder e a identificação grupal, ou seja, a ilusão de uma alteridade que já não é garantida na sociedade administrada, que é ela mesma, ideologia (ADORNO et al., 1969). Além disso, segundo Adorno & Horkheimer (1985), o que ocorre é um prazer na tentativa de destruir aquilo que incomoda, e é por isso que se mostra imune aos argumentos racionais sobre a inexistência de sua rentabilidade.

No que diz respeito propriamente à dinâmica psíquica dos indivíduos, Jahoda & Ackerman (1969) se remetem a alguns mecanismos de defesa que agem nos sujeitos para os quais o preconceito é também uma defesa psíquica, deixando mais uma vez claro que "é preciso entender o anti-semitismo como fenômeno ao mesmo tempo social e psicológico [e] resultará insuficiente qualquer explicação que busque as causas determinantes em um só plano deixando de lado o outro" (JAHODA & ACKERMAN, 1969, p. 115). Esses mecanismos são: projeção, negação, transformação da angústia em agressão, racionalização, fuga, oposição, deslocamento, formação reativa e compensação; e segundo esses autores há na

maioria dos casos uma interação entre eles. Tem-se claro que eles estão presentes em todos os indivíduos e não estão exclusivamente ligados àquilo que aqui se denomina preconceito. Aqui se explicita uma diferença nos conceitos psicanalíticos que Jahoda & Ackerman (1969) e Adorno et al. (1969) utilizam em seus estudos. De acordo com Crochík (2006), os primeiros "ressaltam a constituição do eu e sua fragilidade, pontuando claramente essa fragilidade nos indivíduos pela ausência de conflitos, ou melhor, pela falta de sua delimitação" (CROCHÍK, 2006, p. 63), enquanto os segundos atentam principalmente para os conflitos relativos ao complexo de Édipo, à relação com a autoridade e ao superego resultante.

Explicitando agora os mecanismos de defesa citados por Jahoda & Ackerman (1969), de modo geral a projeção é caracterizada como uma tendência do indivíduo a exteriorizar um conflito gerado pela necessidade de atribuir a outros determinadas qualidades e sentimentos que pertencem a ele mesmo. Essa necessidade é criada justamente quando ele não consegue lidar com os conflitos gerados pelo fato de ele mesmo possuir tais qualidades e sentimentos (JAHODA & ACKERMAN, 1969). A projeção é "no sentido propriamente psicanalítico, operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro – pessoa ou coisa – qualidades, sentimentos, desejos e mesmo "objetos" que ele desconhece ou recusa nele..." (LAPLANCHE & PONTALIS, 2001, p.374). Ela está ligada à negação, na medida em que esta última se caracteriza pelo esforço, mais ou menos consciente ou inconsciente, de se libertar de elementos indesejáveis (JAHODA & ACKERMAN, 1969). Adorno et al. (1969) acrescentam que ao outro, visto como um inimigo imaginário, é atribuído um poder excessivo e a desproporção entre a relativa força social do objeto e sua suposta onipresença é por si mesma uma evidência da presença da projeção. De acordo com Horkheimer (1996)[5], a projeção da agressão é o fato psicológico mais óbvio do anti-semitismo. Tal projeção está muito próxima aqui de uma ilusão paranóica, a qual também é comentada por Adorno & Horkheimer (1985). Segundo Jahoda & Ackerman (1969), a projeção vem sempre acompanhada da racionalização, um mecanismo que tem por finalidade que o sujeito não tome consciência do conflito que veio à tona por meio da projeção.

[5] Em carta a Leo Löwenthal em 17 de março de 1944.

Trata-se de argumentos, muitas vezes "pseudo-racionais" sobre o caráter do outro ou sua situação na sociedade. Ou seja, aquilo mesmo que Adorno et al. (1969) denunciaram como atribuição de poder excessivo ao outro, característica da paranóia, e que Horkheimer (1996) acredita ser uma expressão da agressividade do próprio sujeito, mas que ele não quer ou não pode admitir.

A projeção se aproxima daquele mecanismo apresentado previamente, sob o título de falsa-projeção, utilizado por Adorno & Horkheimer (1985) para explicar as conseqüências individuais da chamada "reconciliação forçada" entre indivíduo e cultura. A diferença básica é que na falsa-projeção aquilo que é projetado nem tanto pertence ao indivíduo, mas à cultura que faz da própria identificação, ou "reconciliação", falsa. Isso porque os sujeitos consumidores de seus produtos e suas ideologias inerentes não se tornam com isso de fato indivíduos e, embora tenham introjetado "valores", ou um ideal de ego, não mudaram suas próprias características. Como explicitado anteriormente, o que falta à falsa-projeção é a diferenciação entre o mundo interno e o externo, é a capacidade de reflexão e afastamento necessários para a formação do eu. Assim, para uma falsa identificação, também uma projeção falsa, talvez mais perigosa que a projeção neurótica.

Em sentido semelhante, Jahoda & Ackerman (1969) citam a introjeção como um mecanismo compensatório do plano psíquico; segundo eles ela é

> ...o mecanismo pelo qual se cria uma personalidade emprestada [e] aparece de preferência em quem se torna anti-semita principalmente para adaptar-se a um grupo determinado. Uma pessoa pode vir a fazer parte de um grupo, mercê de suas manifestações anti-semitas: estas constituem assim uma verdadeira carta de recomendação para esse indivíduo que deseja ser aceito entre as pessoas. (JAHODA & ACKERMAN, 1969, p. 109-110).

Trata-se, portanto, da fabricação de uma "personalidade de empréstimo" por meio da imitação de um outro que goza de aceitação social no grupo dominante do qual se pretende fazer parte.

Um outro mecanismo é a transformação da angústia em agressão, que é "derivada de um íntimo sentimento de debilidade em relação aos perigos do mundo exterior." (JAHODA & ACKERMAN, 1969, p. 103). Tal angústia é acompanhada

da incompreensão de sua causa verdadeira, que é tomada então como ameaças externas ao sujeito. Ela dá o impulso para a agressão que, mesmo atingindo o outro, o "inimigo imaginário", não a alivia. A agressão pode se dar por meio da evitação (ou fuga) do contato com o outro, e por meio da oposição franca e deliberada (JAHODA & ACKERMAN, 1969).

Já o deslocamento é caracterizado por Jahoda & Ackerman (1969) como um ressentimento que se voltava inicialmente para determinados grupos, mas é transferido a outros. Segundo Laplanche & Pontalis, ele é um fato de a importância, o interesse, a intensidade de uma representação serem suscetíveis de se destacarem dela "para passar a outras representações originariamente pouco intensas, ligadas à primeira por uma cadeia associativa." (LAPLANCHE & PONTALIS, 2001, p. 116). Não se trata originalmente e necessariamente de um mecanismo de defesa, mas pode vir a ter uma função defensiva ligada à censura. Esta última é caracterizada como uma "função que tende a interditar aos desejos inconscientes e às formações que deles derivam o acesso ao sistema pré-consciente-consciente." (LAPLANCHE & PONTALIS, 2001, p.64). No entanto, ela "...só provoca deslocamento na medida em que recalca certas representações pré-conscientes." (LAPLANCHE & PONTALIS, 2001, p. 118). Ou seja, para haver deslocamento já deve haver previamente um ressentimento para com um outro, um "inimigo imaginário" original. Porem, situações na vida do sujeito fazem que ele não o possa expressar, e, por meio da associação, tal ressentimento é transferido para um outro grupo ou pessoa cujas características de algum modo se aproximam do grupo contra o qual o preconceito originariamente se voltava.

No entanto, as diversas situações vividas pelo sujeito podem tornar qualquer mecanismo que se desdobre em aversão em algo diretamente prejudicial para a adaptação dele em determinado ambiente. Nesse caso, segundo Jahoda & Ackerman (1969), principalmente a agressão (entendida aqui como evitação e/ou oposição franca e deliberada) pode resultar em seu contrário, na formação reativa e na compensação. Na formação reativa, o sujeito se transforma em um "defensor apaixonado" daquele contra o qual voltava o preconceito. Segundo Laplanche & Pontalis (2001), ela se caracteriza por ser uma atitude ou um hábito psicológico

consciente que ocorre em sentido oposto a um desejo recalcado e inconsciente, mas com igual intensidade, e essa atitude constitui uma reação contra aquele desejo. A esse mecanismo está estreitamente vinculado um outro denominado compensação, pois ambos ocorrem com a mesma finalidade imediata, ou seja, adaptação e sucesso dos sujeitos em determinado ambiente, apesar dos sentimentos contrários àqueles que ali dominam. Deste modo, "o mecanismo de compensação representa uma tentativa de alcançar, em certas esferas, satisfações que contrapesem a frustração anterior" (JAHODA & ACKERMAN, 1969, p. 108), embora não chegue a cumprir seu objetivo. Muitas vezes, esses mecanismos que tendem à "boa" consideração exagerada do outro se alternam com a explosão do preconceito em forma de agressividade.

Adorno et al. (1969) atentam para o fato de que é tão ilógico ser contra um grupo inteiro de pessoas, atribuindo-lhe uma série de defeitos, quanto ter um estereótipo agradável de todos os pertencentes a tal grupo. O preconceito ou a aceitação acrítica de um grupo particular freqüentemente existe na ausência de qualquer experiência com seus membros. Sem dúvida, pode existir a hostilidade baseada em uma frustração real gerada por membros de algum grupo, mas essas mesmas experiências, que são fenômenos isolados, acabam se transformando em um preconceito generalizado, e para esta generalização não há bases racionais.

Os mecanismos de defesa descritos, como uma expressão no indivíduo, requerem um entendimento da organização total da sociedade. O preconceito, que em muitos casos parece ser algo apenas potencial, pode vir a ser manifesto, e a resposta para isso não se encontra em uma personalidade particular, assim como não está em fatores da personalidade que podem ser encontrados nas massas, mas nos processos que ocorrem na própria sociedade. Se o pensamento antidemocrático é dominante depende, em primeira instância, da maioria dos interesses econômicos, e de eles, conscientemente ou não, fazerem uso daquele para manterem seu *status* dominante. A despeito disso, as pessoas nem sempre se comportam em função de seus interesses materiais, mesmo quando pensam ter claros quais são eles. Muitas vezes, a identificação com um grupo maior torna-se mais importante por conta da necessidade de obter um suporte grupal. Assim, pessoas de um mesmo grupo

socioeconômico podem pensar de formas diferentes, enquanto outras de grupos distintos podem ter idéias similares. Essa participação em determinados grupos sociais pode alterar a receptividade ideológica do indivíduo (ADORNO et al., 1969). Segundo Adorno et al. (1969), por questões históricas e sociológicas esses grupos (ocupacionais, fraternais, religiosos etc.) favorecem e pregam, de modo desvelado ou não, diferentes padrões de idéias. Assim, por necessidade de pertencimento e de acreditar e seguir essas regras, por imitação ou condicionamento, tomam para si as opiniões, atitudes e valores característicos dos grupos dos quais são membros ou pretendem sê-lo.

Adorno et al. (1969) apontam que a hostilidade, amplamente inconsciente, resulta da frustração e repressão que acabou por desviar socialmente seu objeto original e verdadeiro, necessitando assim de um substituto por meio do qual tenta obter um aspecto realístico e fazer justiça à sua frustração. De acordo com os mesmos autores, manifestações mais radicais de violência resultantes desse bloqueio da relação com a realidade podem levar à psicose – e aqui está também incluída uma teoria da sociedade moderna como um todo que transformou o mundo em um mundo "gelado, alienado e amplamente incompreensível" (ADORNO et al, 1969, p. 608), restando a estereotipia como um modo de orientação e postura.

Baseando-se na explanação acima, considera-se que o preconceito tem uma significância social dentro da lógica intrínseca aos princípios de países democráticos capitalistas. Esta lógica é mediada pelo conflito entre a experiência real pregada pela democracia e a estereotipia presente no clima cultural que, sedimentado nos sujeitos, torna-se mais forte do que a própria consciência ou mesmo os valores democráticos "oficiais". A experiência é substituída pela estereotipia congelada, predeterminada, não obstante, em muitos casos, mesmo por conta dos valores "oficiais", estes mesmos comportamentos são considerados como mal-ajustamento (ADORNO et al., 1969).

Horkheimer (1996) expõe, em uma carta de 27 de dezembro de 1944 a Adorno, que tendências negativas, que podem ser resumidas em certas categorias como agressividade, sadismo, chauvinismo e anti-intelectualismo, são criadas como equivalentes antagonistas às virtudes civilizatórias que a educação tentou instalar nos

homens. A expressão dessas tendências em determinado momento histórico reflete exatamente a sombra dos estágios precedentes. As ideologias positivas da história, cuja tendência é a classificação estéril e a segregação, acabam por se expressar como aversões irracionais, injustiças e crimes, questões individuais que são a chave para seu desvelamento. Nesse sentido, o preconceito não pode ser corrigido pela experiência, uma vez que a própria experiência apresenta-se atualmente predeterminada pela fórmula do tíquete e seus antecedentes históricos. Por conseguinte, deve-se buscar a reconstituição da capacidade de experienciar nas inter-relações sociais e pessoais (ADORNO et al, 1969), reconstituição esta no plano individual, mas não apenas nele, pois é interdependente da organização da própria sociedade.

1.4.2 – A sociedade no sujeito: as personalidades descritas por Adorno

Um dos resultados da pesquisa realizada no departamento de psicologia da Universidade de Berkeley foi o desenvolvimento de uma tipologia dos anti-semitas, ou potencialmente anti-semitas. Tal tipologia será exposta aqui com o objetivo de se pensar como seria possível juntar ciência e reflexão, de modo a não possibilitar que a rigidez científica seja compreendida apenas instrumentalmente, e como mera classificação sectária dos sujeitos. Se, por um lado, classificar faz parte do empreendimento científico para possibilitar o conhecimento da realidade efetiva, por outro, isso constitui um meio de conhecimento e não o conhecimento por si só. Deve ficar claro que, em momento algum, os conteúdos dos tipos serão utilizados para classificar os sujeitos desta pesquisa; ao contrário, a partir deles pode-se compreender como a sociedade determina as dinâmicas individuais. Embora esta parte possa parecer extensa e desvinculada da pesquisa, trata-se de uma base para se pensar um outro modo de conhecimento. Ao mesmo tempo, tal tipologia foi escolhida também por seu conteúdo, uma vez que trata da violência irracional como não sendo uma categoria apenas individual, o que inclui uma crítica aos modelos inclusive de boa conduta, menos por seu conteúdo, e mais pela heteronomia que reforça.

Na obra "A Personalidade Autoritária", Adorno et al. (1969) explicam, no capítulo dedicado à tipologia, o objetivo de tal classificação, diferenciando-a daquelas estáticas que eles mesmos criticam e que na época era um dos conceitos da psicologia americana mais profundamente questionados. Ali, a crítica se dava em dois níveis: primeiro no da impossibilidade de as tipologias alcançarem o único, a individualidade; e segundo, pela não validade estatística de sua generalização, portanto, pela sua improdutividade. Uma prova que os autores citam é a necessidade que várias tipologias têm de criar tipos mistos, que acabam por negar os construtos originais. A principal argumentação é que essas tipologias aplicam conceitos rígidos em uma vida psicológica supostamente fluida. Originadas da psiquiatria, aquelas tipologias surgem da necessidade terapêutica de classificar doenças mentais, e facilitar o diagnóstico e o prognóstico. Mantêm-se então descritivas, estáticas e estéreis. A crítica à tipologia positivista é plausível, pois aponta para a subsunção dos indivíduos em classes preestabelecidas que definem inclusive o seu destino a despeito de suas qualidades específicas, tal como ocorreu com os judeus na Alemanha e a decisão, embora baseada em classificações, arbitrária de sua vida ou morte. A rigidez das tipologias manifesta exatamente a mentalidade guiada por estereótipos que constitui o preconceito.

Porém, em se tratando justamente de um estudo sobre o preconceito, com cautela, Adorno et al. (1969) questionam a aversão à classificação que se estabelece quase como um tabu, e não leva em conta sua necessidade científica e mesmo prática. Essa aversão implicaria em se admitir que a relação entre comportamentos humanos em determinadas situações objetivas e a vida psíquica é, por essência, inexplicável. Para os autores trata-se de redefinir o problema da tipologia, e não simplesmente negar a existência de sua plausibilidade. O caráter não dinâmico, anti-sociológico e quase biológico é oposto tanto ao trabalho desenvolvido, quanto aos resultados empíricos de Adorno et al. (1969). Seu objetivo não é dividir o mundo em "lobos" e "cordeiros", mas sistematizar experiências o mais livremente possível enfatizando o pensar produtivo sabotado pela linearidade da ciência organizada segundo o método positivo. A pretensão não é de uma tipologia arbitrária, que

violenta a complexidade humana, mas sim uma baseada na estrutura da realidade psicológica. Nas palavras de Adorno et al. (1969):

> A razão para a persistente plausibilidade da aproximação tipológica, contudo, não é uma estática biológica, mas exatamente o oposto: dinâmica e social. O fato de que a sociedade humana tem estado dividida em classes afeta mais que as relações externas dos homens. As marcas da repressão social são deixadas na alma dos indivíduos. (ADORNO et al., 1969, p.747).

Adorno et al. (1969) se referem à padronização e à rigidez da cultura de massa que marcam cada vez mais o processo social. A simples oposição à classificação baseada em um discurso do individualismo pode se tornar também ideológica, pois tende a negar a qualidade inumana da sociedade e sua tendência atual de classificar as próprias pessoas. Assim, torna-se também importante não negligenciar o fato de que a maior parte das pessoas não é mais, ou nunca foi constituída por indivíduos no sentido estrito da filosofia do século XIX, uma vez que a existência na sociedade de massas, como já explicitado, é amplamente determinada pelos tíquetes e por um processo social padronizado, poderoso e onipresente. Para os autores seus tipos se justificam pelo fato de que o mundo atual já se encontra tipificado, assim como produz pessoas desse mesmo modo[6]. A identificação dos traços deixados pela estereotipia, no sentido de chegar próximo a um entendimento pela via da conceitualização da diversidade, e não sua negação ou mesmo a mera descrição dos fatos psicológicos, seria um desafio à tendência perniciosa da rígida classificação.

---

[6] Em nota de rodapé na página 749, Adorno et al. (1969) atentam que é necessário distinguir dois conceitos de tipos: o tipo "real" e a pessoa e seu mero pertencimento a uma classe lógica que a define de fora. Segundo os autores, por um lado há de fato sujeitos que são literalmente tipos, "pessoas tipificadas" que são amplamente reflexos dos mecanismos sociais. No entanto, por outro lado, algumas pessoas só poderiam ser consideradas tipos num sentido lógico-formal, podendo ser caracterizadas pela ausência de "qualidades padrão". Horkheimer (1996), ao comentar a tipologia desenvolvida por Adorno que seria publicada na revista do Instituto de Pesquisas Sociais como um resultado parcial dos estudos sobre preconceito, afirma: "Se, no período atual, alguém nasce numa família Gentil comum não tem que ser um "tipo" ao invés de ser anti-semita. Ele simplesmente aprendeu a falar mal dos judeus de modo desrespeitoso, tal como poderia ter aprendido a beber demais, contar piadas sujas... (HORKHEIMER, 1996, p. 656)". Nesta mesma carta, Horkheimer afirma ser contra a tese de que o anti-semitismo é uma neurose, por alguns motivos, dentre os quais: 1 – o anti-semitismo é um elemento universal da educação e das condições sociais gerais; 2 - ele se questiona se, em uma família anti-semita, aquele que se comporta mais neuroticamente é um filho que trata mal os judeus ou outro que segue as "doutrinas de bom comportamento e boa vizinhança"; 3 – por razões metódicas que abrangem o delineamento entre psicologia e economia política.

Mas o desenvolvimento de uma tipologia neste estudo está ligado ao seu objetivo inicial, o de criar armas contra o preconceito, mesmo reconhecendo a insuficiência da psicologia contra uma organização social. Além disso, preconceito não é considerado "doença", e a maioria dos sujeitos preconceituosos é muito mais bem adaptada ao sistema. No entanto, o ponto que faz que se persista na questão psicológica é a necessidade que o pensamento fascista tem das massas de pessoas, por isso a importância de buscar conhecer sua dinâmica interna (ADORNO et al., 1969).

O esboço de tipologia apresentado por Adorno et al. (1969) seguiu três critérios: primeiro não classificar seres humanos, ou dividi-los estatisticamente. Tentou-se organizar traços e disposições de acordo com um contexto em que eles fazem sentido estruturalmente, buscando a gênese dos conflitos psicológicos. Segundo, realizar uma tipologia crítica na medida em que compreende que a própria tipificação das pessoas é uma função social. Assim, se as características explicitadas em um tipo forem por demais rígidas, o objetivo dessa rigidez é denunciar as marcas sociais, uma vez que quanto mais "tipificado" o sujeito se apresenta, mais ele expressa o potencial fascista que contém inconscientemente. E terceiro, desenvolver uma tipologia que possa ser utilizada segundo os objetivos do estudo, e que, sendo simples para a identificação imediata de características, abra espaço para a relação do critério psíquico com o social, já estabelecida no curso do trabalho. No entanto, Adorno et al. (1969) reconhecem que na organização da tipologia se fez uma relação direta com os dados empíricos, limitados, é claro, pelos procedimentos de coleta de dados (entrevistas e questionários com pessoas que pontuaram nos extremos da escala de fascismo), pelo grupo estudado, e pela teoria psicanalítica utilizada como orientação do trabalho. Por isso devem ser consideradas como tentativas e precisam ser revistas na realização de futuras pesquisas.

Os tipos foram descritos de acordo com a pontuação dos sujeitos na escala de fascismo. Embora sejam seis os tipos descritos em relação àqueles cuja pontuação foi alta, Adorno et al. (1969) apontam que se trata de uma só "síndrome geral" composta de uma "unidade estrutural", distinguível das diversas existentes entre aqueles cuja pontuação foi baixa. Isso ocorre porque determinados traços

medidos pela escala de fascismo como submissão à autoridade, agressividade, projetividade, superstição e estereotipia, preocupação exagerada com questões sexuais, e manipulação, por exemplo, costumam aparecer conjuntamente. Assim, os seis tipos existentes entre os de pontuação elevada não pretendem isolar tais traços, mas compreender sua estrutura geral. O que diferencia é a ênfase dada a um traço ou outro e não a existência exclusivamente de um. Além disso, tais traços são dinâmicos, o que permite a transição de um tipo para outro de acordo com a existência de fatores específicos, ou seja, não se trata de uma escala de medidas. Referem-se não ao preconceito aberto, mas a potencialidades, e aqui uma questão psicológica que seria inofensiva passa a ser importante dentro do esquema do trabalho. De modo geral, o interesse no potencialmente preconceituoso foi focado por sua maior estereotipia em relação aos de baixa pontuação.

Se, por um lado, a direção da pesquisa, realizada em um departamento de psicologia, levou os autores a enfatizar determinantes psicológicos, segundo Adorno et al. (1969), por outro, não foi esquecido que o preconceito não é totalmente e apenas psicológico ou subjetivo. Constantemente lembraram da ideologia e da mentalidade fomentadas pelo espírito objetivo da sociedade, e da produção do caráter potencialmente fascista pela interação entre o clima cultural e as respostas individuais a esse clima. Assim, opiniões, idéias, atitudes e comportamentos não foram considerados como originados de um desenvolvimento psicológico auto-suficiente, e de um pensamento autônomo, mas como pertencentes à cultura. Ou, como afirmou Horkheimer (1996),

> O anti-semitismo é um aspecto cultural da sociedade moderna. O ser humano comum, que vive em uma distância de alcance da maquinaria ideológica da dominação da massa, pensará mal dos judeus e poderá ser induzido sem grandes dificuldades para concordar com a mais violenta expressão do anti-semitismo. (HORKHEIMER, 1996, p. 657)[7].

Nesse mesmo sentido, porque os sujeitos com uma pontuação baixa na escala de fascismo pareceram ter muitas características em comum com aqueles que tiveram uma alta pontuação, buscou-se também compreendê-los, tentando mapear o

[7] Carta a Adorno de 11 de outubro de 1945.

momento em que o preconceito se torna objetivo. Ou seja, buscar chaves que abram caminhos para se pensar as diferentes reações dos sujeitos frente ao mesmo clima cultural (ADORNO et al., 1969). A seguir serão apresentadas as configurações psicológicas ou os tipos e síndromes, como também são denominadas, definidas por Adorno et al. (1969).

Entre os sujeitos que pontuaram no topo da escala de fascismo foram distintos, como citado, seis tipos: ressentido superficial (*surface resentment*), convencional (*convencional*), autoritário (*authoritarian*), rebelde e psicopata (*rebel and psychopath*), maníaco (*crank*) e manipulativo (*manipulative*). Já entre aqueles que obtiveram pontuação no outro extremo foram cinco: rígido (*rigid*), contestador (*protesting*), impulsivo (*impulsive*), pacato (*easy-going*), e liberal genuíno (*genuine liberal*).

O ressentido superficial, mesmo que fomentado pelas "fontes instintuais profundas"[8] (ADORNO et al., 1969, p. 754), é representante do aspecto sociológico que os autores pretenderam não negligenciar. Na sua construção nada é dito a respeito de fixações psicológicas ou mecanismos de defesa. O ressentido superficial pode ser reconhecido em termos de ansiedades sociais justificadas ou não. Ele não é por si mesmo um "tipo psicológico", mas uma condensação da mais racional manifestação do preconceito, consciente ou pré-consciente. Diferente dos outros tipos existentes entre aqueles que tiveram altas pontuações na escala de fascismo, é caracterizado pela relativa abstenção da motivação racional, ou simplesmente, "racionalização". Aceitam os estereótipos de preconceitos como fórmulas prontas, com uma atitude geralmente acrítica. Mas, ao invés de racionalizarem, se limitam à "aderência" a eles de modo mecânico, o que resulta em dificuldades para sua própria existência. Para tais estereótipos não parece se voltar muita libido, por isso se mantém um nível racional ou falsamente racional (ADORNO et al., 1969).

---

[8] Considera-se que aqui Adorno está usando a palavra "*instinct*" no mesmo sentido de "*Trieb*" (termo alemão utilizado por Freud também traduzido por "pulsão" na língua portuguesa), conforme o termo substituto na língua inglesa indicado nos "Comentários editoriais da *Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*" que precedem o texto "Pulsões e destino da pulsão", publicado recentemente pela Editora Imago em 2004, na nova tradução: "Escritos sobre a psicologia do inconsciente, vol.1". Sobre esse conceito ver: Freud, S. "Pulsões e destinos da pulsão" (1915), "Além do princípio de prazer" (1920), e os verbetes sobre "pulsão" de Laplanche e Pontalis no "Vocabulário da psicanálise".

Em tais sujeitos não há uma quebra completa entre a experiência e o preconceito, mas ambos contrastavam, nas entrevistas, um com o outro. No entanto, para o preconceito, nesse caso, há razões relativamente sensíveis e argumentações racionais acessíveis. Quais sejam, é necessário para o equilíbrio de seu ego que encontre um culpado por sua situação social precária; assim, vêem os judeus como responsáveis pelas tendências inerentes ao processo econômico da época. Provavelmente, experiências ruins com judeus nunca existiram, mas a adoção do tíquete ocorre pelo benefício que se tira disso. Aqueles que forneceram a base para essa interpretação buscavam a culpa dentro deles mesmos e olhavam para si preconceituosamente como "fracassados". Os judeus serviam para livrá-los superficialmente desse sentimento de culpa. O anti-semitismo lhes oferece o sentimento de serem "bons" e "inocentes", e de colocar o ônus em alguma entidade visível e personalizada. Com isso, não estão isentos de mecanismos psicológicos do caráter fascista. O contentamento em culpar o outro pelo seu próprio fracasso, e mais contentamento ainda em conseguir obter vantagens sob grupos minoritários, também parece recorrente[9] (ADORNO et al., 1969).

O tipo convencional representa a estereotipia que vem de fora, mas que foi integrada na personalidade como parte de uma conformidade geral. A aceitação dos valores convencionais é exagerada. Assim, devido a esse aceite em larga escala dos valores da civilização e "decência", parece haver uma ausência de impulsos violentos: trata-se de um anti-semita "bem educado". O ponto mais forte desse tipo é o pensamento estereotipado que se refere a dividir o mundo em "bons" e "ruins", prevalecendo o pensar em termos da dicotomia "*in-group/out-group*". Ele não tem, ou não gosta de ter, "contato" com o *out-group*. Ao mesmo tempo, projeta neles seu próprio modelo de *in-group* e enfatiza a tendência do outro a associar-se a apenas um grupo seleto. O sentimento de ser diferente é sua segurança. Nesse sujeito o

[9] A passagem em que Adorno et al. (1969) citam esta questão é extremamente semelhante a uma passagem da referida carta em que Horkheimer comenta a tipologia que estavam desenvolvendo: "O pai de família que não se preocupa. Sua situação na nossa sociedade é tal que ele está contente se alguém mais é culpado justificadamente ou injustificadamente. Ele fica mais feliz quando pode obter alguma gratificação material de tais culpas ou perseguições. Ele expressa a frieza da civilização (HORKHEIMER, 1996, p. 660)".

superego nunca foi firmemente estabelecido e ele está amplamente sob a influência de suas representações externas (ADORNO et al., 1969).

O preconceito aparentemente não realiza uma função decisiva na vida psicológica desses sujeitos, é apenas um meio de facilitar identificação com o grupo ao qual pertencem ou desejam pertencer. Eles são preconceituosos no sentido de que se apropriam de julgamentos correntes sem analisá-los por si mesmos. Quando se relacionam de alguma maneira com indivíduos que desviam do padrão, se sentem inquietos e preocupados e parecem entrar em uma situação de conflito que tende a reforçar sua hostilidade ao invés de mitigá-la. No caso dos entrevistados, o preconceito mais intenso era direcionado aos negros, aparentemente porque a demarcação entre *in-group* e *out-group* era mais drástica[10]. Sua rejeição aos judeus existia, mas era baseada na diferença em relação aos sujeitos convencionais do *in-group* ideal, e os próprios judeus eram diferenciados de acordo com graus de assimilação. Na mulher há especial ênfase na vaidade e na feminilidade; no homem, em parecer um *he-man*[11] – dicotomia feminino/ masculino (ADORNO et al., 1969).

Mais próximo de uma representação geral daqueles que obtiveram alta pontuação na escala do fascismo, destaca-se o autoritário. Segundo Adorno et al. (1969), ele tem algumas semelhanças com o anterior, como o aspecto conformista em relação às regras sociais e à rigidez da imagem que tem do judeu. No entanto, a estereotipia nesse tipo não é apenas um meio de identificação social, mas tem uma função econômica na psicologia do sujeito, pois ajuda a canalizar sua energia libidinal de acordo com as demandas de um superego severo. Assim, em relação ao desenvolvimento psicossexual, ele segue o padrão psicanalítico clássico que envolve uma resolução sadomasoquista do complexo de Édipo, sendo a repressão social externa concomitante com a repressão interna dos impulsos. Desenvolve traços de caráter profundamente compulsivos, parcialmente devido à regressão à fase sádico-anal do desenvolvimento. Ao invés de alcançar a "internalização" do controle social,

[10] Dentre os participantes da pesquisa havia apenas brancos e não pertencentes a grupos minoritários ou partidos políticos.

[11] Em relação a esse tipo nota-se também uma colaboração de Horkheimer: "A garota ou a mulher puramente feminina e o bravo *he-man*, o garoto real. Esse tipo foi propriamente uma parte das entrevistas de Berkley. A relação *in-group* e *out-group*, camaradagem, convencionalismo (...). A ligação entre nacionalismo idealístico e anti-semitismo é obvia (HORKHEIMER, 1996, p. 660)".

o superego assume um aspecto irracional; seu ajustamento é realizado então pelo prazer obtido por meio da obediência e da subordinação. Isso faz que o impulso sadomasoquista seja, ao mesmo tempo, condição e resultado do ajustamento social, uma vez que na sociedade capitalista e neoliberal, as tendências sádicas, assim como as masoquistas, encontram ampla satisfação. De acordo com Adorno et al. (1969):

> O padrão de tradução de tais gratificações em traços de caráter é uma resolução específica do complexo de Édipo que define a formação da síndrome em questão. O amor pela mãe, em sua forma primária, se transforma em um severo tabu. O ódio ao pai resultante é transformado em amor pela formação reativa. Essa transformação conduz a um tipo particular de superego. A transformação do ódio em amor, a mais difícil tarefa que o indivíduo tem que realizar no seu desenvolvimento infantil, nunca ocorre completamente. Na psicodinâmica do "caráter autoritário", parte da agressividade precedente é absorvida e transformada em masoquismo, enquanto outra parte permanece como sadismo, o qual busca uma saída nos "*out-groups*". (ADORNO et al., 1969, p. 759).

Aqui está o aspecto-chave do seu anti-semitismo, o objeto de preconceito é um substituto do pai odiado, e assume, no nível da fantasia do sujeito, aquelas mesmas características que eram encontradas no pai, tais como frieza, dominação e rivalidade sexual. Mas aqui a rigidez da imagem do judeu tende a se tornar altamente vingativa, pois, guiado pelo medo de ser fraco e pela identificação entre autoridade e força, o sujeito rejeita tudo que é considerado, pela via do estereótipo, "inferior". Assim, sua ambivalência é evidenciada pela simultaneidade entre a crença cega na autoridade, e a prontidão em atacar aqueles que são mais fracos ou socialmente aceitos como "vítimas" (ADORNO et al., 1969).

No tipo chamado de "rebelde e psicopata" também se destaca a resolução do complexo de Édipo. No entanto, uma "revolta" toma o lugar da identificação com a autoridade paterna. Mas, ao invés de não desenvolver as tendências sadomasoquistas, como poderia ser esperado, a estrutura do caráter autoritário não é afetada em sua base. Isso ocorre porque o pai só é abolido por conta de sua substituição, facilitada pela exteriorização do superego – esta última típica de todos aqueles com alta pontuação na escala do fascismo. Outra hipótese é que a transferência masoquista tenha sido retida no nível inconsciente, enquanto a resistência é manifestada. Porém, baseando-se apenas num nível psicológico, é quase

impossível distinguir esse tipo de outro que seria de fato não autoritário. De acordo com Adorno et al. (1969), "aqui tanto quanto em qualquer lugar é o comportamento sócio-político que conta, que determina se uma pessoa é verdadeiramente independente ou meramente substitui sua dependência por transferência negativa." (ADORNO et al., 1969, p. 762-763). Entre os "sintomas" ou os comportamentos manifestos, característicos aqui, está um apego a excessos, como beber demais ou entusiasmo juvenil que leva aos atos violentos de revolta. Para Adorno et al. (1969):

> O extremo representativo desse tipo é o "*Tough Guy*", na terminologia psiquiátrica, o "psicopata". Aqui, o superego parece ter sido completamente inutilizado, através do advento do conflito de Édipo, por meio da regressão à fantasia de onipotência da primeira infância. Esses indivíduos são os mais "infantis" de todos: eles falharam profundamente no "desenvolvimento", não foram moldados pela civilização. Eles são "associais". Desejos destrutivos vêm para fora abertamente, de maneira não racionalizada. Força e dureza corporal são decisivas. A linha de fronteira entre eles e o criminoso é fluida. A indulgência deles na perseguição é cruelmente sádica, contra qualquer vítima desamparada (...). Aqui estão os arruaceiros e encrenqueiros, (...) torturadores e todos aqueles que faziam o "trabalho sujo" do movimento fascista. (ADORNO et al., 1969, p. 763)[12].

Ainda baseando-se no complexo de Édipo, o "maníaco" parece tê-lo resolvido por meio da retirada narcísica para dentro dele mesmo. Caracterizado pela frustração no mais amplo sentido, substituiu a realidade por um mundo imaginário interno, ilusório e oposto a ela, pois não teve sucesso em se ajustar ao mundo, justamente em aceitar o "princípio de realidade". Além disso, uma questão importante é a existência de traços paranóicos. Suas idéias de conspiração teriam a função de atribuir aos judeus a busca pela dominação do mundo. Segundo Adorno et al (1969), eles são propensos a formar seitas, que se relacionam de alguma maneira com a "natureza", e isso corresponderia à sua noção projetiva do judeu como ruins e estragando a pureza do natural. Assim, suas características principais seriam tanto a projetividade, quanto o medo de contaminação de seu mundo interno pela temida realidade. A função do preconceito é protegê-los de doenças mentais, construindo uma falsa realidade contra a qual a agressividade pode ser direcionada. Sociologicamente, um traço significante é uma falsa intelectualidade, uma adesão ao

[12] Embora Adorno esteja, de certa maneira, descrevendo fatos, Horkheimer (1996) atenta que algum cuidado é necessário ao se fazer isso. Chamando a atenção de Adorno, ele comenta que quando se faz um confronto entre criminosos e o que ocorreu com torturadores nazistas ou alemães agressores como um todo, parece haver um conteúdo ideológico.

pensamento do tíquete. Ela se dá por meio de uma crença mágica na ciência capaz de transformá-los em seguidores da teoria racial. Eles podem ser encontrados tanto entre os que têm certo nível educacional, quanto entre trabalhadores, porém haveria um padrão encontrado em mulheres e homens isolados do processo econômico de produção: "mulheres de guerra organizadas e seguidores regulares de agitadores mesmo em períodos em que a propaganda fascista está em baixa." (ADORNO et al, 1969., p. 765)[13].

Do mesmo modo que o maníaco, o manipulativo é caracterizado, em termos psicológicos, como aquele que teve uma resolução narcisista de seu complexo de Édipo e, além disso, não constituiu o superego a partir da coerção externa. A diferença é que, como uma defesa, sua evitação da psicose se dá pela redução da realidade a mero objeto de ação. Assim, ele é quase incapaz de voltar a libido aos objetos, tendo, portanto, rejeição a qualquer desejo de amar. Para os autores, esse tipo é potencialmente o mais perigoso; sua característica sobressalente é a extrema estereotipia: "noções rígidas se tornam fins ao invés de meios, e o mundo todo é dividido em campos vazios, esquemáticos e administrativos." (ADORNO et al., 1969, p. 767).

Ele teria algo de esquizofrênico, mas a ruptura entre mundo interno e externo não resulta na introversão, mas, sim, em um tipo de "super-realismo compulsivo que trata tudo e todos como objeto a ser manuseado, manipulado, medido pelos padrões práticos e teóricos do próprio sujeito." (ADORNO et al, 1969, p. 767). Segundo Adorno et al. (1969), ele pode ser cada vez mais encontrado entre pessoas de negócio e trabalhadores da área de gerenciamento e tecnologia com cargos altos na hierarquia de produção. São inteligentes, porém, sem afeto, o que os torna impiedosos. Os autores citam Himmler como seu símbolo entre os fascistas na Alemanha. Mesmo o anti-semitismo é reificado; assim, sequer sentiriam ódio dos judeus e a relação com as vítimas seria puramente administrativa. No entanto, a provocação que sentem virem dos judeus se referiria ao fato de que o

[13] Há aqui também uma colaboração de Horkheimer (1996): "As mulheres frustradas e os homens velhos. Aqui nós encontramos as "mães lutadoras de guerra", maníacas, e seguidores regulares dos agitadores mesmo em períodos quando a agitação anti-semita está em "maré baixa" (HORKHEIMER, 1996, p. 660)".

individualismo e as relações humanas entre os judeus são desafios para sua estereotipia. A única qualidade moral encontrada seria a lealdade, caracterizada como identificação completa e incondicional de uma pessoa com o grupo ao qual pertence (ADORNO et al., 1969).

O rígido é, segundo os autores, um dos tipos, entre os sujeitos com baixa pontuação na escala do fascismo, que tem mais características em comum com os de alta pontuação, a ponto de dificilmente ser distinguido de alguns dali. Ele é também disposto ao pensamento totalitário, e a marca particular da fórmula ideológica do mundo com que entrou em contato é acidental. A autoridade paterna e seus substitutos sociais são freqüentemente trocados pela imagem de alguma coletividade, a maioria com características compulsivas e paranóicas. Tem fortes tendências do superego e características compulsivas. Possui estereótipos bem marcados, uma vez que a inexistência de preconceito, apesar de baseada em experiências concretas e integradas com a personalidade, é derivada de algum padrão ideológico externo; assim o "não-preconceito" aparece da mesma forma que um item da plataforma fascista. A falta de preconceito é ideológica e superficial também em termos de personalidade; além disso, tem certo desinteresse a assuntos relacionados às questões minoritárias. Usa tantos clichês quanto quaisquer outros, deduz seu lugar no mundo de alguma fórmula geral, ao invés de realizar pensamentos espontâneos, e realiza julgamentos de valor que não podem ser baseados em algum conhecimento real do que estaria em questão. Tais pessoas seriam encontradas, por exemplo, entre jovens, "progressistas"e estudantes (ADORNO et al., 1969).

A maioria dos "neuróticos" tem uma grande participação no modelo de síndrome denominado de contestador, segundo tipo descrito por Adorno et al. (1969) entre os sujeitos de baixa pontuação. Tais sujeitos têm muito em comum com o autoritário explicitado entre os tipos com alta pontuação. A diferença principal entre eles é que esse tipo ao invés de aceitar a autoridade heterônoma, a rejeita, a despeito de sua sublimação da idéia de pai e da concomitante hostilidade em relação a ele; assim, parece ter uma consciência autônoma e independente dos códigos externos. Sua característica marcante é a oposição, que por vezes aparece

como tirania. Seus determinantes são psicológicos e não racionais, baseados em uma resolução específica do complexo de Édipo que o afetou profundamente. Ao mesmo tempo em que se manifesta contra a autoridade do pai, internalizara sua imagem em alto grau; assim, diz-se que seu superego é tão forte que se volta contra o próprio modelo. São pessoas frequentemente tímidas, "retraídas", duvidosas sobre elas mesmas e sempre se atormentam com todos os tipos de dúvidas e escrúpulos. Mesmo sua reação contra o preconceito parece ter sido forçada pelas demandas do superego e, mesmo não sendo autoritárias em sua maneira de pensar, são freqüentemente conscritas psicologicamente. Os entrevistados que formaram esse grupo olhavam os judeus a priori como "vítimas", como sendo diferentes deles mesmos. Embora detestem discriminação, podem achar difícil algumas vezes permanecer contra ela. Socialmente, esses sujeitos pertenciam à classe média e freqüentemente tinham problemas familiares, como divórcio dos pais (ADORNO et al., 1969).

O impulsivo, por sua vez, parece estar relacionado com o rebelde e psicopata. São pessoas bem ajustadas que têm um id bastante forte, mas relativamente estão livres de impulsos destrutivos. O próprio descontentamento durante a vida parece os ter levado a uma posição de crítica em relação à sociedade. No entanto, um ponto fraco no ego e no superego parece existir, o que faz deles instáveis em relação à política assim como em relação a outras áreas. São atraídos por tudo que parece ser diferente e promete novas formas de gratificação; além disso, simpatizam com tudo que entendem que está reprimido. A relação *in-group/out-group* não significa nada para eles, pois respondem fortemente a todos os estímulos. Se tiverem elementos destrutivos, eles parecem estar voltados contra os próprios sujeitos e não contra outros. É um tipo formado por prostitutas, criminosos não violentos e alguns psicóticos. Adorno et al. (1969) comentam que na Alemanha nazista poucos elementos desses grupos podiam ser encontrados entre os que aderiram ao regime totalitário; aliás, faziam parte daqueles que eram colocados nos campos de concentração, como os artistas de circo e os atores. Eles não pensam por estereótipos, mas é duvidável até que ponto obtêm sucesso em suas conceitualizações (ADORNO et al, 1969).

Assim como o tipo anterior, o id do "pacato" parece ter sido pouco reprimido, mas sublimado em forma de compaixão. Ele parece ser o oposto do tipo manipulativo. O superego é bem desenvolvido, visto que realiza algumas funções do ego. Às vezes, esses sujeitos chegam próximo da indecisão neurótica. Uma de suas principais características é o medo de machucar alguém pela ação. Adorno et al. (1969) apresentam seus aspectos negativos e positivos. Os primeiros são caracterizados por uma tendência passiva próxima da conformidade, assim, raramente são radicais na visão política, mas vivem como se de fato estivessem em condições não-repressivas, em uma sociedade verdadeiramente humana. Outras características são: a relutância em tomar decisões e freqüentemente deixar frases em aberto, como que para o próprio ouvinte completar o que acha válido. Possuem uma riqueza psicológica composta por capacidade de gostar das coisas, imaginação e senso de humor, mas este último assume, com freqüência, a forma de auto-ironia, tão destrutível quanto às características listadas acima. Os aspectos positivos poderiam ser resumidos em capacidade de entrega sem medo de perder a si mesmos e a completa não-estereotipia, não por serem resistentes a ela, mas simplesmente por não entenderem o desejo de subsunção. Sua dinâmica é assim descrita:

> Eles são pessoas cuja estrutura de caráter não se tornou "congelada": nenhum padrão de controle por nenhuma agência da tipologia de Freud está cristalizada, mas eles são completamente "abertos" à experiência. Isso, contudo, não implica em fraqueza do ego, mas na ausência de experiências traumáticas que levariam a "reificação" do ego. Nesse sentido, eles são "normais", mas é essa normalidade que dá a eles nessa civilização a aparência de uma certa imaturidade. (ADORNO et al., 1969, p. 779).

Assim, parece que em seu desenvolvimento infantil há a ausência de grandes conflitos, mas a presença de imagens maternais. Isso colabora para o indicativo da existência, neles, de um traço arcaico: a idéia de um mundo matriarcal. Para os autores "eles podem freqüentemente representar, sociologicamente, o genuíno elemento *'folk'* como contra a civilização racional." (ADORNO et al., 1969, p.779). Frequentemente fazem parte da classe média baixa. Com isso, embora nenhuma ação seja esperada dos representantes desse tipo, pode-se esperar que, sob nenhuma circunstância, se ajustem ao fascismo político ou psicológico.

Um construto balanceado entre id, ego e superego, que Freud determinou como ideal, pode ser encontrado no que se chamou de liberal genuíno. Esse sujeito é caracterizado por um forte sentido de autonomia pessoal e independência. Seu ego é desenvolvido, mas não é libidinizado; assim raramente é "narcisista". Porém não deixa de possuir traços dos tipos listados anteriormente em relação àqueles de baixa pontuação: tal como o impulsivo, ele é pouco reprimido e tem dificuldades de manter a si mesmo sob controle; no entanto, aceita suas conseqüência. Suas emoções não são cegas, mas direcionadas a outras pessoas como sujeitos, seu amor não é apenas desejo, mas também compaixão. Com o "contestador" compartilha o vigor da identificação, mas sem os traços de compulsão e compensação; não há uma adesão fervorosa e apaixonada na defesa das minorias. Assim como o pacato, ele é "anti-totalitário", mas muito mais conscientemente, e sem o elemento de indecisão e hesitação. Ao contrário desse, o liberal genuíno é franco em suas reações e opiniões. Assim como não admite interferências alheias em suas opiniões e decisões, também não pretendem interferir nas idéias dos outros, pois, como é fortemente "individualizado", ele vê os outros, sobretudo, como indivíduos. Ao mesmo tempo, se considera que algo de errado está sendo feito, não permanece passivo, mesmo se sua reação significar perigo para ele mesmo, o que seria uma de suas qualidades: coragem moral (ADORNO et al., 1969).

Em quase todos os tipos descritos, as análises se deram em torno do desenvolvimento dos sujeitos a partir da resolução do complexo de Édipo. Isso porque, a partir de tal resolução, é que a relação com a autoridade será realizada na vida adulta. No entanto, se por um lado a resolução do Édipo é mediada pela família, por outro, não é apenas por ela. Se, em alguns casos, uma família autoritária pode gerar sujeitos predispostos ao preconceito, por outro, tal predisposição pode vir a ocorrer justamente pela necessidade de autoridade, tal como na República de Weimar, onde a autoridade familiar estava enfraquecida. A questão não é apenas a introjeção de um modelo de autoridade, mas, antes, a crítica ao próprio modelo necessária à diferenciação entre o sujeito e o mundo externo. Porém, no caso em que tal introjeção não ocorre, há a busca por critérios externos, e aqui a falta de

reflexão, essencial para a individuação, é também uma constante (CROCHÍK, 2006).

Pode-se perceber ainda, na observação dos tipos apresentados, que não se deve absolutizar a dicotomia entre aqueles com alta e com baixa pontuação na escala do fascismo, pois muitos dos de baixa pontuação são tão susceptíveis aos tíquetes quanto os demais. Rouanet (1998), ao comentar essa tipologia, atenta que todos os tipos, à exceção do liberal genuíno e talvez do pacato, são, em grau maior ou menor, moldados por estereótipos culturais que associados às tendências psíquicas, determinam as formas de pensar e agir. Não obstante, embora se tenha falado mais em termos psicológicos, a ênfase da determinação é dada à cultura. Nos tipos de alta pontuação, parece sobressair o fator cultural, enquanto nos de baixa, o psicológico; mas, no fundo, o que a tipologia denuncia, pela variedade de tipos, é como são diversas as formas com que a sociedade se impõe aos sujeitos. Assim, trata-se de

> autonomia aparente, que acaba resultando funcional para um sistema que exige, para sua sobrevivência, algum tipo de criatividade e de iniciativa por parte de um certo número de indivíduos. É a própria sociedade que condiciona nos indivíduos a forma e o grau de sua autonomia com relação a essa mesma sociedade, por um mecanismo análogo ao da determinação em última instância pelo econômico, que significa, em alguns casos, uma determinação econômica direta, e em outros que a eficácia do econômico se exerce mediatamente, através da dominância atribuída a uma instância extra-econômica. (ROUANET, 1969, p. 189).

De acordo com Crochík (2006), o processo social, o progresso tecnológico e o sistema capitalista criam um emaranhado de relações em que a reflexão autônoma, essencialmente necessária para o ideal de indivíduo do iluminismo, passa a ser um obstáculo ao seu desenvolvimento, requerendo dos sujeitos, ao contrário, uma submissão instantânea. Ao contrário da presença de uma maioria que livremente poderia ser de "liberais genuínos", como poderia se supor, o preconceito não é uma exceção, mas parece ser a regra geral das relações humanas na atualidade. Mesmo que não atinja algo da dimensão do fascismo, um menor grau de predisposição ao preconceito não significa uma isenção de perigos para o convívio social; apenas um outro modo de adaptação a um mundo massificante.

PARTE II

BULLYING E PRECONCEITO NO EMPÍRICO

Esta parte contém dados relativos a uma pesquisa empírica realizada em uma escola fundamental da rede particular. Por meio dessa pesquisa, buscou-se verificar a relação que aquilo que se chama por *bullying* teria com o que se caracterizou, no quarto item da primeira parte deste trabalho, como preconceito. Considera-se essa parte do trabalho importante uma vez que possibilita ver na realidade como essas questões aparecem e são explicitadas nas relações interpessoais, impedindo talvez uma relação dogmática com a teoria. Aqui não serão expostos, como nos trabalhos relativos ao tema *bullying*, dados quantitativos, uma vez que não se tem por objetivo um diagnóstico que contenha o índice exato da ocorrência da agressão, ou especificamente dos tipos caracterizados por *bullying*. Porém, tem-se consciência de que em outros trabalhos a aquisição deste índice pode ser relevante, ou mesmo essencial. Com a finalidade de tornar compreensível toda a realização deste trabalho, não são apresentadas aqui apenas as análises do que foi encontrado empiricamente, mas parte-se da metodologia, contendo a descrição dos participantes, dos procedimentos realizados e dos materiais utilizados, apresentam-se os resultados, e chega-se ao final a uma discussão sobre o que foi encontrado.

2.1 – Metodologia

2.1.1 – Local de coleta de dados

A escola, local em que os dados foram coletados, foi escolhida aleatoriamente na cidade em que a pesquisadora realiza seu curso de mestrado.

Inicialmente foi feita uma lista de instituições de ensino fundamental da rede particular baseando-se na lista telefônica do município.

Contatou-se a primeira escola por telefone, sendo marcada uma reunião com sua coordenadora pedagógica. Após a reunião, a coordenadora pediu um tempo para ler a cópia do projeto entregue a ela; no entanto, não possibilitou a realização da pesquisa com seus alunos, alegando, após um período de um mês de espera, que já havia muitos estagiários com os quais ela estava colaborando. Após o recebimento deste parecer, a pesquisadora entrou em contato com uma segunda instituição.

A pesquisadora marcou então uma reunião com a coordenadora pedagógica do segundo colégio listado, que, desta vez, aprovou a realização da pesquisa logo na primeira reunião, ficando com uma cópia do projeto para ler com calma e guardar nos arquivos da instituição. Trata-se de um colégio de pequeno porte, que abrange o ensino infantil e o fundamental, possuindo apenas uma turma de cada ano. Tal colégio localiza-se num bairro de classe média de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

2.1.2 – Participantes

Na reunião realizada com a coordenadora pedagógica do colégio, foi definido, juntamente com ela, que a pesquisa seria realizada com a turma que estava cursando o 8º ano do ensino fundamental, mas que os alunos deveriam participar da pesquisa voluntariamente. A escolha dessa turma foi pautada no critério de que são esses alunos que estão há mais tempo estudando no colégio, presenciando, vivenciando e experienciando as relações que ali se estabelecem. Tratando-se de um colégio de pequeno porte, a maioria de seus alunos estuda ali desde o início de sua vida escolar.

Foram marcados um dia e horário para que a pesquisadora se apresentasse aos alunos, explicasse sobre sua pesquisa e pedisse que eles fossem voluntários. A

turma contava com 10 alunos matriculados; desses, seis alunos apresentaram-se prontamente para participar da pesquisa, os outros quatro não quiseram participar. Dos alunos voluntários da pesquisa três são do sexo feminino e três do sexo masculino, entre 13 e 14 anos de idade. Todos os participantes receberam o termo de consentimento esclarecido e o devolveram na semana seguinte assinados pelo responsável, ficando com uma cópia do mesmo.

2.1.3 – Procedimentos

Segundo o que foi acordado com a coordenadora do colégio, os dados foram coletados durante o horário de aula, no período da manhã, sendo os participantes dispensados das aulas para participarem da pesquisa, enquanto aqueles que não desejaram participar se dedicavam a outras atividades coordenadas por um professor. Segundo a coordenadora pedagógica do colégio, seria difícil encontrar um horário comum entre os alunos no período da tarde, pois a maioria realizava outras atividades como esportes ou aulas de idiomas. Os dias e horários da coleta dos dados foram marcados previamente para que os professores pudessem reorganizar suas atividades didáticas em relação à turma e organizar atividades a serem realizadas com os alunos não participantes da pesquisa.

Os procedimentos adotados para a coleta dos dados foram baseados na leitura de Adorno (2001). De acordo com o autor, a investigação social empírica pode ser dividida em duas categorias que pertencem a planos lógicos distintos e são desdobramentos daquilo que ele chama de pesquisas de mercado, ou pesquisas de opinião. A primeira categoria se refere à indagação de fatos objetivos e busca a média de suas ocorrências. A segunda trata da indagação das características subjetivas de um determinado coletivo. Não obstante, os objetivos desta pesquisa condizem mais com a segunda categoria, pois se ocupa tanto do que é manifesto no momento em que a pesquisa é realizada, quanto do que potencialmente pode se desdobrar a partir daí. A indagação das características subjetivas compreende opiniões conscientes e manifestas (podendo também considerar as motivações de

tais opiniões e suas relações com as estruturas psicológicas e sociais subjacentes), atitudes, ou seja, valores, reações, posições e ideologias já sedimentadas e até certo ponto generalizadas, e comportamentos reais no plano do pensamento ou propriamente manifesto.

Considerando-se as vantagens e desvantagens de cada procedimento apresentado por Adorno (2001), realizou-se uma análise a respeito de qual ou quais seriam mais adequados para esta pesquisa. Optou-se, então, por entrevistas individuais gravadas em fitas magnéticas. Estas, segundo Adorno (2001), têm a vantagem de possibilitar a correção imediata de possíveis mal entendidos a respeito das perguntas e evitar respostas vagas, indagando mais explicações, principalmente quando se trata de uma entrevista semi-estruturada, que parte de um questionário preestabelecido, porém aberto a formulações de novas perguntas complementares caso o entrevistador considere necessário. Além disso, a entrevista é um procedimento adequado para a exploração, descrição e análise de determinados fenômenos.

Porém, ainda outro procedimento foi entendido como capaz de obter dados mais específicos e completos sobre os indivíduos e suas motivações do que unicamente as entrevistas. Trata-se dos grupos de discussão. Segundo Adorno

> Essa técnica tenta fazer justiça ao fato de que as opiniões e as atitudes dos indivíduos não surgem nem atuam de forma isolada, no vazio, mas em uma permanente relação de reciprocidade entre o indivíduo e a sociedade, que o influencia direta ou indiretamente. (ADORNO, 2001, p. 110).

Esse procedimento leva em conta que, dependendo das trocas da vida afetiva, podem surgir durante a discussão tendências mais variadas capazes, inclusive, de conter contradições. Assim, com o objetivo de avançar em relação às descrições que seriam possíveis por meio das entrevistas, adotou-se também, como um segundo procedimento, a realização de um grupo de discussão com os mesmos que foram entrevistados individualmente.

Todos os participantes foram primeiramente entrevistados na própria escola, em uma sala reservada. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra para efeito de análise (Apêndice B) e seguiram o roteiro exposto no próximo item denominado "os materiais utilizados".

Após a realização de todas as entrevistas, foi marcado um dia para a realização do grupo de discussão, que ocorreu em duas etapas: 1ª - Dinâmica de integração; 2ª – Discussão propriamente dita. O grupo de discussão ocorreu na sala de vídeo da escola. A dinâmica realizada chama-se "Cumprimento criativo" (SERRÃO & BALEEIRO, 1999, p. 103) e consiste em solicitar aos participantes a andar pela sala no ritmo de uma música colocada pela pesquisadora. Cada vez que a música era interrompida, os alunos deveriam se cumprimentar de uma maneira criativa, conforme solicitado: com os pés, com a palma das mãos, com os cotovelos, etc. O objetivo dessa dinâmica foi promover a integração e um clima descontraído entre os sujeitos para que ficassem mais à vontade tanto em frente à câmera de vídeo que gravaria a discussão, quanto para interagirem na presença da pesquisadora. Os resultados da dinâmica não constarão na análise.

A realização do grupo de discussão seguiu este procedimento: Cada participante recebeu um envelope numerado com uma frase dentro. A pesquisadora apresentou trechos de filmes gravados em VHS. Após a apresentação do primeiro trecho, o participante que estava com o envelope de número um (1) o abriu e leu em voz alta o que estava escrito. Após a leitura, o participante falou o que pensava sobre a frase lida e os outros participantes discutiram sobre o tema. Depois de terminada a primeira discussão, foi apresentado o segundo trecho, e os participantes procederam da mesma forma. Foram seis trechos apresentados, bem como seis envelopes – o número de trechos selecionados bem como de envelopes e frases para instigar a discussão foram selecionados de acordo com o número de participantes, a fim de que nenhum ficasse fora da discussão durante todo o tempo da atividade. Para a elaboração desse procedimento, seguiu-se a orientação de Adorno (2001), segundo o qual os temas não se abordam sucessivamente, mas devem seguir de modo mais ou menos livre alguns estímulos que sevem de base apara a discussão. A pesquisadora realizou um papel puramente formal, não discutiu

com os participantes nem procurou chegar a qualquer conclusão com base nas argumentações. A discussão foi gravada em vídeo e transcrita na íntegra para efeito de análise (Apêndice C).

2.1.4 – Materiais utilizados

O primeiro material utilizado foi o termo de esclarecimento (Apêndice A), enviado aos responsáveis para consentir a participação dos sujeitos na pesquisa. Para a realização das entrevistas individuais semi-estruturadas, foi utilizado um roteiro de questões, um gravador de fitas magnéticas e fitas magnéticas. O roteiro das entrevistas compreendeu as seguintes questões:

1- Nome e idade.

2- Defina você mesmo: quais são suas qualidades e defeitos?

3- O que você costuma fazer no tempo em que não está na escola? Com que freqüência realiza tais atividades?

4- Essas atividades influenciam seu relacionamento com as pessoas? O que você acha?

5- Como é o relacionamento entre as pessoas na sua classe? Ela é dividida em grupos? Se sim, quais?

6- Quais as diferenças entre os grupos?

7- A qual grupo você pertence? Quais são as características principais dele?

8- Você já se sentiu excluído de algum grupo? Por quê?

9- Você já soube de alguém que já foi excluído de algum grupo? Por que isso aconteceu?

10- Como é o relacionamento entre as pessoas dos diferentes grupos?

11- Como é o relacionamento entre as pessoas das classes (anos, turmas) diferentes?

Como pode ser observado, as questões estão divididas em categorias. As de número 1, 2, 3 e 4 buscam levantar dados sobre o participante, tais como a auto-imagem (o que inclui a presença de valores) e as atividades cotidianas realizadas fora da escola. As questões de números 5, 6, 7, 8, 9 e 10 buscam informações sobre o relacionamento entre os alunos da turma escolar do entrevistado, e a questão de número 11 busca informações sobre o relacionamento entre as diferentes turmas (anos escolares) daquela escola, na visão do participante.

Para a realização da dinâmica de grupo denominada "Cumprimento criativo", os materiais utilizados foram um CD de música e um aparelho reprodutor de CDs. Para a realização do grupo de discussão, foram utilizados envelopes numerados contendo uma frase no interior cada um, uma fita de vídeo com cenas selecionadas (tempo total aproximado da fita de vídeo era de 4 minutos), aparelho de televisão, videocassete, uma câmera filmadora de MiniDV e uma fita MiniDV.

As frases contidas nos envelopes, seguindo a numeração utilizada e de acordo com a ordem de apresentação das cenas de vídeo, foram as seguintes:

1- "Se uma pessoa se comporta diferente de mim, é natural comentar sobre ela com meus colegas.";

2- "É divertido chamar os outros por apelido. É o que a pessoa é mesmo, qual o problema?";

3- "O mais forte sempre manda no mais fraco";

4- "As pessoas formam grupos com outras com as quais se identificam";

5- "Os grupos são diferentes. Sempre existem os melhores e os piores, os que são normais e os que são estranhos";

6- "Se ele está apanhando é porque mereceu".

Os trechos selecionados contidos na fita de vídeo apresentada pertenciam aos seguintes filmes: "Meninas malvadas" (2004), "Elefante" (2003) e "Bang-bang, você morreu" (2001), todos na versão dublada.

O primeiro trecho, pertence ao filme "Elefante", trata-se de uma cena em que a câmera permanece focada em uma personagem feminina, enquanto outras meninas comentam suas características, seus "defeitos", fazendo suposições sobre seu comportamento e rotulando-a de "CDF". O segundo é do filme "Bang-bang, você morreu", é uma cena em que se passa o rosto de vários personagens, enquanto uma voz masculina ao fundo reproduz apelidos e xingamentos. O terceiro trecho é também do filme "Bang-bang você morreu". Trata-se de duas cenas em que um menino deve obedecer outro mais forte do que ele, para não apanhar. O quarto trecho foi retirado do filme "Meninas malvadas" e trata-se de uma cena em que uma personagem apresenta para outra os diferentes grupos existentes na escola dela. O quinto é do filme "Bang-bang, você morreu"; é outra cena referente aos grupos, no entanto a personagem, além de apresentar os grupos e seus rótulos, apresenta suas características e o local específico de cada um na cantina da escola, o local escolhido definiria também a que grupo a pessoa pertence, bem como sua personalidade. O último foi retirado do mesmo filme e é composto por duas cenas em que a personagem, masculina, sofre agressões físicas no banheiro do colégio, de outras duas personagens, também masculinas.

Na tabela 2.1, pode-se ter uma idéia mais clara a respeito das cenas e frases utilizadas:

Tabela 2.1: Ordem de apresentação, filmes dos quais as cenas foram retiradas, tempo de duração de cada trecho, local em que as cenas ocorrem, descrição das cenas e frase associada no grupo de discussão.

Ordem de apresentação	Filme original	Tempo de duração	Local em que a cena ocorre	Descrição das cenas	Frase associada
1	Elefante	1 min. e 33 seg.	Vestiário feminino do colégio	Garota entra no vestiário feminino e enquanto se arruma outras comentam ao fundo: - Olha, eu dava tudo pra saber por que que ela não vem de shorts! - Meu Deus, quem não vem de shorts? -Aquela CDF que senta atrás de você na aula de matemática, sabe quem é? -Ah, aquela garota? - É, ela é o maior zero à esquerda! - As pernas dela devem ser horríveis. - Ai, se eu tivesse aquelas pernas eu também não usaria shorts, fala sério, né? (riem) - É esquisito, tem um cabelo estranho. - Ela tem varizes, não tem? - E o óculos, que óculos é aquele, fala pra mim? - E o cabelinho? (riem muito) - Ela não tem senso! - Coitada. - Será que ela já beijou alguém? - Duvido. - Vocês pegam pesado! - Mas quem que vai querer beijar aquela coisa?	"Se uma pessoa se comporta diferente de mim, é natural comentar sobre ela com meus colegas".
2	Bang-bang, você morreu	8 seg.	Fila da cantina do colégio	Vários rostos aparecem e para cada um uma voz masculina ao fundo diz um apelido: "Lixeira, cara de pizza, tonto, bicha, fracassado, esquisito, aleijado, retardado".	"É divertido chamar os outros por apelido. É o

					que a pessoa é mesmo, qual o problema?”.
3	Bang-bang, você morreu	15 seg.	Corredor das salas de aula	Um garoto alto e forte coloca outro menor do que ele contra os armários e diz: “Toda vez que você me ver, se não cantar “dingo bels” vai se machucar”. Dá um tapa na cabeça e sai. Em um outro momento se encontram. O maior ordena: Canta! O menor canta: “Dingo bels, dingo bels”. O maior vai embora.	“O mais forte sempre manda no mais fraco”
4	Meninas malvadas	34 seg.	Cantina do colégio	Inicialmente aparece um mapa da cantina com o nome dos grupos em suas localizações, conforme uma voz feminina narra, vão aparecendo as imagens dos grupos: “O lugar onde você senta na cantina é essencial porque todos vão estar lá. Tem os calouros, os futuros milicos, os certinhos, os atletas de banco, os nerds asiáticos, os asiáticos descolados, os atletas titulares, as gatas negras antipáticas, as garotas que comem demais, as garotas que não comem nada, as aspirantes à estrelas, os drogados, os doidos de bandas sexualmente ativos, as melhores pessoas que pode conhecer e as piores também.”.	“As pessoas formam grupos com outras com as quais se identificam”.
5	Bang-bang, você morreu	27 seg.	Cantina do colégio	Uma garota dá a informação a uma outra: - Aquela mesa é para viciados, maconheiros, cheiradores, penetras e hippies. Ali você tem os skatistas e suas namoradas. Perto da parede os brancos, hip-hopers, caipiras, góticos e todos os tipos esquisitos: encrenqueiros, fracassados, prostitutas, gays, perdidos e os trogs. -Trogs? - Trogloditas, os mais esquisitos.	“Os grupos são diferentes. Sempre existem os melhores e os piores, os que são normais e os que são estranhos”.
6	Bang-bang, você morreu	52 seg.	Banheiro masculino do colégio	A cena foi transmitida sem som. Três rapazes carregam pelos braços um outro e o coloca de cabeça para baixo dentro do lixo. Vão embora correndo enquanto o rapaz dá socos e chutes nas paredes. Em outro momento os quatro se encontram novamente no banheiro e o mesmo garoto é colocado de cabeça para baixo dentro do vaso sanitário	“Se ele está apanhando é porque mereceu”.

2.2 – Resultados

Os dados foram coletados no segundo semestre do ano de 2006. A data para a realização das entrevistas e do grupo de discussão foi marcada antecipadamente. Os alunos foram dispensados da aula para a participação na pesquisa. Todas as seis entrevistas foram realizadas no mesmo dia, dentro da sala de informática da escola, que foi reservada para esta atividade, e a ordem de entrevista dos participantes foi aleatória. Cada entrevista durou entre 10 e 15 minutos. As entrevistas foram gravadas em fita magnética e transcritas na íntegra para análise. O grupo de discussão ocorreu na sala de vídeo da escola, que também foi previamente reservada para esta atividade que teve a duração de 50 minutos, tempo de duração da aula da qual os alunos foram dispensados. O grupo de discussão foi gravado em vídeo e também transcrito na íntegra para a realização da análise.

2.2.1 – Entrevistas individuais

Todos os participantes colaboraram com a pesquisadora e se mostraram à vontade para responder as questões propostas, conforme o roteiro apresentado anteriormente. Tal roteiro foi adaptado para cada participante no decorrer da entrevista, uma vez que é apenas uma base para o diálogo que pretendia se estabelecer com a finalidade de coletar informações para a pesquisa.

Primeiramente, considera-se importante apresentar uma tabela contendo informações gerais acerca dos participantes, coletadas por meio das entrevistas, mais especificamente, nas 4 primeiras perguntas incluídas no roteiro.

Tabela 2.2: Idade, tempo de estudo na instituição, qualidades e defeitos próprios, e atividades realizadas fora do horário escolar de cada participante.

Participante	Idade	Tempo de estudo nesta instituição	Qualidades	Defeitos	Atividades realizadas fora do horário escolar
1	14	Um ano e oito meses	(Pensa não ter qualidades)	É preguiçoso para estudar, escrever e obedecer.	Assistir televisão; Entrar na internet; Jogar bola; Estudar.
2	13	10 anos	Simpática e engraçada.	É gorda, teimosa e "pirracenta".	Assistir televisão; Entrar na internet; Estudar.
3	14	Cinco anos	Sincera e "mais ou menos amiga".	É ansiosa e nervosa.	Entrar na internet; Dormir; Estudar.
4	14	11 anos	Gosta das pessoas da sala, dos amigos.	É teimosa e tem dificuldade para conviver com as diferenças.	Curso de inglês; Aulas de *Tae Kwon do*; Ouvir música; Dormir; Estudar.
5	13	Oito meses	É legal, passa cola, conversa com os amigos e tenta ajudá-los quando precisam.	É chato, fica implicando e "enchendo o saco dos outros".	Jogar bola; Mexer no computador; Estudar.
6	14	10 anos	Vai bem nas provas mesmo sem estudar, e tenta ser legal com a maioria das pessoas.	É legal com quem é legal com ele e chato com quem é chato com ele. Segue seu impulso e não a frase: "a gente não deve fazer com os outros o que a gente não quer que faça com a gente".	Assistir televisão; Jogar *vídeo game*; Mexer no computador; Ajudar o pai; Jogar bola; Estudar.

A tabela 2.2 contextualiza as falas a serem analisadas posteriormente. Todos os participantes têm, no momento da entrevista, entre 13 e 14 anos de idade, estando, portanto, dentro da faixa etária relativa à oitava série do ensino fundamental. Os participantes 2, 4 e 6 estudam nessa escola há mais de 10 anos, provavelmente desde o início da sua vida escolar. Já o participante de número 3 freqüenta essa instituição há 5 anos, como ele mesmo relatou durante a entrevista "desde a quarta série". Dois participantes são alunos há menos tempo: o de número 1, que está no seu segundo ano nesta escola, e o de número 5, que passou a estudar nela a partir do ano em que os dados foram coletados, ou seja, na oitava série.

As qualidades atribuídas a si mesmos indicam valores, julgados como "bons", tais como ser simpática, engraçada, sincera, amiga, gostar dos amigos, tentar ajudá-los, passar cola e ir bem às provas. Já os defeitos que os participantes atribuíram a si mesmos indicam, por sua vez, valores julgados como "ruins", como ser preguiçoso, gorda, teimosa, ansiosa, nervosa, chato, ter dificuldades para conviver com as diferenças, e seguir seus "impulsos". É importante citar o participante de número 2: ele atribuiu a si mesmo o "defeito" de ser "gorda", e na mesma entrevista disse medir 1,60m e pesar 48 kg, o que mostra uma diferença entre sua imagem sobre si mesmo, e seu índice de massa corporal (IMC), que seria de 18,7, ou seja, dentro do que a Organização Mundial de Saúde (OMS) indica como peso inferior ao normal[14].

Observa-se também, na tabela 2.2, que todos os participantes, integrantes da classe média, dedicam suas tardes ao lazer; além disso, o participante número 4 realiza curso de inglês e de *tae kwon do*. As atividades mais citadas, depois de "estudar" que inclui fazer lição de casa e trabalhos relativos à escola – conforme explicitado pelos participantes na entrevista (citada por todos os participantes) –, são "assistir televisão" e "entrar na internet/mexer no computador", o que indica uma forte presença da indústria cultural, como pode ser observado no gráfico da figura 2.1. Além disso, o "jogar *vídeo game*" e o "ouvir música", ramos da mesma indústria, também foram citados, embora apenas por um participante cada.

[14] Cálculo realizado no site da Sociedade Brasileira de Hipertensão, http://www.sbh.org.br/publico/testes/imc.htm, em 24 de julho de 2007.

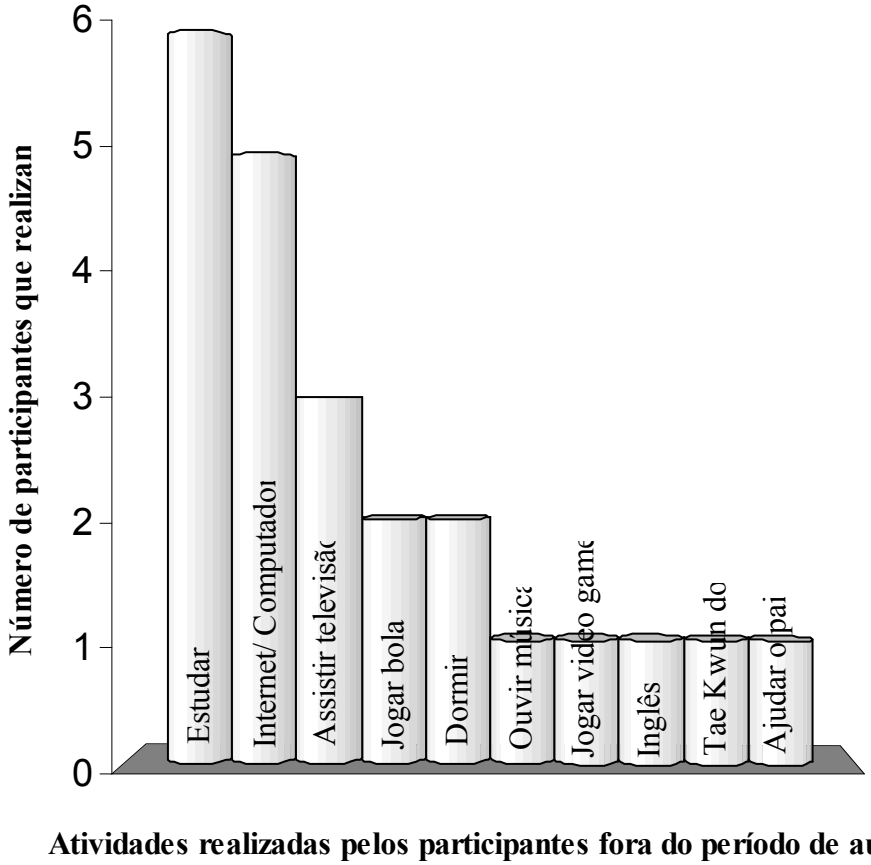


Figura 2.1: Atividades realizadas pelos participantes fora do período de aulas (estudar, acessar a internet/computador, assistir televisão, jogar bola, dormir, ouvir música, jogar vídeo game, curso de inglês, aulas de *Tae kwon do*, e ajudar o pai), e número de participantes da pesquisa que indicaram a realização delas.

No que diz respeito aos outros dados coletados por meio das entrevistas, sobre o relacionamento entre os alunos da oitava série e entre eles e as outras turmas, de modo geral as entrevistas revelaram a existência de exclusão de colegas, apelidos e agressões físicas, sendo a exclusão e a apelidação relatadas com maior freqüência – a primeira por 5 alunos, e a segunda por 3 – como pode ser verificado no gráfico da figura 2.2.

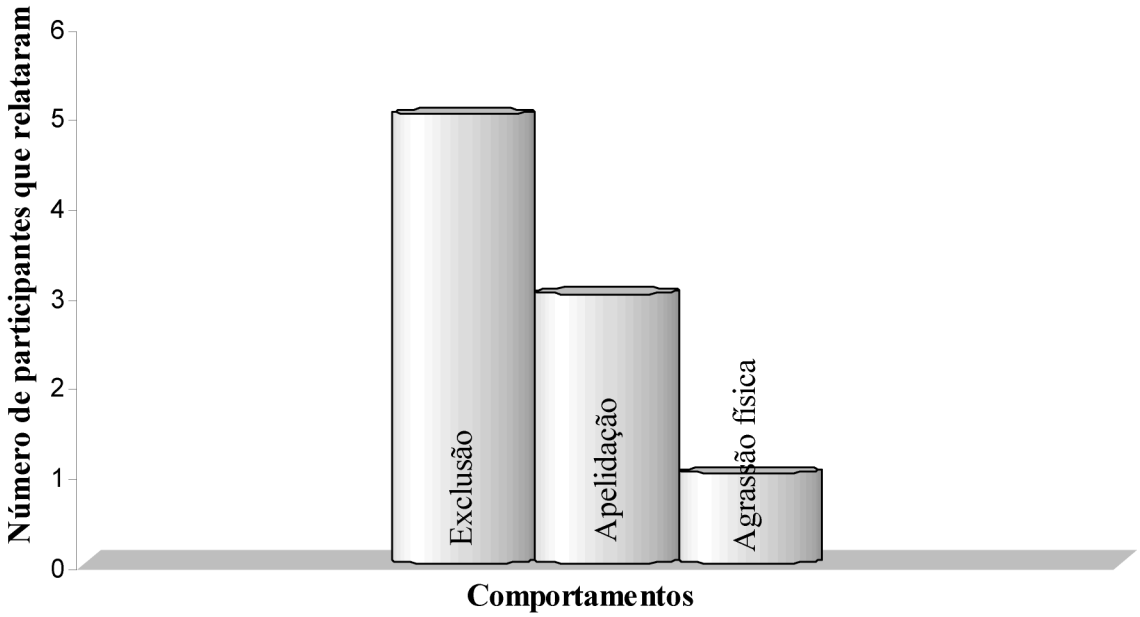


Figura 2.2: Comportamentos de exclusão, apelidação e agressão física, e o número de participantes da pesquisa que relataram sua existência nas relações entre os alunos no colégio.

Quando os participantes foram questionados a respeito do relacionamento entre os colegas de classe, todos disseram que era bom, e que, no geral, se davam bem. No entanto, quatro participantes disseram que existia um "porém", e que, apesar de o relacionamento entre eles ser bom no geral, existiam "brincadeiras violentas" (Participante 4), exclusão de um colega (Participantes 3 e 6), e apelidação, ou como se referiu inicialmente o participante 5, "zoação". O índice de exclusão que aparece no gráfico, no entanto, é referente não apenas às respostas aqui explicitadas, mas também àquela quando da pergunta direta sobre o conhecimento do participante a respeito de algum caso de exclusão na escola, sendo assim, tanto no presente, quanto em anos anteriores. A medida não é o número de pessoas excluídas, mas o número de participantes que relataram sua ocorrência; assim, pode-se perceber que apenas um participante relatou desconhecer casos de exclusão neste colégio. Da mesma maneira, a "apelidação" aparece como sendo encontrada no relato de três participantes em momentos diferentes das entrevistas. Um deles diretamente quando questionado sobre o relacionamento entre os colegas, como explicitado acima; outro, quando da questão sobre o relacionamento da turma com as outras classes, em que a respeito da turma da 5ª série o participante 1 relatou que "*Eles põem uns apelidos tudo sem graça* [sic]..."; e o terceiro, na entrevista do participante

2, que, ao dizer que no passado uma colega havia sido excluída, afirmou a realização disso por meio dos apelidos que "*a gente inventava*". Desta maneira, o gráfico ajuda na visualização dos relatos, mas não tem a pretensão de afirmar que um comportamento, dentre os citados pelos entrevistados, ocorre de fato mais do que o outro naquela realidade, mesmo porque a obtenção deste índice não foi um objetivo da entrevista, assim como não é deste trabalho como um todo.

É importante verificar, no entanto, como essas questões apareceram nos relatos dos alunos, uma vez que podem conter indícios de determinantes, assim como bases manifestas, mesmo que de questões subjetivas, para interpretação e análise.

Quando questionados se já souberam de alguém que já havia sido excluído de algum grupo na escola, como já citado, apenas um participante respondeu não ter conhecimento – aquele que iniciou seus estudos nesta escola no ano em que a coleta dos dados foi realizada. Os outros cinco afirmaram que isso já havia ocorrido e ainda ocorre, o que dá a entender que é freqüente entre eles. Alguns exemplos podem ser encontrados nas seguintes passagens das entrevistas:

"A, já (...) porque ele é muito chato. Sei lá, é chato, é... ele é... nossa, os assuntos que ele fala também, nada a ver (...) um assunto nada a ver, ele é chato, tem uma voz chata, a sei lá, eu não gosto muito dele (...) Acho que nin-ninguém gosta dele na nossa classe lá... Assim, acham meio chato...". (Participante 1).

"Aqui no colégio, ela sofreu muito. Porque era questão de que ninguém... todo mundo chamasse ela [sic], *porque ah, chega é outro ambiente, outro lugar, então a pessoa tem que se acostumar, porque é complicado...".* (Participante 3).

"Ela ficava... aí ela era meio excluída assim, ficou um bom tempo, acho ela [sic] *estudou desde a primeira até a quarta série assim com a gente (...) Também tinha uma outra menina que a gente também não gostava dela, ela era meio chata assim, muito "grudenta", muito... (...) aí depois de um tempo elas saíram da escola né?"* (Participante 4).

"Já... um agora... e já teve uma outra menina que estudou com a gente que também era meio excluída." (Participante 6).

A afirmação da exclusão, conforme apresentada nos exemplos acima, é imperativa, e sua justificativa se deu com base apenas em características atribuídas àquele que foi/é excluído, como ser "chato(a)", "grudenta", "ter uma voz chata", "não se adaptar", "não ser muito legal". Tais justificativas também foram recorrentes para os comportamentos que os participantes chamam de "zoar", mas que nas falas seguintes se caracterizam pela atribuição de apelidos ao colega:

"A, todo mundo se dão bem [sic]*, só uma pessoa (...) ah, ele é muito "vai com os outros" (...) e como ele é baixinho, zoam muito ele, daí ele às vezes se zoa achando que vai ser engraçado e normalmente não é."* (Participante 3).

"Ah, ficava inventando "apelidinho" (...) a gente inventava (...) porque a pessoa não era muito legal." (Participante 2).

"Fica colocando apelido, assim zoando [sic], *mas os cara* [sic] *leva tudo na boa, não tem essa, leva apelido os cara, aí os cara* [sic] *faz uma piadinha assim aí quem ta* [sic] *com o apelido mesmo é que ri, acha engraçado, brincadeira mesmo (...) É, que nem hoje me chamaram de "orelhão da Telefônica"..."* (Participante 5).

O relato de ocorrência de agressão física esteve presente apenas na fala do participante número 4, o que pode ter ocorrido ou por ser considerada apenas uma "brincadeira", ou por ser mais facilmente identificável e punida, e, por isso, não ser "confessável". Tal violência aparece na entrevista com o nome de uma brincadeira denominada pelo participante de "pedala Robinho":

"...todo mundo é bem, bem amigo assim... assim, é, tem umas brincadeiras que num [sic]*... um pouco violentas (...) Ah, de... "pedala Robinho"... não isso já passou um pouco, mas... (...) Dá tapa na cabeça... ou as vezes quando faz alguma coisa que não gostou muito vai lá e reage com muito violento* [sic] *assim... (...) a gente se trata de um jeito que, é um jeito que a gente tem*

pra se tratar. Assim, no final acaba todo mundo saindo amigo... apesar, quem olha de fora fala assim "nossa, eles tão [sic] *brigando", mas é normal... (ri)."* (Participante 4).

Embora tais comportamentos tenham sido evidenciados nas entrevistas, conforme o relato dos participantes, tanto no último que apareceu como brincadeiras "naturais" entre eles, como na exclusão que apareceu de forma mais séria, o outro foi considerado pelos entrevistados o causador de um incômodo àqueles que o excluem ou batem. É claro que independentemente da forma (física, verbal ou simbólica), o que ocorre não deixa de ser uma violência contra o outro, e não deixa também de ter seus determinantes, que devem ser analisados para além de características individuais, tanto de quem a realiza, quanto de quem a recebe ou presencia.

Percebe-se, pelos relatos, que a exclusão de um colega é uma prática bastante recorrente entre os alunos do grupo entrevistado. Os alunos relembraram, durante a entrevista, colegas que foram excluídos e não estudam mais na escola, e citaram um colega que é freqüentemente excluído e atualmente estuda com eles. Com base nessa questão, foram separadas partes das entrevistas que disseram respeito especificamente à exclusão dos colegas que não estudam mais com eles, e àquele que ainda é um colega de classe.

Os trechos das entrevistas apresentados a seguir se referem aos relatos sobre colegas que foram excluídos, mas que já não estudam mais nessa instituição:

"...a pessoa não era muito legal! (...) ela era grudenta [sic]*, ninguém gostava dela, ela ficava grudando nas pessoas* [sic]*, era esquisita... Eu não gostava muito dela! (...) falava umas coisas nada a ver... quer dizer, ah... ia fazer daí ela falava de fazer junto daí se falasse que não podia ia ficar chato* [sic]*, a professora ficava brava, daí ela fazia junto, daí enchia o saco, daí o trabalho não ficava bom porque tava com ela* [sic]*..."* (Participante 2).

"...antes quem era novo era bem excluído, entendeu? Porque antes não tinha tanta amizade como agora, não.... é, a gente era mais envergonhado, mais fechado, agora não, é, antes todo mundo tinha pessoas excluídas [sic]*, tipo, eu tinha, quer dizer, eu tinha uma amiga, ela foi*

pra Recife, mas ela foi muito excluída, ela ficou um ano mais ou menos excluída." (Participante 3).

"Tinha assim, tinha uma menina aqui na escola, quer dizer, a gente sempre [sic]*... aí falava... que ia junto com ela* [sic]*, conversava com ela aí você fazia alguma coisa que ela não gostava ela vinha e te arranhava, a gente falava 'assim não dá, né?'* [sic]*, tipo, ficar convivendo com uma pessoa que você fala qualquer coisa, ela não gosta, ela vem e te arranha? Ela ficava...*[sic] *aí ela era meio excluída assim, ficou um bom tempo..."* (Participante 4).

"Ah, não sei, acho que o jeito dela, era, ela era toda meio... ah, não sei, ela era meio 'esquentada' assim [sic]*, tudo, qualquer coisa que você falava pra ela, ela já ficava meio brava... é (ri)... e... ah... ah... acho que é mais assim* [sic]*. Também tinha uma outra menina que a gente também não gostava dela, ela era meio chata, assim, muito "grudenta", muito..."* [sic] (Participante 4).

"Ah, acontece às vezes porque era chata, ela fica irritando, impertinente, e aí acaba que os outros começam a não gostar dela e ela fica excluída [sic]*"* (Participante 6).

A respeito do colega que na época da entrevista foi apontado como aquele que é excluído da turma, podem-se encontrar os seguintes comentários:

"... porque ele é chato. Sei lá, é chato, é... Ele é... Nossa os assuntos que ele fala também nada a ver [sic] *(...) A, tipo* [sic]*, eu to falando de uma coisa, tipo to falando de uma notícia que aconteceu não sei o que em outro país ele, ele, ele chega falando de tipo, sei lá, 'comprei uma bicicleta nova', um assunto nada a ver, ele é chato, tem uma voz chata, a sei lá, eu não gosto muito dele (...) nin-ninguém gosta dele na nossa classe lá... Assim, acham meio chato* [sic]*"* (Participante 1).

"... todo mundo se dão bem [sic]*, só uma pessoa... (...) ah, ele é muito 'vai com os outros', tipo, parece que não tem opinião própria, você contou uma coisa, ele vai lá e conta também achando que vai ser engraçado, mais ou menos o que acontece também* [sic]*, assim, ou ele 'se acha' muito as vezes* [sic]*... ah, ele não é legal."* (Participante 3).

"... ele gosta muito de futebol, e aí, é, no esporte mesmo ele quer mandar em tudo, daí na sala, daí [sic] *também acha que pode mandar, e como ele é baixinho, zoam* [sic] *muito ele, daí ele*

às vezes se zoa achando que vai ser engraçado e normalmente não é (...) a nossa, 'até fulano é maior do que você' e ele sempre [sic]*, quando tiver alguém mais alto do que ele de idade inferior ele se zoa achando que vai ser engraçado. Eu não acho engraçado."* (Participante 3).

Aquele excluído e considerado "chato" pelos colegas, por coincidência, é também um dos participantes da pesquisa, o que iniciou seus estudos nesse colégio no ano da coleta dos dados. Ele relatou não se sentir excluído, assim como desconhecer esse tipo de situação no presente colégio, embora tenha citado no início da entrevista que exatamente seu "defeito" era "ser chato", e sua "qualidade" era "passar cola" e "tentar ajudar os colegas". Confessou, entretanto, ser vítima da "zoação":

"Na minha classe... ah, legal, todo mundo é amigo, tem, tem a zoação [sic]*, né, como sempre em todas as classes, tem dia que eles pegam um pra ficar zoando assim* [sic]*, tem dia que não (...) Fica colocando apelido, assim zoando* [sic], *mas os cara* [sic] *leva tudo na boa, não tem essa, leva apelido os cara* [sic]*, aí os cara* [sic] *faz uma piadinha assim aí quem ta* [sic] *com o apelido mesmo é que ri, acha engraçado, brincadeira mesmo (...) É, que nem hoje me chamaram de "orelhão da Telefônica"..."* (Participante 5).

Observa-se que exatamente o comportamento dele de tentar achar engraçado ser apelidado é considerado pelos outros colegas, conforme as citações apresentadas, como mais uma prova de que "ele não é legal". Por mais que o "excluído" tente se adaptar à situação, se sujeitar aos apelidos e às "zoações", o que ele tem conseguido é justamente o contrário. Nota-se que, quando ele se refere à classe, usa a terceira pessoa do plural, o pronome "eles", em vez de usar a primeira pessoa se colocando também na situação com o "nós/ a gente": "*eles pegam um pra ficar zoando assim...*" e não "a gente pega um pra ficar zoando...", o que também pode indicar a idéia de um não pertencimento ao grupo. Além disso, é interessante verificar que, de acordo com o relato do participante 2, nesse colégio, a exclusão nem sempre ocorre pelo afastamento físico entre os alunos, uma vez que, segundo

ele, "*a professora fica brava*", mas por meio dos apelidos, considerado pelo participante 5 como uma "zoação normal". Enquanto o que os alunos chamaram de "pedala Robinho" apareceu como uma racionalização, na forma de integração, a apelidação e a exclusão parecem ser aqui duas faces confessadas de uma mesma situação de afastamento do outro.

A respeito da relação dos entrevistados com as outras turmas do colégio, questões interessantes também podem ser encontradas nas entrevistas. O participante 1 relatou ter um bom relacionamento com as turmas 6ª e 7ª, porém não com a 5ª:

"...com a quinta série a gente conversa um pouquinho (...) são diferentes (...) em tudo! Nos assuntos assim, de falar, no jeito deles (...) meio criação [sic] *(...) eles faz* [sic] *umas piadinhas ... É criação* [sic] *mesmo... fazem coisas nada a ver também (...) a gente não fica fazendo as mesmas coisas que eles fazem... Nosso assunto é diferente, e acho mais interessante as coisas que a gente troca, tipo* [sic]*, é tipo, os caras fazem uma piadinha, só eles dão risada, só quem faz a piadinha dá risada, ninguém entende, se entende não tem nada a ver assim* [sic]*, não tem um pingo de graça (...) Um outro dia a gente tava* [sic] *conversando, de dentro da nossa classe a gente escutou o outro falando, não o que era que ele falou* [sic]*, só ele deu risada, mas não lembro o que era (...) Eles põem uns apelidos tudo sem graça também... nada a ver os apelidos que ele põem."* (Participante 1).

O participante 5 parece ter uma idéia semelhante sobre os colegas da 5ª série:

"Ah, não é normal, mas leva né [sic]*? (...) Ah, porque os molequinho* [sic] *da quinta fica* [sic] *com umas brincadeira tonta, fica, pega* [sic]*... quando um moleque da quinta traz a bola fala 'cês não vão jogar, a bola é minha'* [sic]*, e fica falando, aí os moleque* [sic]*, todo mundo quer jogar 'vocês não vão jogar!'* [sic]*, aí nós vai lá* [sic]*, tira a bola dele e joga todo mundo, se ele não quiser, pronto... Quando tipo, é eu que trago a bola* [sic]*, né, quando eu trago a bola deixo todo mundo jogar, assim é livre, agora tem os moleque da quinta, sexta..." (Participante 5).*

Porém, segundo o mesmo participante, o "não sentir-se bem" em relação às outras salas, se estende ao relacionamento da sua turma como todas as outras séries, e o que diferencia é, além da idade, o que cada turma pensa sobre a outra:

"... é, mas aqui a, ah, todo mundo não se sente muito bem eu acho com o outro com a outra sala, né? Porque é grupos, a sétima série tem um grupo que é deles lá, a oitava tem outra [sic]*, a quinta tem outra* [sic]*, a sexta tem outra* [sic]*."* (Participante 5).

"Ai idade eu acho, né, porque cada um tem [sic]*, cada idade cada um tem um pensamento sobre a outra série* [sic]. *Que nem, a oitava série acha a quinta muito criança então não se envolve, a quinta série deve achar os outros da oitava muito chato só porque enche o saco, mais assim..."* (Participante 5).

Já o participante 3 relatou conhecer uma menina da quinta série, o que faz com que tenha amizades naquela turma; entretanto, não há proximidade entre ele e as meninas da sexta série:

"...só que tem não conversa muito com a sexta série [sic]*, não tem nenhum... nenhuma coisa contra, mas ah... a gente não se conhece direito, vivencia os mesmos lugares só que não, não convive (...) Elas têm tipo um grupo já formado, é ela e a T... vivem juntas assim toda hora, então acho que pra elas já se bastam, então são bem fechadas* [sic]. *Pode acontecer um 'oi', tipo, se for aniversário dela 'parabéns'* [sic]*, coisa assim mais, é educação mais ou menos que rola muito* [sic]*."* (Participante 3).

O participante 4 relatou não se relacionar muito com as pessoas dos outros anos, no entanto também fez referência à pessoa que conhece e que estuda na quinta série:

"Ah eu não, eu não tenho muito relacionamento assim com, com as pessoas das outras salas, não porque 'ai é da sétima série é criança' [sic]*, não por isso, mas assim eu não* [sic]*... não sei, eu não, não me identifico assim com nenhum das pessoas, mas assim, a gente, que nem* [sic]*, a gente ta na oitava série a gente é bem amiga de uma menina da, da quinta série. Ela é bem amiga da gente, mas tem, ai* [sic]*, tem bastante gente que eu não gosto muito (...) Ah, não sei, deixa eu pensar... tem que parar pra pensar, né?... Ah... As vezes umas, sei lá, umas brincadeirinhas muito assim violentas, tipo assim... não bate muito com a educação, com o jeito que eu fui criada... tudo... tudo... Assim, não, não socialmente eu não to falando isso porque eu não discrimino ninguém porque é pobre, porque é rico, porque é negro, porque é... não por isso, porque eu não me dei bem mesmo com aquelas pessoas, pode ser até que um dia eu venha a conversar, mas nesse momento assim eu não... não sou muito amiga assim dessas pessoas de outras salas, até se precisar conversar, conversa normal, mas... que nem a gente fica assim junto oitava série assim* [sic]*, não tem muito com as outras salas."* (Participante 4).

A distância entre a oitava série e as outras turmas foi atribuída, pelo participante de número 6, simplesmente ao fato de não se conhecerem, e pelo participante 2, ao fato de eles, os outros, não se aproximarem:

"...é que a gente passa mais tempo com, com a própria classe então acho que cria um ambiente diferente, depende do tempo que a gente fica assim com os outros e... (...) é que os outros a gente nunca assim chegou a conversar... mas aí por isso acho que não tem assim contato [sic]*..."* (Participante 6).

"Ah, elas também não conversam, eles também não conversam com a gente, daí fica assim [sic]*..."* (Participante 2).

2.2.2 – Grupo de discussão

Conforme consta nos procedimentos, antes de iniciar o grupo de discussão foi realizada uma dinâmica de grupo com o objetivo de que os participantes ficassem mais à vontade, tanto para discutir, quanto para estar frente à câmera de vídeo. No entanto, no início do grupo a pesquisadora precisou intervir algumas vezes, pedindo para que dissessem suas opiniões, para que os alunos participassem, o que deixou de ser necessário no decorrer da atividade. Como em todo grupo de pessoas alguns participaram mais e outros, menos.

No primeiro trecho do vídeo, referente à afirmação segundo a qual seria natural realizar comentários com os colegas a respeito de outros cujo comportamento é diferente, os participantes concordaram que de fato isso era natural, embora afirmassem que o fato de ser natural não signifique que seja bom ou certo:

"...porque se a pessoa é meia [sic] *estranha, é normal você comentar, pelo menos pra mim, mas depois a gente acaba se acostumando com o jeito dela."* (Participante 2).

"Eu acho que é uma coisa natural, mas não que isso seja certo ou bom." (Participante 4).

"Acaba virando até o hábito assim... (...) Não que tenha que comentar, nem que seja bom, um vício, é como um vício..." (Participante 1).

No segundo trecho, referente à afirmação de que é divertido chamar os outros por apelido, sendo o que a pessoa é mesmo e por isso não existiria problema, os participantes demonstraram inicialmente uma preocupação com o fato de a pessoa gostar ou não do apelido:

"Depende do apelido. Se a pessoa vai por apelido na pessoa, se a pessoa gosta e tal, não afeta ela, não faz mal pra ela, acho que se ela concordar você pode continuar porque apelido chamando ela [sic]*."* (Participante 5).

"...ela tem que falar se ela não gostar, ah, inventa outra coisa, outro apelido." (Participante 1).

Apesar da inicial preocupação, os apelidos fazem referência ao que eles chamam de "defeitos" do outro, e que na fala a seguir aparece como o contrário de "certo", ou seja, "errado", uma atribuição valorativa a alguma característica da pessoa:

"...a gente chamava ele de "Mônica", porque ele tem assim os dentes meio grandes, no começo ele reclamava, mas depois ele até que acostumou, tal... sabe, fingir que não é com a pessoa mesmo, ou aceitar os defeitos, porque todo mundo tem defeito, não existe uma pessoa perfeita no mundo. Se não for físico vai ser, vai ser alguma coisa assim do jeito da pessoa, sempre tem alguma coisa, nunca ninguém é completamente certo." (Participante 4).

Além disso, a postura tomada por aquele que é apelidado foi ressaltada, com a afirmação de que quem não gosta deveria "impor respeito", ou seja, colocar apelido aparece como o resultado de uma postura de quem é apelidado, mesmo admitindo-se o prazer no ato de apelidar o outro:

"Eu acho que tem que ter respeito por si próprio e também pros [sic] *outros respeitarem, impor respeito também."* (Participante 3).

"E se a pessoa impõe respeito os outros vão respeitar também, vão respeitar se a pessoa aceita ou não, se ela gosta ou não. Agora, pegar e ficar escutando quieto e não falar nada..." (Participante 4).

"...acho que não adianta nada, ficar magoado, você não propõem nada praquelas pessoas pararem ou mudarem essa atitude, então, não tem jeito, elas vão continuar assim, você não se manifesta, não se mexe, é uma coisa tanto de um lado quanto do outro, né? É legal dá apelido? É! Só que assim, tem gente que sabe por limite, tem gente que não tem limite, vai chamar até do último nome que existir no mundo, mas, aí a pessoa que ta sendo apelidada que tinha que impor respeito..." (Participante 4).

No entanto, uma contradição deve ser ressaltada aqui: é a de que, embora a pessoa deva "impor respeito", "dizer que não gosta", ela deve se acostumar, porque o que ocorre é que:

"...os cara ficam zoando [sic]*, por causa do apelido da pessoa e da reação da pessoa."* (Participante 5).

E assim fica evidente que não adianta dizer que não gosta, pois, como afirmou o participante 4 a respeito do colega apelidado de "Mônica" : "*...no começo ele reclamava, mas depois ele até que acostumou...",* ou seja, a reclamação do colega não fez que os outros parassem de chamá-lo por aquele apelido e ele teve que se acostumar, mesmo a contragosto.

Na discussão do terceiro trecho do vídeo, que se refere à afirmação de que o mais forte sempre manda no mais fraco, persistiu o argumento de que a pessoa que é agredida deve se impor:

"...se você não tem uma educação de se impor, de se colocar, assim, não to [sic] *falando que as pessoas são mais fracas, que não são, se rebaixar, não é isso, se colocar no lugar, de impor respeito, mostrar que você também é alguém, que não é só a pessoa porque ela é mais forte ela é alguém melhor que você ou, mais do que você* (...) *É, se você não... se você deixa que o mais forte faça o que quiser com você, isso é sinal de que você não tem respeito nenhum a si mesmo. As outras pessoas vão lá e fazem o que querem com você? Você tem que saber o que é certo, o que é errado também, tem que saber se impor."* (Participante 4).

Uma alternativa proposta por eles é a de procurar alguém que poderia ajudar a resolver a situação, a busca de uma autoridade que imporia respeito e faria com que o comportamento agressivo fosse reprimido:

"Ah, eu acho assim, se uma pessoa vê que isso ta [sic] *acontecendo, no caso, o mais forte ta tentando sei lá, dinheiro, sei lá, fazer alguma coisa, tem que tentar fazer alguma coisa pra reverter a história, falar com alguém, sei lá, porque se ele deixar o mais forte sempre ficar assim,*

fazendo essas coisas com ele, vai continuar, vai continuar, vai continuar e não vai mais parar, e aí vai ficando cada vez pior." (Participante 6).

"Sei lá, tem que ter coragem de enfrentar o mais forte, tomar alguma atitude, contar pra alguém... não pode ficar escondendo, tendo medo..." (Participante 1).

E, além disso, os participantes fizeram comparações deste tipo de relacionamento entre forte e fraco com o cenário das potências mundiais:

"...os Estados Unidos, a maior potência do mundo, manda no mundo inteiro praticamente, se o país souber se impor, quem não souber ceder a tudo o que os Estados Unidos pede ou boa parte vai ter uma libertação assim, eles não vão poder fazer nada, aliás eles podem até bem tentar, aquele negócio de falar que tinha, tinha bomba nuclear, e tal, que precisava entrar lá, na verdade eles queria [sic] *petróleo, entendeu, mas assim, as pessoas têm que se impor, têm que... isso também tem que vir dos pais, se a pessoa não acostumar a se oprimir nem a se colocar como se fosse o máximo, tem que ter um... e respeito próprio também."* (Participante 4).

"E também se a pessoa não se impor sobre aquele país, uma hora o país vai tomar conta dele e tal, daí vai ... o país pode fazer mais pro mais fraco... se ele se impor,... mas daí tem que saber, não ter medo, não sei..." (Participante 5).

Na discussão do quarto trecho do vídeo, que dizia respeito à afirmação de que as pessoas formam grupos com as quais se identificam, essa relação de aproximação de "iguais" foi apresentada como natural pelos participantes:

"É isso é natural, você se juntar mais com as pessoas que você se identifica." (Participante 4).

"É claro que eu vou ter mais amizade com a pessoa que eu me identificar mais, pra conversar." (Participante 3).

"É, eu não vou ficar andando com um cara que eu não gosto..." (Participante 1).

"Você não é obrigado a andar com uma pessoa que você não gosta, que ela só faz coisa errada, vai acabar te prejudicando ainda." (Participante 5).

E, embora tenha sido ressaltado que se deve aprender a conviver com as diferenças, como explicitado nas falas seguintes:

"...mas você também tem que aprender a conviver com as diferenças, com as outras pessoas que são diferentes de você, não que você tem [sic] *que ficar andando junto, toda hora grudado na pessoa que você não gosta, não se identifica, mas, você tem que pelo menos tentar compreender a pessoa, não ficar só com o seu lado de que a pessoa é ruim, é chata, é feia, é pobre, é rica, e acabou, entendeu? Você tem que tentar compreender os dois ou mais lados da história e formar uma opinião sobre isso, a partir disso, e não, não a partir de um lado só. Não necessariamente você tenha que ficar só com aquela pessoa, é claro que você vai ficar mais com quem você se identifica, mas pelo menos compreender a pessoa e saber como respeitar, como lidar com aquela pessoa, como conviver."* (Participante 4).

"Tem que pelo menos tentar conviver com a pessoa diferente assim. Tipo, mas se você vai conversar com a pessoa, não concorda com nada que você fala, cada um não concorda, daí é difícil conviver. É mais fácil ta [sic] *com quem concorda, mas, é parecido."* (Participante 1).

Essas diferenças aparecem como valorativamente ruins, como no exemplo do consumo de drogas que seria um "caminho ruim" e que poderia trazer conseqüências para quem se aproxima de alguém que a consome:

"...é que nem uma escola nova, escola que tem vários tipos de grupo, você fica olhando pra um grupo que as pessoas tão [sic] *se divertindo, você pensa "ah, legal", é divertido aquele grupo. Aí você vai pra outro grupo, as pessoas ficam conversando baixo, quieto, você nem sabe sobre o que eles tão conversando, aí você se enturma* [sic] *num grupo, você vê que, aquele grupo que tava* [sic] *dando risada, você vê que não era muito bom, que eles usavam drogas, você sabe "ah, vou ficar feliz", mas você tem que usar droga pra ficar nesse grupo, você tem, tem uma idéia da onde você ta participando..."* (Participante 5).

"É isso que ele falou, sobre drogas, essas coisas, eu acho que se eu tivesse, tipo, um amigo que ele usa drogas, coisa assim, eu acho que amigo não leva pro caminho ruim [sic]*..".* (Participante 3).

"...Também, se tem um amigo que usa droga, você, você sabe que ele num... você já conversou com ele, ele não te leva pro mau caminho, faz tempo já que você é amigo dele, mas daí

depois seus pais ficam sabendo, seus pais vão querer te proteger, você explica pra eles "não, tudo bem", mas não, "vocês vão se meter em brigas, vão preso não sei o que", mas também tem que saber o que o filho ta fazendo, se o filho... é que aí vira sofrimento pro filho também." (Participante 5).

No entanto, um aluno ressaltou que isso não seria motivo para se afastar da pessoa, pois as escolhas seriam individuais:

"Mas você não vai deixar de gostar da pessoa porque ela usa drogas, nem vai usar porque você gosta da pessoa. Cada um tem que ter assim, opinião própria, saber formar opinião própria, isso é importante pra outras pessoas, pro mundo, e as outras opiniões tentar apreender, tem que tentar compreender, mas você também saber formar suas opiniões e mostrar e expor isso pras outras pessoas. (...) ...eu acho que assim, esse negócio "amigo que é amigo" num, vê, drogas, é uma coisa ruim, a pessoa ta viciada, ta mal, ta com dívidas, ta envolvida com essas coisas assim, que não são corretas, a pessoa tem que tentar ajudar o outro tentar sair dessa situação, porque cada um ajudando o outro, cada um compreendendo o outro tudo vai melhor." (Participante 4).

O quinto trecho do vídeo, correspondente à afirmação de que os grupos são diferentes e sempre existem os melhores e os piores, os que são normais e os que são estranhos, revelou que esses alunos acreditam que considerar alguém ou algum grupo "estanho" é relativo àquele que percebe, do lugar que a pessoa ocupa no ambiente social, e que seria algo natural:

"Depende da cabeça de cada um que participa de cada grupo, às vezes pra, pra uma pessoa que tá [sic] *no meio de gente certinha, é, os drogados são piores e eles são os melhores."* (Participante 4).

"Pode ser também, que nem, um grupo, você ta [sic] *em um grupo, você não vai falar mal do seu próprio grupo, né? Você vai achar estranho os outros grupos, você num grupo legal você vai achar estranho um grupo de "skatista", rap, o grupo dos drogados que nem ela tava* [sic] *falando, cada um acha os outros grupos errados, ninguém gosta do outro grupo assim, só do próprio grupo."* (Participante 5).

"Você tá num grupo, você acha aquele outro grupo diferente, as pessoas daquele grupo acha aquele grupo normal, e acham o seu grupo diferente." (Participante 6).

"Eu acho que cada grupo vai falar mal do outro grupo, mas não que um seja melhor o outro pior, seja estranho..." (Participante 2).

Alguns participantes ficaram incomodados com o último trecho apresentado, que se referia aos dois rapazes que colocavam a cabeça de um terceiro dentro de um vaso sanitário de uma escola. A frase relativa a este trecho foi "se ele está apanhando é porque mereceu" e gerou opiniões a favor da violência, dependendo do caso, e contra em qualquer situação, como nos trechos que seguem:

"Ah, depende do que a pessoa fizer. Sei lá, tem coisa que merece apanhar, mas tem coisa que não... (...) Se faz alguma coisa muito errada..." (Participante 2).

"Não precisa apanhar né? Tem um certo ponto de "zoação" e um certo ponto de... de "zoação" também, né?" (Participante 5).

"Nada é motivo praquilo." (Participante 4).

Os alunos pensaram em alternativas contrárias à violência, como conversa, por exemplo, imaginando quais situações poderiam levar àquela atitude:

"...mas eu acho que isso também pode ser uma rivalidade entre grupos, aquele coisa que, o mais forte manda no mais fraco, não sei, teria que ver o que ele fez, pra, pra ver se é aquilo, mas, aquele tipo de... sei lá uma vingança, alguma coisa que ele tenha feito, sei lá." (Participante 5).

"Eu acho que assim, sempre tem que haver a conversa pra, pra compreender, tipo, a ação... Pra aí você poder se relacionar com a outra pessoa." (Participante 4).

"Tem ver de cada um [sic]*, ele pode ter feito uma coisa que ele acha certo, e os outros acham errado, mas... os outros acharam errado e ele certo, aí, teria que conversar primeiro, pra ver antes de fazer alguma coisa"* (Participante 5).

"...se a pessoa fez alguma coisa pra você, você tem que tentar ver o melhor jeito pra resolver o problema, mas não ficar dando porrada [sic]*."* (Participante 6).

2.3 - Reflexões sobre os resultados

Pretende-se realizar aqui uma análise qualitativa dos dados apresentados, buscando suas raízes e determinações na dialética entre indivíduo e sociedade. As análises serão referentes à natureza do que descreve sob o rótulo de *bullying*, à forma como ocorre no ambiente onde os dados foram coletados e à justificativa de sua ocorrência pelos participantes, bem como sua suposta relação com o preconceito. Tem-se plena consciência da humildade dos dados apresentados, bem como dos limites da amostra formada pelo pequeno número de participantes. No entanto, tal como Rouanet, considera-se que, por mais insignificante que possa parecer a alguns, "quanto mais humilde esse particular, maior a probabilidade de que em sua humildade mesma tal particular abra o caminho para a descoberta da verdade." (ROUANET, 1998, p. 107). O compromisso travado aqui é o de levar tão a sério esse particular, a ponto de permitir que sua denúncia transcenda a ele mesmo, não para fechar uma análise e obter uma rígida generalização, mas para lançar uma luz para pensar essas questões que têm estado em voga. Longe de se pretender traçar um mapa do "*bullying*" ou do "preconceito" no mundo, ou mesmo no colégio onde os dados foram coletados, tem-se a pretensão apenas de um exercício analítico, buscando evidências ou pistas empíricas da relação entre ambos.

Como deve ter ficado claro, ainda com a simples apresentação dos dados coletados, a agressividade voltada contra um colega, sem que haja motivos racionais ou mesmo evidentes, é algo que parece ocorrer cotidianamente entre os participantes da pesquisa. Os procedimentos realizados não possibilitaram conhecer de modo quantitativo qual comportamento é mais freqüente naquele local, mas indicam que a rígida tipologia dos comportamentos incluídos nessa violência pode ser problemática, uma vez que eles obtêm múltiplas faces, são adaptáveis aos ambientes. Essa questão torna-se explícita quando se observa a relação que a exclusão e a apelidação adquirem aqui. Se a exclusão, por meio do afastamento físico entre os alunos, é impedida de ocorrer pela interferência de uma autoridade, a professora, a agressividade ocorre de outros modos, como por meio dos apelidos, estes sim permitidos, pois ligados ao humor – aqui não menos problemático e

denunciador. A plasticidade evidenciada nessa questão exclui qualquer possibilidade de remeter a agressão a uma característica individual e natural de determinados sujeitos. Se um grupo costuma se relacionar de uma maneira específica, isso tem um forte laço com tudo que o cerca.

Alguém ainda poderia supor que a agressividade é algo inerente a esses sujeitos e apenas seu modo de exteriorização dependeria das condições objetivas – aqui se admitiria a naturalidade da violência irracional, pois atualmente se encontra em praticamente todos os ambientes e relações humanas. O que dizer, então, da divergência entre um discurso democrático já instalado e a persistência de uma prática cotidiana de segregação? Confessadamente os sujeitos se excluem, se xingam e se batem, isso porque o outro causa um incômodo com o qual não se consegue lidar de outras maneiras, porém a solidez do imperativo de que se deve aprender a conviver com as diferenças é contraditório ao que existe na prática. Essa tentativa de alinhamento entre um discurso alheio e imposto e as ações inevitavelmente condicionadas por algo além do verbal pode até mudar as formas de expressão do mal-estar, mas não faz que ele deixe de existir. O mal-estar não nasce junto com cada particular e, embora esteja ali expresso, é patente sua mediação pelas agências sociais e culturais.

Para Adorno (1993) além de um mero substrato biológico, os indivíduos são reflexos do processo social, assim como a consciência que têm de si mesmos. A composição interna dos sujeitos pode ser deduzida daí. No entanto:

> Os discursos habituais acerca da 'mecanização' do homem são enganosos, porque o concebem como algo estático, que por 'influências' de fora, através de uma adaptação a condições de produção a ele exteriores, sofre certas deformações. Mas não existe substrato algum dessas 'deformações', nenhuma interioridade ôntica sobre a qual mecanismos sociais atuariam de fora apenas: a deformação não é nenhuma enfermidade dos homens e sim uma enfermidade da sociedade, que gera suas crias com aquela 'tara hereditária', que o biologismo projeta na natureza. (ADORNO, 1993, p. 201).

Reconhecer a importância das influências exteriores ao homem é de extrema importância, mas corre o risco de, permanecendo nisso, subestimar e negligenciar a participação dos processos psicológicos na sociedade. É no sentido de não

subestimar nem o particular, nem o universal que se dá a tentativa de análise aqui exposta.

Embora os programas de TV, os sites de internet, os jogos de *vídeo game* e as músicas consumidas pelos participantes dessa pesquisa não estejam acessíveis, pode-se aplicar aqui o conceito de indústria cultural e iniciar essa discussão a partir dele, uma vez que, como pode ser verificado na tabela 2.2 e no gráfico da figura 2.1, constam como as atividades mais realizadas, estando apenas depois das tarefas escolares. Essa afirmação é em certa medida redundante, pois nesta sociedade é praticamente impossível encontrar alguém que não consuma algum de seus produtos – mesmo em áreas de extrema pobreza encontra-se uma antena de televisão ou um radinho de pilhas. Antes, Adorno e Horkheimer, já alertaram: "A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertadamente" (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 119), isso porque seu intuito é exatamente ocupar os sentidos de todos no período em que não estão submetidos às atividades de trabalho alienado, mantê-los sob controle e evitar tudo o que porventura pressuponha algum esforço intelectual (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). No entanto, iniciar por essas informações é importante, pois se considera que se deve explicitar a diferença entre, de uma maneira simplista, atribuir uma influência negativa dos conteúdos dos programas violentos de TV, ou dos jogos de *vídeo game* em relação aos expectadores, e considerar um modo determinado de construção da sociedade mediado pela indústria cultural, o que envolve, além do conteúdo, a análise da forma de sua apresentação.

Na primeira parte, este conceito já apareceu com alguma explicação de seu significado e de sua influência sobre a adaptação e massificação dos sujeitos, no entanto, é necessário que se aprofunde o conhecimento sobre ele justamente para compreender como isso ocorre.

Segundo Adorno (1994c), o termo indústria cultural foi utilizado pela primeira vez por ele e Horkheimer na discussão sobre o esclarecimento como mistificação das massas, conforme o subtítulo do capítulo "A indústria cultural" do

livro "Dialética do Esclarecimento" (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). Tal subtítulo denuncia: esclarecimento porque ela é fruto do iluminismo e contém em si todo o progresso tecnológico e científico que facilita seu desenvolvimento atrelado ao sistema econômico e administrativo, e mistificação das massas justamente porque o que é por ela expresso não surge da população geral de modo espontâneo, tal como a arte popular, no entanto ilude ao se fazer passar por categoria humana, quando, na verdade, é econômica.

Sendo formada por diversos ramos que se ajustam e se somam uns aos outros de modo a não deixar lacunas, a indústria cultural se apropria de materiais da arte popular, atribui-lhes novas qualidades e adapta-os de modo a garantir seu consumo. Transforma o que era expressão genuína em mercadoria, fazendo que perca seu conteúdo de verdade e passe à esfera do controle social onde o consumidor longe de ser aquele a quem se deseja agradar não é sujeito, mas objeto: ele não decide o que é produzido e o que consome, mas é cercado por produtos que limitam suas possibilidades de existência. Isso envolve as músicas, as novelas, os romances, as revistas, os filmes, as histórias por detrás dos jogos computadorizados, e até mesmo a arquitetura de casas e prédios (ADORNO, 1994c).

A cultura se transforma em mercadoria, o conteúdo de protesto da arte, em falsas qualidades agregadas aos produtos, e o seu caráter emancipador, em barbárie. Essa é a metamorfose que a palavra indústria, associada aqui ao termo cultura, provoca. Ela diz respeito à padronização das mercadorias e à racionalização das técnicas de distribuição externas ao seu próprio objeto, que, nesta área, são veladas pelas formas individuais de produção somadas aos procedimentos técnicos e à divisão do trabalho. São tais formas individuais que conferem ao produto a ilusão de individualidade. Aqui está localizada a força da indústria cultural, na mistura de "passadismo" com "tecnologia", de romantismo e individualismo racionalizados (ADORNO, 1994c).

A falsa individualidade está em cada produto consumido, na ilusão da existência de diferenças entre os diversos horários de novelas, categorias de *best-sellers,* tipos de jogos, estilos musicais, enfim, no consumo daquilo que é tudo, menos o produto em sua forma material: a adesão a uma imagem, a tentativa de se

enquadrar a um estilo, a busca da própria personalidade fora de si. Se há uma enganosa liberdade de escolha que permite ações em diversos sentidos, como comprar o romance "x" ou o livro de auto-ajuda "y", há também uma tirania que não se expressa no ordenamento desmascarado, mas ousa se instalar diretamente na alma dos consumidores. Tal tirania não se revela apenas no conteúdo, mas na limitação do pensamento exposto aos imperativos e verdades contra os quais não se deve se impor, sobre os quais não é permitido refletir: "o poderio social que os espectadores adoram é mais eficazmente afirmado na onipresença do estereótipo imposta pela técnica do que nas ideologias rançosas pelas quais os conteúdos efêmeros devem responder" (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 127); no fundo, "escolhe-se" sempre a mesma coisa, dentre alternativas que são idênticas. O maior problema é o massacre do pensamento, a limitação da consciência, e não a direção de tal limitação: "o pão com que a indústria cultural alimenta os homens continua a ser a pedra da estereotipia." (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 139). Assim, destaca-se que

> Na formação social atual, não são os conteúdos ideológicos determinados que importam à reprodução do vigente, mas a oferta de construções que, com efetivas experiências substitutivas, preenchem os espaços expropriados das experiências autênticas, vivas, da realidade social e de suas contradições. (MAAR, 2000, p. 85-86).

Tal estereotipia representa modelos segundo os quais se deve ser e agir, na ilusão de conseguir uma integração à sociedade, de ser idêntico a ela. Haveria ainda talvez algo de legítimo se de fato os sujeitos conseguissem fazer que as promessas contidas nos produtos se realizassem. No entanto, tira-se mais uma vez proveito dos consumidores em cima das promessas que não se cumprem. Na indústria cultural, uma suprema mentirosa, como ironicamente afirmaram Adorno & Horkheimer, "o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio" (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 131) – é claro que ela não sacia a fome, mas a aguça: "Ao desejo, excitado por nomes e imagens cheios de brilho, o que enfim se serve é o simples encômio do quotidiano cinzento ao qual ele queria escapar." (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 131). Os sujeitos não se tornam a imagem consumida, eles são dispensados do esforço da individuação, pois esta exige a reflexão. Mas adquirem uma pseudo-individualidade, que se trata de pura imitação:

> No rosto dos heróis de cinema ou das pessoas privadas, confeccionados segundo o modelo das capas de revistas, dissipa-se uma aparência na qual, de resto, ninguém mais acredita, e o amor por esses modelos de heróis nutre-se da secreta satisfação de estar afinal dispensado do esforço da individuação pelo esforço (mais penoso, é verdade) da imitação. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 146).

Ocorre a substituição de um conceito de personalidade que se remetia ao ser por um que se relaciona ao parecer, à atribuição de características externas em busca de uma integração, de uma aceitação na sociedade da disputa e do individualismo (nas massas): "Eis aí o triunfo da publicidade na indústria cultural, a mimese compulsiva dos consumidores, pela qual se identificam às mercadorias culturais..." (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 156).

De acordo com Maar (2000), esta apreensão de indústria cultural é integrada à crítica da economia política e situa a reificação em um âmbito ampliado de produção de mercadorias. Tal integração acaba por revelar a semiformação cultural (*Halbbildung*) como a peça-chave para a manutenção da acumulação capitalista, gerando necessidades, ou melhor, condições sociais e culturais para a reprodução do capital: "Por ela [indústria cultural] há uma permanente recriação do indivíduo (da sociedade de massa) desumanizado pela retroatividade das necessidades no âmbito do processo, para assegurar a continuidade do sistema." (MAAR, 2000, p. 89). Nesse sentido, a imagem que se tem da sociedade é a imagem reconstruída a partir do capital (MAAR, 2000).

A semiformação, forma dominante da consciência atual, não trata de deformação, mas de falsa formação a partir dos tíquetes repletos de ideologia oferecidos pela indústria cultural, a qual perpetua e explora esta situação. Tal estado não é algo pela metade, que tem um potencial para o completo. Ao contrário, na medida em que a semiformação é fruto de uma adaptação às categorias rígidas, vetando a possibilidade de reflexão e promovendo a conservação do estado atual da sociedade, ela obstrui o caminho da formação cultural (*Bildung*). Esta, para existir, necessita da ocorrência de um diálogo, de uma troca, da experiência e da crítica do indivíduo em relação à cultura, ou seja, de uma apreensão subjetiva da própria cultura em que o sujeito se liberta das imposições do meio em que vive – sua

condição é a existência de autonomia e de liberdade (ADORNO, 1992). Assim, na semiformação:

> A experiência, a continuidade da consciência em que perdura o ainda não presente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo, fica substituída por um estado informativo pontual, desvalorizado, intercambiável e efêmero, e que se deve destacar que ficará borrado no próximo instante por outras informações. (ADORNO, 1992, p.51)

Segundo Maar, o resultado da semiformação não é a inexistência de um sujeito, mas a existência de um falso sujeito, "o sujeito da adequação" (MAAR, 2000, p. 90), cuja própria subjetividade foi construída no âmbito da circulação; portanto, trata-se de uma falsa consciência. Tal subjetividade representa uma mediação deficiente entre o universal e o particular, na qual o segundo desaparece pela imposição do primeiro. Cultura, individualidade e formação ocorrem na sociedade vigente segundo a lógica do valor; assim, "por intermédio da mercadoria e seu caráter fetichista, se constrói a sociedade, se produz a formação social." (MAAR, 2000, p. 92). Como bem coloca Adorno (1992), a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria.

Freud (1969a), em "Psicologia de grupo e análise do ego", distingue dois processos de relação do ego com o mundo externo que implicam a constituição de si mesmo, a identificação e a idealização. Essa diferenciação parece ter influenciado os conceitos de formação e semiformação utilizados por Adorno, no que tange à apreensão subjetiva da cultura:

> A formação se desenvolvia socialmente da mesma maneira como, segundo Freud, a autonomia, o princípio do *ego*, brota da identificação com a figura paterna, enquanto que as categorias a que se chega por intermédio desta se voltam contra a irracionalidade das relações familiares. (ADORNO, 1992, p. 41-42)[15].

[15] Isso não significa que os conceitos freudianos de "identificação" e "idealização" possam ser diretamente relacionados aos conceitos adornianos de "formação" e "semiformação". Algum cuidado é necessário aqui, pois de fato a formação, tal como a identificação, está relacionada à autonomia. No entanto, enquanto a idealização, num primeiro momento, faz parte do desenvolvimento normal do sujeito e pode ser superada em alguma medida quando se descobre a não correspondência entre o eu ideal e o objeto do qual era apreendido (como deve ocorrer na relação criança / figura paterna), abrindo espaço para a identificação, a semiformação não é um caminho para a formação; ao contrário, é uma substituta que impede ou, no mínimo, dificulta sua realização. Por outro lado, a idealização pode não ser superada, ou melhor, pode ser a forma predominante nas relações do sujeito. Nesse caso, ela é parceirada semiformação e conseqüente heteronomia.

Assim, para Freud, na identificação, o objeto é perdido ou renunciado, mas apropriado parcialmente pelo ego que se altera na medida em que dialoga com ele. Nas palavras de Freud, "a identificação aspira configurar o próprio ego em semelhança com o outro, tomado como modelo" (FREUD, 1989b, p. 100), porém ela é parcial e limitada, pois toma apenas traços de seu objeto. Já na idealização, o objeto com o qual o indivíduo se relaciona, não é abandonado, mas toma o lugar do ego sem qualquer alteração:

> O ego renuncia cada vez mais toda reivindicação, se torna mais modesto, ao par que o objeto se torna mais grandioso e valioso e ao final chega a possuir todo o auto-amor do ego, e a conseqüência natural é o auto-sacrifício deste. O objeto, por assim dizer, devorou o ego. (FREUD, 1989b – p. 107).

A principal diferença entre a identificação e a idealização é que, na primeira há o enriquecimento do ego ao apropriar-se de qualidades do objeto, e na segunda, um empobrecimento do ego, uma vez que este se integrou totalmente ao objeto a ponto de se substituir por ele (FREUD, 1969a). A partir daqui, pode-se considerar que o processo de desenvolvimento dos sujeitos, mediado pela indústria cultural, está mais para a realização da idealização do que para a da identificação, nos termos freudianos explicitados, ou, no âmbito da cultura, mais para a semiformação do que para a formação cultural, nos termos de Adorno. O que ocorre não é a individuação, mas a falsa conciliação entre sujeito e objeto, ou, sujeito e mundo externo, pela imitação no primeiro das imagens propostas pelo segundo.

No entanto, voltando aos sujeitos da pesquisa apresentada aqui, se em um período sua socialização se dá pela mediação da indústria cultural, em outro se dá na escola, responsável que seria não apenas pela transmissão dos conteúdos sistematizados, mas por sua análise crítica. Porém, pode-se perceber que mesmo neste ambiente a indústria cultural, bem como a dominação ideológica, se faz presente. Apesar de não terem sido analisadas aulas ou interações entre professores, alunos e funcionários, a chave dessa questão é colocada na entrada do estabelecimento: "Faça como seu filho: escolha o mais forte", diz um cartaz de propaganda do colégio (Figura 2.3).

Figura 2.3: Cartaz de propaganda do colégio onde os dados foram coletados[16].

Eis aqui um exemplo do que Adorno & Horkheimer (1985) denunciaram como uma mimese compulsiva dos consumidores. Mimese é, segundo Lefebvre (1967), um fato sociológico que envolve o psíquico, mas vai além dele, e se situa entre a repetição e a invenção revolucionária: é uma apreensão inicial de uma "*imago mundi*" como modelo, e uso das formas assim percebidas como atividade, que, ao se desenvolver segundo uma forma, acrescenta algo a ela, ao não perder de vista o caráter discordante e conflitual do devir. É claro que não é esse o aspecto da mimese comentado, neste ponto, por Adorno & Horkheimer (1985), já que não há algo que, vindo do sujeito, é acrescentado à forma da publicidade na indústria cultural, embora ela seja tomada, em si, como uma "*imago mundi*". Os autores diferenciam, na parte VI do capítulo "Elementos do anti-semitismo" do livro

[16] A parte da propaganda que trazia o nome da instituição foi retirada a fim de garantir seu anonimato, conforme procedimentos éticos.

"Dialética do Esclarecimento", a mimese genuína, essencial para a autodiferenciação do sujeito por meio da apreensão objetiva do mundo, da mimese compulsiva, que leva à falsa projeção, ou melhor, que, enquanto "traço caracterial patológico" (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 174), se sedimenta em falsa projeção, cuja qualidade patológica é menos a projeção em si, e mais a ausência de reflexão que a caracteriza e impede ao sujeito devolver algo ao objeto. Deste modo, nesta "segunda mimese", eles se referem a um aspecto que, contido na mimese genuína, é-lhe menor: uma redução à repetição imitativa, à compulsão, ao que Lefebvre (1967) chamou de "moda". Este aspecto se relaciona à forma geral da reprodução dos objetos, ou seja, da acumulação das coisas tornadas mercadorias, riquezas e técnicas (LEFEBVRE, 1967). Tal forma da mimese é considerada por Horkheimer uma regressão (HORKHEIMER & ADORNO, 1985). Ao se revelar como "catalepsia" do sujeito é, na realidade, a fuga de uma situação desesperadora, de sua própria fraqueza, que leva, por interdição, segundo Adorno, ao anti-semitismo e ao ódio ao diferente (HORKHEIMER & ADORNO, 1985).

Enquanto a mimese genuína, em sua qualidade reflexiva e transformadora, no âmbito subjetivo, se relaciona com o mecanismo de identificação por meio da possibilidade de individuação, a mimese compulsiva, que se caracteriza por sua parcialidade imitativa, se relaciona à idealização, enquanto relação estática com um modelo substitutivo do ego. Este é o ponto de análise do cartaz apresentado: como um modelo com o qual não há diálogo, a relação com ele só se dá como imitação de uma imagem idealizada. Neste sentido, é interessante notar como esta propaganda da escola inverte a relação de identificação filho-pai. Ele denuncia que, antes, os filhos já estão identificados com a figura do herói, do super-homem dos filmes, séries, desenhos animados e quadrinhos. Ou melhor, como considerado aqui, não estão, de fato, identificados, mas interiorizaram uma imagem idealizada de tal maneira que passaram a "ser" o próprio herói, ao qual agora é o pai quem deve se curvar.

O cartaz denuncia, desta maneira, a substituição do pai pelo herói da indústria cultural, a fraqueza da família contemporânea no processo de desenvolvimento do filho. O pai, antiga figura de uma autoridade que era introjetada

quando da solução do complexo de Édipo, deve curvar-se a uma outra autoridade que toma conta do filho em seu lugar. Uma autoridade cujas ordens já não são passíveis de serem discutidas; o seu valor é o da força, seja física ou, em se tratando da educação como produto a ser vendido, intelectual. Tais valores, propagados pela indústria cultural, acabam sendo adotados em toda a sociedade, de maneira irrefletida, e como um obstáculo à autodiferenciação dos sujeitos. Isso ocorre inclusive no ambiente escolar, que, ao invés de questionar os estereótipos, os utiliza como forma de auto-sustentação para garantir a venda de sua mercadoria. Afinal de contas, não é de hoje que conhecimento e poder andam de mãos dadas.

Mais ainda, aqui, quem tem o poder é o mocinho, aquele que é bom e belo. O super-homem[17] é aquela personagem auto-suficiente que vive a salvar a humanidade do mal. Então quem seriam aqueles que não têm acesso a essa educação? Os estereótipos têm sempre duas faces, e são tão rígidas que impossibilitam o pensamento para além dos imperativos que carrega – sua base é um pensamento maniqueísta. É claro que admitir isso é trazer à tona questões que, embora enraizadas na personalidade, estão contra o discurso democrático oficial, tal como o do participante 4, que, admitindo seu afastamento de determinados grupos do colégio, se defende:

"...não bate muito com a educação, com o jeito que eu fui criada... tudo... tudo... Assim, não, não socialmente eu não to falando isso porque eu não discrimino ninguém porque é pobre, porque é rico, porque é negro, porque é... [sic]*".* – entrevista.

Esse participante em particular tem uma preocupação muito grande com a questão da discriminação. Desde o início da entrevista, colocou o "não saber lidar com as diferenças" como seu defeito. Ao mesmo tempo, quando discrimina produz um discurso contraditório:

[17] Poder-se-ia estabelecer aqui também uma relação entre esta personagem, o super-homem de Nietzsche e o pai da horda primeva descrita por Freud, os três com atos intelectuais fortes e independentes, poucos vínculos amorosos e um grande amor voltado para si mesmo. Todos representantes de uma imagem necessária aos líderes das massas (FREUD, 1969).

"você tem que pelo menos tentar compreender a pessoa, não ficar só com o seu lado de que a pessoa é ruim, é chata, é feia, é pobre, é rica, e acabou, entendeu?" – grupo de discussão.

"...assim essa coisa de preconceito racial, social nem, nem vou incluir porque acho que são coisas absurdas, não deve ter, não é pra ter (...) mas assim, de, de idade, de pensamento diferente, sempre você tem que conviver com as pessoas..." – grupo de discussão.

A discriminação por conta da classe social, ou por diferenças étnicas, parece ter sido substituída no discurso por diferenças no âmbito individual, de pensamento e comportamento; no entanto, como sustenta Maar:

> Toda sociedade ainda é sociedade de classes. Mesmo que subjetivamente as diferenças sejam aplanadas nas consciências em conseqüência da experiência facultada pela socialização promovida pela indústria cultural, elas, as diferenças, constituem o pressuposto objetivo da própria continuada intervenção social. (MAAR, 2000, p. 103).

A indústria cultural, os valores que divulga, assim como a forma como isso é feito, pelos tíquetes, pelo pensar rígido e estereotipado, ao serem utilizados pela escola, são confirmados e reforçados por ela. Assim, mesmo que não seja possível voltar a discriminação explicitamente ao pobre, ao rico, ao negro ou ao branco, é possível voltá-la contra pessoas que são definidas em termos de outras características que se harmonizam com as necessidades dos sujeitos já desapropriados de sua capacidade de autonomia de pensamento. Características estas antíteses do bom, do belo, do forte, tais como ter voz chata, ser chato e "grudenta", ou mesmo ter cabelos compridos, dentes ou orelhas grandes, como os colegas apelidados de "Cabelo" e "Mônica", e "Orelhão da Telefônica". E se o herói é o modelo, características que não se alinham com ele são consideradas defeitos:

"Quem nem o Cabelo, a gente chamava ele de Mônica, porque ele tem assim os dentes meio grandes..."(Participante 4 – grupo de discussão).

"...hoje me chamaram de orelhão da Telefônica..."(Participante 5 - entrevista).

"...todo mundo tem defeito, não existe uma pessoa perfeita no mundo. Se não for físico, vai ser alguma coisa assim do jeito da pessoa, sempre tem alguma coisa, nunca ninguém é

completamente certo. E as pessoas têm que aceitar isso também, por mais que elas queiram ser completamente certas elas não são." (Participante 4 – grupo de discussão).

A última frase acima implica um reconhecimento de que, por mais que os sujeitos queiram se tornar idênticos aos objetos, não há meios para que isso ocorra. Porém, está implícita a idéia de que características diferentes das normas, dos padrões estético e comportamental exigidos socialmente, são defeitos e erradas. O padrão, idealizado, é o "certo" que nunca se alcança, e aqui a falsa conciliação do particular com o universal torna-se reconhecida, porém naturalizada, pois uma outra forma de existência não está acessível. A imitação do objeto, como considerado, não enriquece o ego, mas o fragiliza uma vez que ele passa a dar lugar a um ideal inalcançável. Por outro lado, para que o ego se fortaleça, ou, em sentido semelhante, para que haja uma real individuação, deveria ocorrer um afastamento contínuo da posição narcísica primitiva em direção ao outro e aos ideais culturais. Aqui está também pressuposta a separação entre sujeito e objeto. Individuação exige tanto afastamento, diferenciação, quanto diálogo, troca.

De acordo com Adorno (1992), semiformação cultural e narcisismo estão inter-relacionados na sociedade de massa. Na mesma linha, Severiano (2001) considera que esse ego frágil traz consigo um narcisismo que é fruto da cultura homogeneizante e totalitária vigente. Segundo os comentários editoriais da "*Standard Edition of the complete psychological works of Sigmund Freud",* o termo narcisismo foi empregado pela primeira vez por Freud em uma reunião da Sociedade Psicanalítica de Viena em novembro de 1909. Ali, o autor o conceituou como "uma fase intermediária necessária entre o auto-erotismo e o amor objetal." (FREUD, 2004, p. 95).

Em "À guisa de introdução ao narcisismo", publicado originalmente em 1914, Freud (2004) aborda esse conceito em duas dimensões, tanto em relação ao desenvolvimento normal, quanto em relação às perversões e psicoses. No primeiro caso "o narcisismo não seria uma perversão, mas o complemento libidinal do egoísmo próprio da pulsão de autoconservação, egoísmo que, em certa medida, corretamente pressupomos estar presente em todos os seres vivos." (FREUD, 2004,

p. 97). Este seria um narcisismo primário e normal, distinto do secundário e patológico, que consiste no resultado de um processo de retirada de libido dos objetos e o seu retorno ao ego.

De acordo com o autor, no início da vida infantil toda libido é investida no ego. No entanto, no decorrer do desenvolvimento, ela começa a ser investida nos objetos, ficando o ego com parte dela. Desde então, a libido é distinta em libido do eu e libido objetal, opostas uma à outra na medida em que "quanto mais uma consome, mais a outra se esvazia." (FREUD, 2004, p. 99). Para Freud (1969a), a partir do nascimento, a criança dá o primeiro passo de um narcisismo totalmente auto-suficiente para a percepção de um mundo externo com o qual realiza trocas, e para o início da descoberta dos objetos. No distanciamento do narcisismo primário a libido se desloca para os objetos; assim, um ego maduro pressupõe a superação desse narcisismo por meio do diálogo com o mundo externo (FREUD, 2004).

A partir desse momento, Freud (2004) considera que a satisfação passa a ser buscada pela realização do ideal imposto de fora, nas concepções culturais. O narcisismo primário, de quando o sujeito era seu próprio ideal, é substituído pelo ideal de ego, formado principalmente pelas críticas dos pais, educadores, professores, opinião pública, e outras figuras que representam autoridade para o sujeito, tendo, portanto, uma parcela social ligada ao ideal comum da família, da classe e da nação. Ele se volta para aquilo que se gostaria de ser em busca da aceitação pelo outro (FREUD, 2004).

O narcisismo secundário, por sua vez, é fruto de um retorno da libido ao ego, causado pela não-satisfação advinda do mundo externo, e conseqüente frustração. O sujeito investe nos objetos e ideais de eu, diminuindo a quantidade de libido do ego na tentativa de amadurecimento. Porém, quando não há retorno por parte do outro, ou quando o ideal não é atingido, o ego se fragiliza e para defender-se reinveste narcisicamente a si mesmo (FREUD, 2004).

No entanto, de acordo com o próprio Freud, "em muitos indivíduos, a separação entre seu ego e seu ideal do ego não chegou muito longe; ambos ainda coincidem facilmente; o ego amiúde preservou sua antiga autocomplacência narcisista" (FREUD, 1989b, p.122). A questão é que a idealização de um objeto ou

ideal, ou de um líder, como cita Freud (1969a), é extremamente facilitada por essa circunstância de indiferenciação que, embora não seja narcisismo secundário, implica problemas para os sujeitos em seu processo de individuação, e parece ser o predominante na atualidade.

Severiano (2001) compreende que no estado narcísico, onde não há separação entre o ego e o ideal, a substituição desse ideal de ego por um objeto idealizado, no qual o sujeito busca a si mesmo, é também regressiva. Na sociedade contemporânea, tal idealização está em grande medida baseada não apenas naquelas figuras que Freud observou em sua época, pais, professores, educadores etc., mas em um estilo de vida divulgado pelos signos de consumo. Porém, tais signos, "engrandecidos e exaltados", ao serem investidos de toda a libido do sujeito, acabam por arruinar o próprio ego (SEVERIANO, 2001):

> A insistência contínua e histórica em se eleger, predominantemente, os bens e serviços de consumo como substitutos do ideal de eu termina por privar o desenvolvimento do ego da necessária presença e vinculação com a alteridade, único meio realmente capaz de preencher o sentimento de vazio e de falta de sentido tão acentuada nesses tempos "pós-modernos". Além do mais, assim como no desenvolvimento individual e privado de cada ser humano, também no nível da cultura, o amadurecimento e fortalecimento do ego só se dá através de vínculos sociais e realizações culturais minimamente significativas, com as quais os indivíduos possam se identificar e serem reconhecidos. (SEVERIANO, 2001, p. 151).

É deste modo que, na perspectiva da cultura, o narcisismo implica também a perda do processo de individuação. O ego narcísico, que na busca de se fortalecer idealiza seu objeto de identificação e se substitui por ele, acaba por abater a si mesmo, pois se retira da avaliação e da crítica. Neste ponto, a respeito do "abatimento" do ego, é interessante a colaboração de Amaral (1997), que realiza uma análise do narcisismo em Freud e Adorno a partir da perspectiva de J. Laplanche e sua teoria da sedução generalizada, sobre um estágio originário das relações/identificações com o outro (teoria que substitui a hipótese filogenética do parricídio por uma hipótese ontogenética). Ali, ao remeter-se à Teoria Crítica, a autora destaca que a configuração narcísica da subjetividade contemporânea é uma expressão psíquica da fetichização total da cultura, e já não implica necessariamente

a recatexização de um ego, tal como ocorre no narcisismo secundário para Freud (2004). Segundo Amaral (1997), a regressão do espírito objetivo levou a modificações antropológicas nos indivíduos, quais sejam, regressão psíquica (paranóia) e anulação das possibilidades de autodiferenciação subjetiva. É deste modo que os homens são transformados em massa. Pela associação do máximo individualismo, que prega a manutenção de uma relação instrumental com o mundo, com a destruição do ego, o próprio narcisismo aparece privado de seu objeto original de investimento. Nas palavras da autora:

> Como resultado da ação do mundo administrado que retira da cultura o seu aspecto propriamente humano, decreta-se definitivamente a "sentença de morte" contra o sujeito. Ou seja, a despeito da aparente exaltação do indivíduo, adquirindo este até mesmo o "valor de monopólio" na sociedade repressiva, o que se observa é a impossibilidade crescente de sua singularização. Deste modo, paradoxalmente, é o próprio "culto do indivíduo" proclamado pela sociedade contemporânea que engendra as condições de seu desaparecimento, bem como de sua capacidade de resistir à crescente tendência a uma integração autoconservadora. (AMARAL, 1997, p. 166).

Assim, tratar-se-ia de um narcisismo sem eu, de uma individualidade falsa que se realiza no consumo de mercadorias e suas imagens vinculadas. Ora, mas a vinculação a uma imagem é um aspecto essencial contido no próprio mito. Narciso, no início, não se apaixona por ele mesmo, mas por sua imagem refletida na água. Posteriormente ele percebe que sua paixão é pelo seu próprio corpo, do qual ele não pode se separar. Assim, ambos, imagem e corpo, ele não pode possuir – e é aqui que está seu malogro, na impossibilidade de uma relação objetal que possibilitaria a ele tornar-se ou fazer-se tal como o objeto desejado, ao ponto de morrer em sua procura. Parece que, desde o início, o narcisismo já dava mostras de ser não um amor de si, mas um amor ao espectro de si mesmo, ou mesmo a uma idéia parcial, idealizada de si, no caso, o corpo. Mesmo em Freud, pode-se considerar que na infância, a criança é o próprio mundo, e seu narcisismo se faz enquanto uma imagem indiferenciada onde desejo e realização do desejo coincidem. Na doença, o sujeito não ama o ego, mas a imagem que passa a ter dele, no exemplo de Freud (2004), "a cavidade do molar".

Crochík (1990) considera que uma personalidade narcisista ocorre como um modo de ajustamento ao existente, à racionalidade predominante no mundo atual, e pode, inclusive, derivar da personalidade autoritária. De acordo com o autor, no narcisismo, por conta do enfraquecimento do ego, o sujeito se guia por estímulos externos, e quase não tem consciência da distinção entre mundo interno e externo. Assim, a evitação do contato com outros e, dessa forma, do contato consigo mesmo é uma constante. Desse modo, se existe hoje alguma força no narcisismo, ela está vinculada a uma falha na percepção da realidade, que impede, pela impossibilidade de vínculo aos objetos, que determinadas idéias cheguem ao sujeito, que limita a apreensão do mundo externo. Mas isso só é uma força na medida em que a própria relação com o outro passa a ser não tão desejável, uma vez que é uma busca pela sobrevivência de um "eu" ainda que arruinado em suas possibilidades de experiência e autonomia, pois não se sabe quem é mais neurótico, se o sujeito ou a sociedade. Na verdade, não se trata de fortalecimento, mas de fuga, de um ajustamento total que acaba por ser denunciador. Por outro lado, Freud (1969a) já havia indicado que, se o sujeito (narcisista) encontra na massa as imagens idealizadas de seu eu, ao invés de resistir, irá aderir a ela sem hesitação, na busca de si mesmo. Trata-se daí, de um "narcisismo coletivo" em que se procura uma satisfação substitutiva na identificação com o todo, como sugeriu Adorno (1995d). Com a diversidade de "tribos" divulgadas pela mídia, é difícil, atualmente, que isso não ocorra.

A questão presente na atualidade é que as imagens, vinculadas às mercadorias, hierarquizam e diferenciam os indivíduos, baseando-se na sua destruição. A falsidade está nas imagens, nas diferenciações ilusórias que proporcionam, e nos próprios sujeitos consumidores. Segundo Severiano (2001), é essa diferenciação que é hoje a base das discriminações sociais. Se os objetos consumidos são iguais enquanto valor de uso, não o são enquanto signo que marca diferenças, estas não próprias da individuação, mas ilusórias, uma vez que não se trata de proclamação do privado, mas, sim, da "diluição do particular na totalidade social." (SEVERIANO, 2001, p. 147). Trata-se, certamente, de um "massacre" do sujeito, por meio da reprodução, nele, de uma patologia da própria sociedade.

Com base na perspectiva de Freud, aqueles apelidos citados pelos participantes da pesquisa podem ser considerados exemplos de tentativas de triunfo de um narcisismo, por meio do humor produzido, gerador de um prazer, ou de um "divertimento" como confessa o participante 4 no grupo de discussão: "*É legal dá apelido? É!*". A principal intenção do humor é, segundo Freud (1996c), agindo em relação a si mesmo ou aos outros, trazer uma segurança para o sujeito, dizer que o mundo não é tão perigoso. O humor inibe as possibilidades de ação do ego frente àquilo que o ameaça; ele impede tanto os afetos, a que a situação compreendida como perigosa para o ego daria origem, quanto afasta a possibilidade de suas expressões. Sua ocorrência se dá de duas maneiras, ambas encontradas nos sujeitos da pesquisa: sendo dirigida para outras pessoas, ou para o próprio eu. A primeira é aquela em que alguém descreve um outro de maneira caricata; e a segunda, aquela em que a própria pessoa adota uma atitude humorística em relação a si mesma. As situações aparecem nas seguintes falas:

"... como ele é baixinho, zoam [sic] *muito ele, daí ele às vezes se zoa achando que vai ser engraçado e normalmente não é (...) a nossa, 'até fulano é maior do que você' e ele sempre* [sic]*, quando tiver alguém mais alto do que ele de idade inferior ele se zoa achando que vai ser engraçado."* (Participante 3 – entrevista).

"... tem dia que eles pegam um pra ficar zoando assim [sic]*, tem dia que não (...) Fica colocando apelido, assim zoando* [sic], *mas os cara* [sic] *leva tudo na boa, não tem essa, leva apelido os cara* [sic]*, aí os cara* [sic] *faz uma piadinha assim aí quem ta* [sic] *com o apelido mesmo é que ri, acha engraçado, brincadeira mesmo."* (Participante 5 – entrevista).

Segundo Freud (1996c), o humor está próximo de aspectos regressivos e reativos. Como uma tentativa de escapar dos sofrimentos causados pela não conciliação com o mundo externo, ele pertence aos métodos construídos pela mente humana com a finalidade de fugir do sofrimento por meio da liberação de pulsões reprimidas, sem que chegue a gerar culpa. A argumentação do participante 5, segundo o qual aquele que recebe os apelidos acaba também rindo, não deve ser considerada uma atitude de quem de fato não se importa, mas, ao contrário, o discurso aparece como uma racionalização. Já a ação de se "zoar", como descreve o

participante 3, é, na realidade, uma defesa do ego via o humor, ou melhor, uma forma defensiva do ego descarregar suas pulsões. Para Adorno e Horkheimer, ligado a uma cultura homogeneizante e totalitária

> O triunfo sobre o belo é levado a cabo pelo humor, a alegria maldosa que se experimenta com toda renúncia bem-sucedida. Rimos do fato de que não há nada de que se rir. O riso, tanto o riso da reconciliação quanto o riso de terror, acompanha sempre o instante em que o medo passa. Ele indica a liberação, seja do perigo físico, seja das garras da lógica. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 131).

Deste modo, o aspecto essencial do humor é a recusa do ego de "ser afligido pelas provocações da realidade, a permitir que seja compelido a sofrer. Insiste que não pode ser afetado pelos traumas do mundo externo; demonstra, na verdade, que esses traumas para ele não passam de ocasiões para obter prazer." (FREUD, 1996c, p. 166). Sua tentativa é de repúdio à realidade, mas acaba servindo a uma ilusão, e à manutenção das condições de sofrimento, à manutenção de uma sociedade que é falsa, pura ideologia.

> Rir-se de alguma coisa é sempre ridicularizar, e a vida que, segundo Bérgson, rompe com o riso a conciliação dos costumes, é na verdade a vida que irrompe barbaramente, a auto-afirmação que ousa festejar numa ocasião social sua libertação do escrúpulo. Um grupo de pessoas a rir é uma paródia da humanidade. São mônodas, cada uma das quais se entrega ao prazer de estar decidida a tudo às custas dos demais e com o respaldo da maioria (...) O diabólico no riso falso está justamente em que ele é forçosamente uma paródia até mesmo daquilo que há de melhor: a reconciliação. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.132).

Uma saída que esses sujeitos encontraram para uma agressividade deslocada que não poderia se realizar como exclusão direta, por contra da autoridade da professora, é a ridicularização por meio dos apelidos. Seu conteúdo não foge aos padrões estéticos e dos tíquetes já enraizados na psicologia dos sujeitos, que segundo Freud (1969a), em razão da presença de modelos, objetos, oponentes etc., em sua vida mental, é também psicologia social, sendo os laços com tais, sua essência. É importante nesse momento verificar como esses modelos adquirem um papel central na atual sociedade de massas que tem a manutenção do narcisismo, ou

de um "espectro de narciso", segundo Amaral (1997), como uma de suas características principais.

Freud (1969a), em "Psicologia de grupo e análise do ego", enfatiza os modelos se referindo ao papel do líder, ao dissertar sobre dois tipos de massas artificiais, a Igreja e o Exército. Segundo o autor, o líder aparece como alguém que investe nos membros da massa igual amor, embora o líder da Igreja não seja visível. É essa ilusão de igualdade em relação ao líder que mantém os membros integrados. Ou seja, sua ligação se dá por meio de laços libidinais tanto em relação ao líder, quanto em relação aos membros. Se for entendido que o amor do líder não é igual a todos, ou se há a perda real ou ilusória do líder, dá-se a desintegração da massa e o pânico, que Freud caracterizou como a percepção de um perigo frente ao qual antes se sentia protegido. Além disso, o pânico "traz como conseqüência a cessação de todos os sentimentos recíprocos que normalmente têm os indivíduos da massa." (FREUD, 1989b, p. 93). Como explicitado, as massas (ou os grupos, conforme a tradução brasileira do terno alemão *Masse*) pressupõem laços libidinais e colaboram para a limitação do narcisismo; assim, segundo Severiano (2001), o estado de pânico é caracterizado pela elevação do narcisismo, seja pelo medo que leva cada um a pensar apenas em si, seja pelo aparecimento de impulsos egoístas e hostis.

Deste modo, para Freud, a figura do líder é essencial para se compreender as massas, cuja estrutura libidinal "reconduz à diferenciação entre o ego e o ideal do ego, e à dupla espécie de vínculo que isso possibilita: identificação, e introdução do objeto no lugar do ideal do ego." (FREUD, 1989b, p.123). Em situações de massa, o líder é colocado no lugar do ideal de ego do sujeito que se relaciona com os outros, os quais têm a mesma relação com o objeto idealizado (FREUD, 1969a). Porém, na sociedade de massas atual, embora haja idealização de um líder, substituído por idéias, valores e padrões dominantes, não há identificação e sentimento de grupo em relação aos sujeitos. De acordo com Severiano (2001), as idéias que substituem o líder são aquelas contidas nos ideais de consumo e não provocam o declínio do narcisismo, mas a promoção dele. Os ideais divulgados pela mídia promovem esse narcisismo patológico e uma forte competitividade ao interpelar os sujeitos individualmente e exigir unicamente sua adesão:

> É justamente essa adesão direta aos seus códigos e o investimento em desejos estritamente pessoais e imediatos, prescindindo assim de qualquer forma de interação humana, o que funda a natureza fragmentária e narcísica do consumo. Esse "líder" não aponta para nenhum projeto futuro, ou seja, para nenhum ideal a ser realizado fora do sujeito ("ideal de ego"), mas unicamente para soluções regressivas, de natureza defensiva e orientadas, basicamente, pelos mecanismos de idealização. (SEVERIANO, 2001, p. 155).

Os produtos culturais[18] não se preocupam com seu valor de uso, pois vendem algo mais necessário para o homem das massas. Vendem "individualidades", como os exemplos de Severiano (2001): status, poder, diferenciação social, segurança, beleza, felicidade. A frustração pela idéia de que tal ideal não é atingido pode ser observada, por exemplo, no "defeito" que o participante 2 se atribui. Embora, como citado nos resultados, seu índice de massa corporal esteja abaixo do considerado normal pela Organização Mundial de Saúde, tal participante se considera "gorda". Além disso, sentimentos subjetivos tais como ansiedade, nervosismo (Participante 3) e o ato de teimosia (Participante 4) considerados defeitos, também revelam a presença da ideologia de se manter o espírito contra qualquer inconsistência e falta de solidez, quando, na realidade, o potencial de mobilidade é, segundo Adorno (1995a), característico da emancipação do espírito, ou seja, a possibilidade de diálogo, de mudança e de reconstrução contínua de si mesmo contém o ideal de formação humana, enquanto a rigidez e a estereotipia lhe são contrárias. Contudo, tais "características", divergentes do estereótipo do homem forte e seguro, são considerados defeitos por si mesmas, sem que se possa sequer indagar a sua origem. Por que, em um mundo onde supostamente está tudo tão perfeitamente ordenado, as pessoas insistem em um estado de ansiedade e nervosismo? Problemática também para esse mundo é a teimosia do sujeito que perturba ao questionar as ordens daqueles que o regem. Tratar-se-ia de teimosia ou de persistência, de tentativa de manutenção da tensão com a cultura, de tentativa de individuação? Porém, o que dizer daquele que, em

[18] Sabe-se que não são apenas os produtos da indústria cultural que carregam os valores, padrões e estereótipos, que vendem ilusões. Debord (1997) realiza toda uma denúncia de como essas questões estão vinculadas aos produtos que inicialmente tinham um valor de uso específico, tal como roupas, casas, carros, alimentos etc., e de como tudo, nessa sociedade, se tornou espetáculo, inclusive a relação social entre pessoas, mediada por imagens, o valor de troca das mercadorias, reforçado, é claro, pela publicidade.

tempos de administração total da subjetividade, admite seguir seus impulsos a despeito do imperativo de desprezá-los? É claro que, segundo ele (Participante 6), isso é um defeito, o homem civilizado não deve ter sangue correndo nas veias, mas deve se render aos imperativos, por mais contraditórios que sejam. E em certo sentido ele tem razão: a violência dessa cultura irracional é tamanha, que faz do civilizado, um bárbaro.

Outro depoimento interessante foi o do participante 1, que se atribuiu o "defeito" de ser preguiçoso para estudar, escrever e obedecer. A sua preguiça revela o quão desgastante para o sujeito é o simplesmente deixar-se levar pelos mandos da autoridade, pois, como atentaram Adorno & Horkheimer (1985), a imitação de modelos prontos é mais penosa do que o esforço necessário à individuação – aquela liquida esta última. E não se espera que em um ambiente que se utiliza de estereótipos para sua promoção, o "estudar" e o "escrever" sejam algo além dessa imitação, dessa "mimese compulsiva".

Para Severiano (2001), os ideais inatingíveis divulgados pelos modelos expostos na mídia carregam, além da mistificação da ideologia hedonista, um grau elevado de violência. Violência porque essa sociedade não dá aos sujeitos os meios necessários para alcançar os ideais, culpabilizando-os ainda por não conseguir fazê-lo. Os resultados disso são além de patologias individuais, como depressão, uma agressão generalizada, pois mesmo que os sujeitos se encontrem sob o mesmo signo não há laços afetivos que os unam. Deste modo, a aparente contradição dos discursos dos sujeitos se mostra como o resultado das próprias contradições sociais, da impossibilidade de conciliação entre indivíduo e cultura, e não simplesmente como um desejo sem fundamentos de fazer mal ao outro. Aqui entra em questão um mecanismo explicitado por Anna Freud (1974), a identificação com o agressor, que se caracteriza, em termos gerais, pela combinação entre os mecanismos de identificação e projeção: quando o sujeito imita ou se identifica com a autoridade que o oprime, ou com sua agressão, projeta sua agressão nos outros e passa a ser agressivo com o mundo externo pela via do deslocamento.

Porém, para a autora, tais comportamentos são naturais, comuns por parte do ego e fazem parte do estágio do desenvolvimento normal do superego, como

uma fase preliminar da moralidade na vida infantil. Sua finalidade é assimilar uma experiência composta de ansiedade convertendo-a em um sentimento de segurança. O sujeito personifica o agressor, assume seus atributos ou imita sua agressão, e assim passa de ameaçado para ameaçador, muitas vezes dirigindo sua agressão para o mundo em geral, e não para aquele que causou a ansiedade ou que se espera que a cause futuramente. Sua importância na formação do superego se dá pela internalização das críticas de outras pessoas, sem que, contudo, a ameaça de punição e a idéia de ofensa tenham sido assimiladas nesse período:

> Quando uma criança repete constantemente esse processo de internalização e introjeta as qualidades dos que são responsáveis pela sua criação, fazendo suas as características e opiniões dessas pessoas, está fornecendo o tempo todo material a partir do qual o superego poderá adquirir forma. Mas, nesse ponto, as crianças não estão muito convencidas quanto ao reconhecimento dessa instituição. A crítica internalizada não é ainda transformada imediatamente, em autocrítica (...) é dissociada da atividade repreensível da própria criança e dirigida para o mundo exterior. Mediante um novo processo defensivo, a identificação com o agressor é sucedida por um ataque ativo ao mundo exterior. (FREUD, A. 1974, p. 99).

Deste modo, ao mesmo tempo em que há a identificação, ocorre a projeção da culpa, ou dos impulsos, comportamentos e características, para o outro, sendo intolerante com as outras pessoas, antes de ser severo consigo mesmo: "aprende o que é considerado censurável mas protege-se, mediante esse mecanismo de defesa, da desagradável autocrítica." (FREUD, A., 1974, p. 101). Apenas quando o conteúdo internalizado, consubstanciado pelo padrão imposto pelo superego já desenvolvido, coincide com a percepção de suas próprias faltas, é que a verdadeira moralidade tem lugar. Com o superego já desenvolvido, sua severidade não se volta mais contra os outros, mas para o próprio sujeito por meio da autocrítica e do reconhecimento da culpa.

Segundo Anna Freud (1974), muitas pessoas permanecem presas nesse estágio de desenvolvimento do superego, nunca completando o necessário processo crítico e, embora cheguem a perceber as próprias falhas em relação às normas vigentes, continuam projetando a agressão aos outros. Se, por um lado, o mecanismo de identificação com o agressor é uma fase preliminar do desenvolvimento do superego, sendo uma atividade normal até certo ponto, por

outro, quando o sujeito não a ultrapassa, tal mecanismo passa a fazer parte do desenvolvimento da paranóia. Talvez, a partir daí, não se trate mais de identificação, mas sim de idealização nos termos discutidos anteriormente.

Löwental (1998) observou esse mecanismo nos estados totalitários, entre os torturadores e as vítimas, denominando-o de "assimilação do perseguidor". Segundo o autor, os presos mais antigos tinham comportamentos semelhantes aos dos seus algozes. Assim, os prisioneiros dos campos de concentração passavam a assumir como seus alguns valores da Gestapo, a se distinguir uns dos outros por raças, a tentar adquirir peças descartadas dos uniformes da polícia alemã, e a se divertir como eles em um jogo no qual procuravam descobrir quem conseguia suportar por mais tempo a dor de pancadas, sem gritar ou se defender. Isso, como se os próprios prisioneiros já não estivessem sendo maltratados o suficiente, e a despeito das contradições com seus valores e cultura originais. Tal assimilação dá ao sistema de poder um sucesso que dificilmente se observa quando a interiorização dos valores e critérios postulados não ocorre. No entanto, ela não se limita aos visivelmente oprimidos, mas se estende àqueles que estão fora dos campos de concentração, e mesmo àqueles que não estão sob o domínio de um regime totalitário, mas em um pretensamente democrático e liberal que, não obstante, impõe valores e modelos por meio de seus produtos culturais, os quais, por sua vez, colocam uma barreira à crítica necessária ao desenvolvimento do superego (LÖWENTHAL, 1998). Trata-se também, nesse último caso, de opressão, porém disfarçada de liberdade. Para Adorno e Horkheimer, "a vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação. Todos têm que mostrar que se identificam integralmente com o poder de quem não cessam de receber pancadas." (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 144). Assim, entre os participantes dessa pesquisa o mecanismo de identificação com o agressor, a sociedade da qual constantemente recebem pancadas, também pode ser encontrado. Porém, não como uma fase do desenvolvimento do superego, mas denunciando a adaptação social, a idealização dos modelos e padrões de idéias e condutas, tal como na "brincadeira" de "pedala Robinho", explicada pelo participante 4:

"Ah, de... "pedala Robinho"... não isso já passou um pouco, mas... (...) Dá tapa na cabeça... ou as vezes quando faz alguma coisa que não gostou muito vai lá e reage com muito violento assim [sic]... *(...) a gente se trata de um jeito que, é um jeito que a gente tem pra se tratar. Assim, no final acaba todo mundo saindo amigo... apesar, quem olha de fora fala assim "nossa, eles tão* [sic] *brigando", mas é normal... (ri)"* – entrevista.

Em relação a esse depoimento, uma citação de Adorno & Horkheimer (1985) parece ser totalmente adequada: "Assim como o Pato Donald nos *cartoons*, assim também os desgraçados na vida real recebem a sua sova para que os espectadores possam se acostumar com a que eles próprios recebem." (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 130). Os sujeitos desse modo se adaptam e aceitam a condição de vida nesta sociedade, onde basta que se fale ou faça qualquer coisa que os outros por algum motivo não gostem, para receber o tal "tapa da cabeça", num contínuo desgaste e esmagamento. Do mesmo modo que essa "brincadeira" é considerada normal pelo participante 4, é interessante verificar, no grupo de discussão, como o ato de fazer comentários sobre o colega que parece diferente também assim o é. Entretanto, aqui se torna reconhecido em sua irracionalidade e considerado um vício:

"...porque se a pessoa é meia [sic] *estranha, é normal você comentar, pelo menos pra mim, mas depois a gente acaba se acostumando com o jeito dela."* (Participante 2).

"Eu acho que é uma coisa natural, mas não que isso seja certo ou bom." (Participante 4).

"Acaba virando até o hábito assim... (...) Não que tenha que comentar, nem que seja bom, um vício, é como um vício..." (Participante 1).

Já um exemplo da projeção da agressividade ao outro pode ser encontrado nas justificativas de exclusão dos colegas. Segundo os alunos, isso ocorre porque o outro é chato, é "grudento", tem uma voz chata, ou é violento sem razão, simplesmente como algo que faz parte de sua natureza, ou seja, a exclusão ocorre porque o outro os agride de alguma forma:

"...a pessoa não era muito legal! (...) ela era grudenta [sic]*, ninguém gostava dela, ela ficava grudando nas pessoas* [sic]*, era esquisita..."* (Participante 2 – entrevista).

"...ela era meio 'esquentada' assim [sic]*, tudo, qualquer coisa que você falava pra ela, ela já ficava meio brava... é (ri)... e... ah... ah... acho que é mais assim* [sic]. *Também tinha uma outra menina que a gente também não gostava dela, ela era meio chata, assim, muito "grudenta", muito...* [sic]*."* (Participante 4 - entrevista).

"...um assunto nada a ver, ele é chato, tem uma voz chata, a sei lá, eu não gosto muito dele (...) nin-ninguém gosta dele na nossa classe lá... Assim, acham meio chato [sic]*."* (Participante 1).

Com base nessa questão, parece que os sujeitos nunca agem, mas reagem a supostos ataques. Porém, tal como com as crianças que Anna Freud analisou, a agressividade acaba por se voltar não para o causador real do incômodo, aqui a sociedade e a cultura, mas para um substituto que carrega certas características concernentes aos estereótipos, do mesmo modo que o mecanismo de deslocamento encontrado por Jahoda & Ackerman (1969) nos sujeitos predispostos ao preconceito, citado na primeira parte deste trabalho. De maneira análoga àquilo que aparece como uma reação, a postura do sujeito apelidado foi ressaltada no grupo de discussão, de modo que a culpa pelos apelidos também parece recair sobre eles, embora se tenha reconhecido o prazer em apelidar o outro, o que faz surgir um reconhecimento da culpa projetada:

"...acho que não adianta nada, ficar magoado, você não propõem nada praquelas pessoas pararem ou mudarem essa atitude, então, não tem jeito, elas vão continuar assim, você não se manifesta, não se mexe, é uma coisa tanto de um lado quanto do outro, né? É legal dá apelido? É! Só que assim, tem gente que sabe por limite, tem gente que não tem limite, vai chamar até do último nome que existir no mundo, mas, aí a pessoa que ta sendo apelidada que tinha que impor respeito..." (Participante 4).

"... se você deixa que o mais forte faça o que quiser com você, isso é sinal de que você não tem respeito nenhum a si mesmo. As outras pessoas vão lá e fazem o que querem com você? Você tem que saber o que é certo, o que é errado também, tem que saber se impor." (Participante 4).

A culpabilidade do outro também aparece nas justificativas de afastamento dos colegas de outras turmas:

"Ah, elas também não conversam, eles também não conversam com a gente, daí fica assim [sic]*..."* (Participante 2 - entrevista).

"...não conversa muito com a sexta série [sic]*, não tem nenhum... nenhuma coisa contra, mas ah... a gente não se conhece direito, vivencia os mesmos lugares só que não, não convive (...) Elas têm tipo um grupo já formado, é ela e a T... vivem juntas assim toda hora, então acho que pra elas já se bastam, então são bem fechadas* [sic]*."* (participante 3 - entrevista).

No entanto, nesse último caso o que parece ocorrer é aquilo que Freud (1969a) chamou de narcisismo das pequenas diferenças, como melhor mostram os seguintes exemplos:

"... é, mas aqui a, ah, todo mundo não se sente muito bem eu acho com o outro, com a outra sala, né? Porque é grupos [sic]*, a sétima série tem um grupo que é deles lá, a oitava tem outra* [sic]*, a quinta tem outra* [sic]*, a sexta tem outra* [sic]*."* (Participante 5 - entrevista).

"Ai idade eu acho, né, porque cada um tem [sic]*, cada idade cada um tem um pensamento sobre a outra série* [sic]*. Que nem, a oitava série acha a quinta muito criança então não se envolve, a quinta série deve achar os outros da oitava muito chato só porque enche o saco, mais assim..."* (Participante 5 - entrevista).

"... são diferentes (...) em tudo! Nos assuntos assim, de falar, no jeito deles (...) meio criação [sic] *(...) eles faz* [sic] *umas piadinhas ... É criação* [sic] *mesmo... fazem coisas nada a ver também (...) a gente não fica fazendo as mesmas coisas que eles fazem... Nosso assunto é diferente, e acho mais interessante as coisas que a gente troca, tipo* [sic]*, é tipo, os caras fazem uma piadinha, só eles dão risada, só quem faz a piadinha dá risada, ninguém entende, se entende não tem nada a ver assim* [sic]*, não tem um pingo de graça (...) Um outro dia a gente tava* [sic] *conversando, de dentro da nossa classe a gente escutou o outro falando, não o que era que ele falou* [sic]*, só ele deu risada, mas não lembro o que era (...) Eles põem uns apelidos tudo sem graça também... nada a ver os apelidos que ele põem."* (Participante 1 - entrevista).

Pode-se identificar aqui o que Freud (1969a) revelou como a expressão do amor a si mesmo, por meio das antipatias e aversões não disfarçadas que as pessoas sentem por estranhos com os quais se relacionam. Seu objetivo é a preservação do sujeito, uma proteção contra a percepção de quaisquer divergências que porventura envolvam uma crítica a si mesmo e a decorrente modificação de valores, idéias e atitudes já consolidadas (FREUD, 1969a). Tal narcisismo é composto por um tabu de isolamento entre pessoas que são semelhantes, a despeito de pequenas diferenças que servem de base a sentimentos de estranheza e hostilidade (FREUD, 1969b), assim como ocorre entre os alunos neste colégio. De acordo com Freud (1996b), essa hostilidade é uma satisfação conveniente e relativamente inócua da agressão, por meio da qual a coesão entre os membros de um grupo se torna mais fácil. Parece ocorrer entre as turmas desse colégio o mesmo que Freud observou com comunidade e países próximos:

> Comunidades com territórios adjacentes, e mutuamente relacionadas também sob outros aspectos, que se empenham em rixas constantes, ridicularizando-se umas às outras, como os espanhóis e os portugueses, por exemplo, os alemães do Norte e os alemães do Sul, os ingleses e os escoceses, e assim por diante. (FREUD, 1996b, p. 119).

> De duas cidades vizinhas, cada uma é a mais ciumenta rival da outra; cada pequeno cantão deprecia os demais. Povos aparentados se repelem, os alemães do sul não suportam os do norte, os ingleses abominam os escoceses, os espanhóis desprezam os portugueses. E quando as diferenças são maiores, não nos assusta que o resultado seja uma aversão difícil de superar: os gauleses contra os alemães, os arianos contra os semitas, os brancos contra povos de cor. (FREUD, 1989b, p. 96).

O participante 5 reconhece que o estranhamento é mediado por idéias que uma turma tem da outra, nem sempre concernentes com a realidade, e repete o argumento no grupo de discussão, com o qual o participante 6 concorda:

"Pode ser também, que nem, um grupo, você ta [sic] *em um grupo, você não vai falar mal do seu próprio grupo, né? Você vai achar estranho os outros grupos, você num grupo legal você vai achar estranho um grupo de "skatista", rap, o grupo dos drogados que nem ela tava* [sic] *falando, cada um acha os outros grupos errados, ninguém gosta do outro grupo assim, só do próprio grupo."* (Participante 5).

"Você ta num grupo [sic]*, você acha aquele outro grupo diferente, as pessoas daquele grupo acha aquele grupo normal, e acham o seu grupo diferente."* (Participante 6).

Essa agressividade que aparece como uma reação ao outro, e, portanto, como culpa dele, é algumas vezes chamada de ressentimento por Anna Freud (1974) e por Adorno et al. (1969), embora tal conceito não seja explicado pelos autores. Para Kehl (2004), o ressentimento tem uma relação com o narcisismo pela rejeição defensiva de tudo que é "não eu". No texto "Teoria da semicultura", Adorno o relaciona à semiformação cultural:

> A própria semicultura é a esfera do ressentimento puro, mas de ressentimento ela acusa qualquer coisa que ouse conservar a função de autoconhecimento. Sob a superfície do conformismo vigente, é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação cultural. Ao mesmo tempo que se apossa fetichisticamente dos bens culturais, está sempre na iminência de destruí-los. (ADORNO, 1992, p. 51).

Uma de suas características é esse "não" dirigido contra a alteridade, que impede o estabelecimento ou pelo menos a mobilização do superego ainda mal formado. No ressentido ainda não há superego, e o conflito ocorre entre o ego e as forças externas. Segundo Kehl (2004), o ressentimento é um conceito do senso comum que tem um papel central na filosofia de Nietzsche como crítica dos valores da modernidade; além disso, tem algumas afinidades com questões em Freud, e uma importância política: é um efeito produzido por certas condições de opressão nas quais os sujeitos só encontram a alternativa de se debaterem em vão sob a onipresença da autoridade, e nesse sentido ele pode ser considerado um sintoma social. Há certa semelhança com a menoridade criticada por Kant (1974): a condição central de sua existência é uma relação de dependência infantil do sujeito em relação a um outro supostamente mais poderoso. Esse Outro é responsável por distribuir dons e faltas de acordo com suas preferência, e com quem se identifica mais ou menos com ele (KEHL, 2004).

O sujeito renuncia seu desejo e se submete aos de um outro; no entanto, passa a cobrar pelo desejo renunciado, acusando "terceiros" pela culpa, sem se arrepender. Para Kehl o ressentimento

> É o afeto característico dos impasses gerados nas democracias liberais modernas, que acenam para os indivíduos com a promessa de uma igualdade social que não se cumpre, pelo menos nos termos em que foi simbolicamente antecipada. Os membros de uma classe ou de um segmento social inferiorizado só se ressentem de sua condição se a proposta de igualdade lhes foi antecipada simbolicamente, de modo que a falta dela seja percebida não como condenação divina ou como predestinação – como nas sociedades pré-modernas – mas como *privação*[19]. São os casos em que a igualdade é "oficialmente reconhecida, mas não obtida na prática"... (KEHL, 2004, p. 18 – grifo do autor).

Por meio do oferecimento de uma proteção imaginária, ou mesmo de uma identidade, os oprimidos se identificam com os opressores e se alistam às suas palavras de ordem, ao *Führer* atualmente desencarnado. Assim, o ressentido confia em uma ordem justa prometida por um Outro, e não se percebe como co-responsável pelo que lhe ocorre. Da dependência desse Outro decorre uma passividade, pois, por mais que ele se movimente, ele é reativo, suas ações não são radicais a ponto de modificar as condições simbólicas de onde o ressentimento foi gerado. No ressentimento, a vingança efetiva nunca acontece, as manifestações de agressividade contra um outro decorrem exatamente da falta de resposta imediata ao causador real do sofrimento: a vida humana desprovida exatamente de condições de humanidade. O que ocorre é um deslocamento da vingança, mas esta última não possibilita uma mudança efetiva na situação. Ao contrário, utiliza tal situação como pretexto para o deslocamento da agressividade. Em termos psicanalíticos, tendo uma relação importante com o narcisismo, com um superego mal desenvolvido e com a idealização, o ressentimento tem como contrapartida necessária a atribuição da culpa a um outro por aquilo que considera suas falhas (KEHL, 2004), tal como o que Adorno & Horkheimer (1985) chamaram de falsa projeção. Assim,

> A insatisfação transforma-se em ressentimento coletivo contra aqueles que representam, ao mesmo tempo, tanto os opressores quanto os ideais com os quais os de baixo se identificam. È provável que nesses casos a insatisfação se desloque, e em vez de atingir a classe governante se volte contra os da mesma classe. (KEHL, 2004, p. 213).

---

[19] Kehl (2004) considera que se trata de sentimento de privação e não de castração ou frustração (como Freud e Adorno), pois a falta que o sujeito sente é relativa à perda real de um objeto imaginário, simbólico: "Se o que falta ao ressentido é *ser* o objeto que representaria o falo para o Outro, este é um objeto que nunca existiu. É um objeto simbólico. No ressentimento, a perda de que o sujeito se queixa é sentida como privação." (KEHL, 2004, p. 54).

No entanto, a falta pertence ao mundo externo, e não ao sujeito. Ao contrário do herói romântico, aquele que com caráter trágico lutava contra a tradição e os poderes estabelecidos, o ressentido é o herói liberal, o "*self-made-man*", suposto autor de seu destino, em uma sociedade ideal que não foi realizada, que luta sozinho contra as relações de exploração (KEHL, 2004). É aquele sujeito que a educação atual cria ao dar-lhe uma falsa orientação psicológica, e segundo Freud (1996b) em nota de rodapé, "se comporta como se se devesse equipar pessoas que partem para uma expedição polar com trajes de verão e mapas dos lagos italianos." (FREUD, 1996b, p. 137). As condições para o ressentimento são produzidas pela própria sociedade por meio de seus dispositivos ideológicos e tentativas de cura do mal-estar, que promovem uma servidão cujas raízes são inconscientes (KEHL, 2004).

De acordo com Kehl (2004), as sociedades modernas, ao pregarem uma suposta individualidade e autonomia inalcançável a seus membros, fazem que todos se sintam em dívida para com esses ideais que centram uma soberania no eu. Seus maiores erros são negar o inconsciente, e mascarar a dependência necessária entre particular e universal. Além disso, para a autora, o recurso das imagens da indústria cultural possibilita o acesso das massas aos bens que representam o modo de vida de alguns privilegiados, fazendo-o parecer como o único desejável. Porém, aqui, não cabe a idéia de que basta simplesmente privar-lhes o acesso à mídia, mas questionar sua linguagem não-reflexiva.

As pessoas já não sabem mais se relacionar e resolver seus conflitos inter-pessoais sem a mediação da autoridade; a esfera social foi corroída pelo individualismo e pela segunda natureza da "guerra de todos contra todos" que Hobbes (2004) pensou ser primeira. Para os participantes dessa pesquisa, a alternativa daquele que já não consegue se defender, por incapacidade própria, ou pela ausência de limites do colega, é chamar uma autoridade:

"Ah, eu acho assim, se uma pessoa vê que isso ta [sic] *acontecendo, no caso, o mais forte ta tentando sei lá, dinheiro, sei lá, fazer alguma coisa, tem que tentar fazer alguma coisa pra reverter a história, falar com alguém..."* (Participante 6 – grupo de discussão).

"Sei lá, tem que ter coragem de enfrentar o mais forte, tomar alguma atitude, contar pra alguém..." (Participante 1).

Mas tal incapacidade também foi originada socialmente. Deve-se vê-la como um sintoma representante de uma oportunidade de cura para a sociedade. Ele, assim como as próprias atitudes agressivas em relação aos colegas, oferece uma brecha para que se estabeleça um ponto de vista crítico sobre aquilo que gera o ressentimento, o preconceito, a violência irracional para com o outro, e o que instrumentalmente se tem denominado *bullying*. Eis a oportunidade de ultrapassar limites. Para Horkheimer, a esperança da revolução que antes era colocada, por Marx, Lukács e ele mesmo inicialmente, no proletariado, passa a estar em todos os sujeitos da civilização, mas principalmente naqueles que "inadaptados" são chamados loucos, delinqüentes e rebeldes, cuja função é a denúncia da desrazão da ordem social (WIGGERSHAUS, 2006).

Adorno et al. (1969) encontraram, na década de 40 do século passado, sujeitos de uma sociedade democrática cujo desenvolvimento e suas mediações os tornaram susceptíveis ao preconceito pelo tipo de relação estabelecida com a autoridade. Aqui, as relações e motivações demonstradas pelos sujeitos não parecem qualitativamente distintas. É claro que a diferença temporal recrudesceu a administração pela indústria cultural a cada segundo mais presente na vida dos sujeitos das sociedades industrializadas, respeitando-se as características próprias de cada país ou região. Mas, embora não se tenham realizado procedimentos capazes de possibilitar a análise dos sujeitos conforme os tipos encontrados pelos pesquisadores em Berkeley, a condição para a predisposição ao preconceito está presente, no desenvolvimento dos sujeitos, na relação estabelecida com a autoridade, e na cultura. Isso indica, por meio da análise dos dados empíricos, que, como subjacentes aos comportamentos descritos pelo vazio conceito de *bullying*, estão os mesmos determinantes do anti-semitismo, guardadas as devidas proporções. E nesse caso, remediá-lo ou preveni-lo via mais autoridade e/ou modelos de conduta, é, ao invés de combater o sofrimento, combater o sofredor. A questão é criticar o modo como as democracias se baseiam na destituição da

capacidade de individuação, de pensamento, de autonomia por meio da tutela dos sujeitos que buscam ideais irreconciliáveis com sua própria situação, como elas se baseiam justamente naquilo que torna improvável sua efetivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A rigor eu deveria ser capaz de derivar o fascismo das lembranças de minha infância. Como faz um conquistador em relação a províncias longínquas, o fascismo enviara seus emissários muito antes de fazer sua entrada: meus camaradas de escola". É assim que Adorno (1993, p. 168) inicia seu 123º aforismo na "Minima Moralia", denominado "O mau camarada" – segundo a nota do tradutor, uma alusão à canção "O bom camarada", popularizada pelos nazistas. Trata-se de um aforismo escrito em 1935, embora publicado dentre aqueles escritos entre 1946 e 1947. Ali, relembrando seus anos escolares, Adorno (1993) considerou o comportamento de alguns de seus colegas como uma "encenação" da opressão de todos por todos, vivida na moderna sociedade burguesa, e viu, na ditadura de Hitler, traços de cada um deles. Para ele, o pesadelo de sua infância foi a "pré-história" do que veio a se concretizar no fascismo:

> Os cinco patriotas que se precipitaram sobre um único colega, espancando-o, e que o difamaram como traidor da classe quando ele se queixou ao professor – não são eles os mesmos que torturaram prisioneiros para desmentir os que, no exterior, diziam que se torturavam prisioneiros? Aqueles cujas zombarias eram intermináveis quando o primeiro da turma falhava – não foram eles os que com caretas risonhas e um tanto embaraçados, cercaram o detento judeu e caçoaram quando este, de maneira desajeitada, tentou se enforcar? (ADORNO, 1993, p. 169).

Parece que os "emissários" do fascismo estão ainda presentes, ou melhor, que a opressão continua a produzir pessoas tão predispostas ao preconceito, quanto outrora, na Alemanha do início do século XX. O que recebeu o nome de *bullying,* na Escandinávia do fim da década de 1960, há muito se fazia presente como sintoma do que estava por vir: o ápice da irracionalidade moderna, da transformação, sem distinção, de pessoas em objetos, em meios, e dos meios em fins, da razão instrumental, do preconceito. Seu símbolo maior, Auschwitz, foi desativado. Mas

não teria toda a sociedade se transformado em um grande campo de concentração? Os "maus camaradas", os pequenos "*bullies*", como denominados, na língua inglesa, os agressores dos colegas de escola, seriam ainda emissários de algo por vir, ou hoje já têm um outro papel, o de representantes do que de fato saiu vencedor da II Guerra? Não se pode esquecer aqui de que se trata de momentos históricos diferentes. Lá, a transição do *Reich* de Wilhelm II para a República de Weimar, agora, supostas democracias. Porém, Adorno (1995d) chegou a enfatizar, em uma palestra proferida na Radio Hessen em 18 de abril de 1965 (ADORNO, 1995d), que a exigência da não repetição de Auschwitz deveria ser a meta da educação, a primeira exigência, antes de qualquer outra. Auschwitz, não "apenas" como marca de um dos maiores genocídios da história, mas principalmente como símbolo da ruína da formação na sociedade capitalista, foi, ela mesma, uma regressão à barbárie, barbárie esta que continuará existindo enquanto as condições que a geraram persistirem no que têm de fundamental. Embora atualmente ela esteja aparentemente invisível e pareça explodir em forma de agressão e violência em alguns sujeitos apenas "esporadicamente", a imposição da pressão social continua sendo constante, e o que seria esporádico apresenta-se, na realidade, como regra geral. Isso porque, segundo Adorno (1995d) no texto "O que significa elaborar o passado", a sobrevivência do nacional-socialismo na democracia é potencialmente mais ameaçadora do que grupos de resistência fascista que se colocam contra a democracia. Trata-se de uma corrosão por dentro, em que aqueles que representariam o retorno da barbárie só o fazem porque as condições objetivas são favoráveis a isso.

No referido aforismo, o próprio Adorno parece ter dado, sem saber (uma vez que o conceito de *bullying* lhe é posterior), seu testemunho a respeito da aproximação entre *bullying* e preconceito. Contudo, as semelhanças, mas principalmente as diferenças entre ambos, devem ser aqui explicitadas. Ambos, enquanto fatos, ou tendências, encontrados empiricamente, são, como já considerado, frutos da razão instrumental, de uma sociedade administrada em que a conciliação entre os sujeitos e a cultura está impossibilitada. Neste sentido, o conceito descritivo de *bullying* foi colocado ao lado de uma citação de Crochík (2006)

sobre o preconceito (página 74). Tal citação, embora não faça justiça ao conceito apresentado posteriormente com as várias mediações nele implicadas (item 1.4), revela as semelhanças dos fatos descritos e que foram também encontradas nos dados empíricos e análises realizadas[20].

Seriam, então, dois nomes para um mesmo "fenômeno"? Sim e não. Falar em termos de *bullying* é trazer à tona uma discussão que até então era pouco realizada e que, exatamente por ser uma questão circunscrita em locais determinados e vivenciada por sujeitos ainda na infância, o conceito de preconceito, por tratar de um aspecto geral da condição humana atual, sozinho, não alcançou. Sem dúvida, trata-se dos mesmos comportamentos ou, ainda, de uma mesma racionalidade reinante antes e agora, na sociedade como um todo e nas relações entre os colegas escolares. Mas o surgimento de um conceito específico para dada situação abre um caminho que possibilita pensar sobre ela. Por outro lado, falar somente em termos de *bullying*, como se descreve atualmente, é deixar de lado exatamente essa possibilidade de reflexão que leva a ultrapassar o próprio conceito, pois, como algo estático, não permite que as condições atuais, que estão no cerne daquilo que é descrito, sejam reveladas. Falta ao conceito de *bullying* deixar de lado esse seu caráter meramente descritivo, a ilusão de que a ordenação dos fatos superficiais permitiria um controle sobre eles. É neste sentido que *bullying* e preconceito são conceitos diametralmente opostos.

Isso pode ser percebido se forem comparados ambos os conceitos, lado a lado. O *bullying* é baseado na descrição, com pretensão imitativa, dos fatos empiricamente observáveis. O preconceito é conceituado na dinâmica entre

[20] Outra questão interessante para se apontar aqui é que a relação amor/ódio, que por vezes denuncia essa não conciliação ou uma conciliação forçada entre indivíduo e cultura, e remete à identificação com o agressor, ao ressentimento e mesmo à falsa projeção, tem indícios na etimologia da própria palavra "*bullying*", que, no entanto, parece não ter sido levada em conta, ou mesmo verificada, pelos pesquisadores do tema. Segundo o *Online Etymology Dictionary* (ONLINE, s/d) trata-se de um verbo derivado do substantivo "*bull*", surgido no século XVI e utilizado pelos enamorados no sentido de "s*weetheart*" (namorado, amor). Origina-se do Holandês "*boel*" (amante, irmão) e do Alemão "*buhle*" (amante). No século seguinte, tal significado foi deteriorado e passou de "bom camarada" para "hostilizador do fraco", tanto por influência da palavra "*bull*" (touro), quanto por sua utilização para designar "cafetão", em um sentido conexo entre amante e desordeiro. Sendo utilizado como verbo a partir de 1710, a palavra carrega essa relação, inclusive na gíria "*bully of you!*" surgida nos Estados Unidos em 1864 (no sentido de admirar, ter respeito). – Assim, embora tal significado não seja acessível atualmente aos falantes do idioma, a intimidação que passou a designar parece estar ligada a uma relação de afeto entre agressor e hostilizado.

particular e universal. O primeiro é positivo; o segundo, dialético. As tipologias que são apresentadas – no caso do *bullying*, as vítimas, os agressores e as testemunhas, e no caso do preconceito em "A personalidade autoritária", as configurações psicológicas dos sujeitos, chamadas de tipos ou síndromes – também trazem essa marca. As tipologias do *bullying* tratam o que é dinâmico como estático, descrevem o que está na superfície e assim tomam o epifenômeno pela própria coisa, a aparência pela essência, transformam o mediado em imediato. Por seu turno, o que Adorno et al. (1969) fazem é respeitar o caráter dinâmico do objeto estudado, e não negar toda e qualquer conceituação, mas apenas aquelas que trazem consigo uma qualidade sectária, irreflexiva, aquelas que "travam" a própria possibilidade de conhecimento. Esta possibilidade deveria estar em sua razão de ser, pois os autores consideram que conhecimento não é mera classificação, mas classificação é uma condição para o conhecimento e sua finalidade é a emancipação humana, e não o controle e a dominação dos homens pelos homens. O conceito de *bullying* é, ele mesmo, preconceituoso: estuda a opressão de modo opressivo, trata o homem (já reificado) como objeto, instrumento, e, nesse sentido, vai contra sua emancipação; seu objetivo é justamente o controle e a dominação.

Tal controle pode ser inferido, inclusive, da utilização do conceito de *bullying* realizado atualmente pela indústria cultural. Os diversos exemplos apresentados previamente dão mostras dessa utilização: revistas e jornais de circulação nacional como "Nova Escola", "Atrevida", "Istoé", "Viver Mente e Cérebro", "Folha de São Paulo" e "Estadão", assim como os programas de televisão "Mais Você" e "Fantástico". Em todos os casos, a conceituação de *bullying* utilizada é exatamente a mesma da literatura especializada, além de, via de regra, estar acompanhada de receitas para solucionar o "problema", o que leva à desconfiança da existência de algo em comum entre a ciência do *bullying* e a indústria cultural. Sem aprofundar aqui essa discussão e, apontando para a possibilidade de uma análise posterior complementar para o presente trabalho, algumas questões podem ainda ser pensadas.

De início, pode-se reconhecer a presença da racionalidade instrumental em ambos, ciência e entretenimento. A indústria cultural tem, como explicitado no

decorrer do trabalho, um desenvolvimento atrelado tanto às ciências e ao progresso tecnológico, quanto ao sistema econômico e administrativo, e suas mercadorias se dão em um âmbito ampliado que arrefece a reificação. Ela apresenta-se, assim, como um espírito objetivo que readquire tendências antropológicas em seus consumidores, por meio de seus produtos carregados de estereótipos, os quais ajudam a propagar e a fixar. Sua linguagem é a do tíquete, a da limitação das possibilidades de experiência. Enquanto entretenimento e indústria, ela mostra-se parceira da alienação e da subjugação dos homens. O conceito de *bullying*, por sua vez, revelou-se como originado de uma ciência que, derivada do positivismo, ao tentar harmonizar conceito e fatos, acontecimentos, e se relacionar linearmente com o existente limitando-se à sua descrição, faz de si mesmo um interesse da sociedade industrial: conhecimento para o controle e não para a libertação.

Além disso, a mera descrição dos fatos, em sua superfície, não é neutra, assim como não são as notícias divulgadas pela mídia. Mas uma suposta pretensão de neutralidade encontra-se em ambos. Porém, a linguagem do tíquete está presente não só nos produtos da indústria cultural como já diagnosticado, mas também no conceito de *bullying*. Existem o agressor, a vítima e a testemunha, a vítima típica, a vítima provocadora, a vítima agressora, entre outros rótulos disponíveis no conceito. Existe um sujeito que é o culpado, seja o que agride, o que não sabe se defender, seja um terceiro que teria um papel de autoridade, mas não a utiliza de modo "adequado": punindo ou aconselhando para uma suposta "paz". O sujeito é aquilo que está descrito e nada mais, e assim o pensamento permanece paralisado. Ou seja, trata-se de um terreno fértil para o pensamento etiquetado, e para o próprio preconceito voltado contra os sujeitos assim classificados. E isso não apenas pelo conteúdo da classificação, mas principalmente por sua rigidez positiva, e, conseqüentemente, pela mentalidade que surge, ou que é reforçada por ele. Vale ressaltar aqui que não é apenas o conteúdo do tíquete que é preconceituoso, mas a mentalidade produzida a partir de sua forma congelada. Por conseguinte, propor uma educação baseada em receitas, mesmo que supostamente voltada para o bem-estar comum, é manter os homens sob o julgo de idéias preconcebidas, é privá-los do desenvolvimento da autonomia, mantendo, neles, a rigidez do pensamento

característica do preconceito. A reprodução do vigente, na atualidade, se baseia exatamente na oferta dessas construções que funcionam como experiências substitutivas, e impedem a experiência autêntica da realidade social e de suas contradições.

É apenas a partir da compreensão desse aspecto que o estudo do conteúdo dos tíquetes passa a ter um valor emancipatório, uma vez que tal conteúdo não é a causa direta do preconceito, embora seja um determinante contido em sua constelação. Isso, inclusive no âmbito da cultura. Por que o judeu foi "o povo eleito" pelos nazistas? A história dos povos e do desenvolvimento das culturas tem uma função importante para a compreensão de seu papel de bode expiatório, mas sozinha não abarca a dimensão do que está incluído ali. É preciso compreender o concomitante desenvolvimento da racionalidade instrumental, subjacente a toda manifestação do preconceito e a toda visão de pessoas como objetos. É preciso compreender como esta racionalidade se enraíza nas personalidades dos sujeitos, inclusive como um modo de adaptação ao mundo administrado, uma tentativa de reconciliação forçada entre indivíduo e cultura. Olweus (1993) tem razão quando considera que o *bullying* diz mais respeito às necessidades do sujeito que agride, do que às supostas diferenças das vítimas, porém erra quando caracteriza tais necessidades como inatas aos sujeitos, ou simplesmente resultado de uma não adaptação, de uma falha na educação, ou de uma influência dos conteúdos violentos contidos nos filmes e nos programas de televisão. Se a educação hoje, em todos os âmbitos, não é um fator de emancipação e segue justamente a linha informativa, a mimese compulsiva, ela tem, nesses sujeitos, a prova de sua eficácia. As diversas pesquisas internacionais sobre os "grupos-alvo" de *bullying* acertam quando consideram que a história da cultura tem um papel na ocorrência da vitimização de determinados sujeitos, mas faltam-lhe a compreensão da racionalidade subjacente à adesão dos sujeitos aos estereótipos e a função disso na psicologia individual. Sem essa compreensão, corre-se o risco de culpar as próprias vítimas. No entanto, se tal racionalidade não fosse hegemônica, os estereótipos não encontrariam eco nos sujeitos.

Talvez seja interessante apresentar essas questões em três níveis: a racionalidade instrumental no âmbito da sociedade administrada, os fatores subjetivos da adaptação irrestrita e os estereótipos culturais. Embora se reconheça que tais questões não possam ser separadas senão forçosamente, este último é a parte "móvel", uma vez que em um momento podem ser os ideais nazistas os dominantes, em outro, os comunistas, ou os neoliberais. Portanto, se uma sistematização do que tem sido dominante atualmente, mesmo com base em um estudo histórico, for realizada, deve-se ter claro que o problema principal é a forma do tíquete em si e menos seu conteúdo, embora ele possa ser base para expressões mais ou menos violentas. Embora muito importantes para a compreensão histórica do momento atual, tais estudos precisam de um cuidado especial para não desembocar em ideologia, seja como base explicativa para o vigente, seja como idealização de "outra" sociedade como aparência. Considera-se que estudá-los é válido sim, principalmente quando se tem como meta compreender o passado e o presente, não como pontos fixos, mas para conferir um sentido para a história e re-elaborar a relação entre ambos, para apreender o presente como histórico e, por isso, passível de mudança, de práxis. Porém, a despeito da inegável importância de se estudar essas questões, pretendeu-se enfatizar e denunciar que, na formação social atual, a reprodução do vigente está calcada menos nos conteúdos ideológicos determinados, e mais na oferta de construções na forma da estereotipia. O próprio Adorno (1995d) considerou que os resultados da pesquisa "A Personalidade Autoritária" revelaram que as personalidades que se desenvolvem nesse meio não se relacionam tanto com critérios econômico-políticos, mas se definem muito mais pela identificação ao poder enquanto tal, independente de seu conteúdo. O fato é que as pessoas não deveriam ser manipuladas, seja para o "bem", seja para o "mal". Qualquer que seja o tíquete, é contrário ao ideal de autonomia.

É essa autonomia, no sentido kantiano, como exigência da libertação do homem de sua auto-inculpável menoridade, de deixar de ser guiado por outrem (KANT, 1974), que deveria ser o objetivo da educação e não o seu contrário. Mas uma educação que conduza a esta autonomia precisa levar em conta as condições da subordinação da reprodução humana em sociedade e na relação com a natureza, os

determinantes objetivos e subjetivos da limitação do esclarecimento. Esta educação se vincula a um sentido ético, o que não significa que deva se basear em "bons conselhos", ou em "aperfeiçoamento moral", mas sim que necessita de intervenções objetivas no nível das condições tanto sociais, quanto psicológicas, em que a barbárie está baseada. Tais condições não se dão ao acaso, estão intimamente vinculadas ao desenvolvimento da racionalidade necessária no e ao capitalismo tardio, que ao mesmo tempo em que gera tal racionalidade, necessita dela para se manter. Por isso, a educação que leva à emancipação é, necessariamente, uma educação crítica que se faz como resistência à sociedade atual responsável pela desumanização dos próprios homens. Uma educação que vai além da apropriação das técnicas, abrindo-se para a elaboração da história, em busca de condições objetivas para a realização da experiência formativa (MAAR, 1995). A educação, para Adorno (1995d, p. 141), não deve se basear na modelagem de pessoas, nem na mera transmissão de conhecimentos, mas na "produção de uma consciência verdadeira".

Trata-se de tornar as pessoas conscientes dos mecanismos que provocam nelas mesmas o preconceito. De buscar nelas esses mecanismos que as tornam aptas a atos de barbárie e revelá-los, para que, na medida em que se tornem conscientes, também se tornem incapazes de cometê-los, não imediatamente, mas, pela via de uma reflexão sobre si mesmas. Trata-se, portanto, de um reforço da autoconsciência e, conseqüentemente, do eu, o que inclui a consciência da cultura e dos truques das propagandas que atingem as disposições psicológicas. A educação para a dureza, que concerne em premiar a capacidade de suportar a dor e reprimir o medo, o princípio da competição como instrumento central da educação têm que ser também desmascarados, pois significam indiferença para a dor em geral e realização, no outro, da dor que o sujeito precisou reprimir. Isso também precisa ser tornado consciente, pois, "quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido"; isso porque a autoconsciência é um fator importante para o desenvolvimento da autonomia (ADORNO, 1995d, p. 129). A própria idéia de

democracia se remete a uma subjetividade autônoma, e só é possível se formada por pessoas aptas e com coragem de se servirem de seu próprio entendimento. Ou seja, uma democracia, que opera segundo seu conceito, só existe de fato enquanto uma sociedade composta por pessoas emancipadas: quem defende ideais contrários à decisão consciente independente de cada indivíduo em particular, mesmo se são difundidas no plano formal da democracia, é antidemocrata. Por sua vez, a autonomia, atualmente, só é possível de ser vislumbrada como crítica ao existente, à própria sociedade que obscurece a consciência, e por meio de uma educação dirigida à auto-reflexão crítica; portanto, uma educação política desde a primeira infância. Isso porque, na sociedade atual, as pessoas não podem existir de fato conforme suas próprias determinações. A idéia é a de que a reflexão sobre o vigente leve a um esclarecimento geral que, por meio da consciência, produza um clima intelectual, cultural e social que torne cada vez menos possível a barbárie. Não se trata, portanto, de um modelo ideal de homem emancipado (ADORNO, 1995d).

A auto-reflexão crítica tem o sentido de livrar os sujeitos da condição de heteronomia, da dependência de mandamentos, normas e modelos que são independentes da razão do próprio indivíduo. De certo modo, ela tem a intenção de fortalecer o superego, enquanto consciência moral, para que ele não seja substituído, ou substituível, por autoridades exteriores e intercambiáveis, tal como ocorre atualmente na adesão aos ícones de consumo. É a idealização do existente, do dado, do poder enquanto tal, que gera o potencial totalitário. Segundo Adorno (1995d, p. 43), "este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação", ou seja, pela impossibilidade de autonomia, promessa da própria democracia. Por sua vez, a adaptação é também um objetivo da educação, que deve preparar os homens para se orientarem no mundo. Mas isso não significa que deva simplesmente produzir pessoas totalmente ajustadas, uniformizadas, conformistas. Existe uma relação dialética entre os sujeitos e o mundo, que visa à superação permanente da alienação, de que deve se ocupar a educação.

No entanto, realizar uma educação voltada para a emancipação, como um plano, não requer um mergulho irrefletido na prática pedagógica e deixar de lado a

teoria que permite chegar até aqui, mesmo porque todos estão, em alguma medida, subjugados pelo existente; o educador também foi educado segundo a lógica do mundo atual. A tradução da teoria para a prática não é tão direta, em termos estritamente sistemáticos, como se espera, mesmo porque não se trata de meios educacionais específicos, ou de determinados estratos sociais, mas se refere ao conjunto da sociedade, a um plano subjacente à formação do eu. A individualidade e a autonomia estão impossibilitadas pelos processos sociais que já não exigem propriedades individuais (ADORNO, 1995d). A prática, segundo Adorno (1995b), só se realiza enquanto práxis transformadora por meio da teoria que atinge este potencial, teoria esta que se faz em constante diálogo com o mundo empírico, descobrindo nele aquilo que o transcende e tem o potencial de ir além do que está dado.

Neste sentido, algumas sugestões para a continuidade destes estudos são apresentadas. No que se refere à pesquisa empírica, seria interessante ampliar o grupo pesquisado e estudar como as relações de violência entre os pares se dá em diversas escolas, voltadas para diferentes parcelas da população, ou mesmo em grupos que se diferenciam dentro de uma mesma escola e defendem diferentes padrões de idéias. Outra opção são as questões de gênero, como meninos e meninas vivenciam o *bullying* e qual a relação disso com os papéis sociais que lhe são impostos. Isso, não para diferenciar os sujeitos e classificá-los como mais ou menos violentos, mas como um ponto de ancoragem para a crítica, para verificar como a pressão social se impõe a cada um em suas diferentes formas, de acordo com as necessidades do existente de se reproduzir e conservar. Algumas questões teóricas também são interessantes para serem estudadas, tais como a relação entre o conceito formal de *bullying* e a indústria cultural (como já assinalado); o conceito de democracia e sua utilização pelos pesquisadores do *bullying*; as intervenções propostas pelos autores como modos de limitação da consciência e controle, ao invés de ampliação da consciência e autonomia; e a relação da história da cultura, por exemplo, brasileira, com a predominância da razão instrumental nas relações entre os homens e com a violência entre os colegas de escola.

Essas questões apresentam, ao mesmo tempo, os limites e as possibilidades desta pesquisa. Por um lado, pretendeu-se dar um primeiro passo para a realização de uma análise do *bullying* no que se refere tanto à crítica à ciência, quanto à crítica à cultura. Por outro, diversas questões não foram respondidas, mas foram, por seu turno, geradas. Elas devem impulsionar novas pesquisas nesse campo, uma vez que a intenção não foi dar o assunto por acabado, ou de abarcar todas as análises possíveis, mas justamente abrir um caminho para a reflexão, mesmo porque as condições atuais dos estudos de pós-graduação não permitem mais do que estudos introdutórios. Porém, como se esse não fosse um fator determinante aqui, procurou-se realizar análises o mais profundamente possível. Mesmo Adorno (1993) chegou a alertar que um autor precisa saber abrir mão inclusive de idéias fecundas quando a construção do texto e, neste caso, o tempo, exigem. Escrever é escolher caminhos e abandonar outros. A supressão ou o não-desenvolvimento de idéias já apresentadas devem contribuir para a força do próprio texto e para impulsionar o pensamento para a mudança, para a reflexão sobre o objeto e, conseqüentemente, para um passo da teoria na direção da realização de seu potencial de práxis, portanto, para a própria subversão do que está dado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. El objecto no es um dato. In: *Dialéctica negativa*. Madrid: Tauros, 1975.

_____. De la relación entre sociología y psicología. In: _____. *Actualidad de la filosofía*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.

_____. Teoria da semicultura. In: Ramos-de-Oliveira, N. (Org) *Quatro textos seletos*. Araraquara/ São Carlos: Unesp/ UFSCar, 1992. (Publicação interna).

_____. *Minima moralia*: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Crítica cultural e sociedade. In: Cohn, G. (Org) *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1994a, p.76-91.

_____. O ensaio como forma. In: Cohn, G. (Org) *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1994b, p. 167-187.

_____. A indústria cultural. In: Cohn, G. (Org) *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1994c, p. 92 - 99.

_____. Sobre sujeito e objeto. In: _____. *Palavras e sinais*: modelos críticos 2. Petrópoles: Vozes, 1995a, p. 181-201.

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____. *Palavras e sinais*: modelos críticos 2. Petrópoles: Vozes, 1995b, p. 202-229.

_____. Experiências científicas nos Estados Unidos. In: _____. *Palavras e sinais*: modelos críticos 2. Petrópoles: Vozes, 1995c, p. 137-178.

_____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995d.

_____. *Epistemología y ciencias sociales*. Madrid: Fronésis Cátedra, 2001.

_____. ; HORKHEIMER, M. *Temas básicos da sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D.J.; SANFORD, R.N. *The authoritarian personality*. New York: WW Norton, 1969.

ALVES JR., D.G. *Depois de Auschwitz*: a questão do anti-semitismo em Theodor W. Adorno. São Paulo/ Belo Horizonte: Annablume/Fumec, 2003.

AMARAL, M. G. T. *O espectro de Narciso na modernidade*: de Freud a Adorno. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

BANG bang! você morreu (Bang Bang! You're Dead). Direção de Guy Ferland. EUA: Paramount Home Entertainment, 2001. 1 DVD player (93 min), DVD, son., color.

BRECHT, B. *Vida de Galileu*. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

CARREIRA, D.B.X. *Violência nas escolas*: qual o papel da gestão? 2005. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

CARONE, I. *A personalidade autoritária*: estudos frankfurtianos sobre o fascismo. 2002. Disponível em http://notes.ufsc.br/aplic/cfh.nsf/0/f8c5f4aa9513c2ae03256c4b007332dc?OpenDocument. Acessado em 27 de agosto de 2007.

CAVALCANTE, M. Como lidar com brincadeiras que machucam a alma. In: *Revista Nova Escola*. Edição 178 - dez/2004.

CATINI, N. *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. 2004. 187f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Àtica, 1995.

CLARKE, V.; KITZINGER, C.; POTTER, J. Kids are just cruel anyway: lesbian and gay parents talk about homophobic bullying. In: *British journal of social psychology*, n. 43, p. 531-550, 2004. Disponível em: www.bps.org.uk. Acessado em 22 de junho de 2006.

COMTE, A. Curso de filosofia positiva. In: *Comte* – Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

CORBISIER, R. Introdução. In: LEFEBVRE, H. *Metafilosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CROCHÍK, J.L. A personalidade narcisista segundo a Escola de Frankfurt e a ideologia da racionalidade tecnológica. In: *Psicologia USP*, São Paulo, v.1, n.2, p.141-154, 1990.

_____. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 1997.

DORNELES, D. S.; GRIGOLETTI, M. S.; CANFIELD, M. S. Agressividade escolar. In: *Kinesis*, Santa Maria - RS, v. 18, p. 51-75, 1997.

ELEFANTE (Elephant). Direção de Gus Van Sant. EUA: HBO Films / Blue Relief Productions / Meno Films / Pie Films / Fearmakers Studios, 2003. 1 DVD player (81 min), DVD, son., color.

ESTADÃO. *Governo japonês pede punição para bullying nas escolas*. Caderno Educação, 29/ 11/ 2006 - 17:09. Disponível em http://www.estadao.com.br/educacao/noticias/2006/nov/29/296.htm. Acessado em 31/01/2007, as 15:40.

FANTÁSTICO. *Cyber-bullying cresce no Brasil*. 29/04/2007. Disponível em http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM670685-7823-L-CYBERBULLYING+CRESCE+NO+BRASIL,00.html. Acessado em 09/09/2007, as 10:06.

FANTE, C. *Fenômeno bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª ed. Campinas: Versus, 2005.

_____. *Bullying* - a prevenção começa pelo conhecimento. In: 1º Fórum sobre a violência escolar e educação para a paz de Piracicaba. Palestra ministrada em 10 de março de 2007.

FIGUEIRA, I. S.; FERREIRA NETO, C. A. *Bullying* - o problema de abuso de poder e vitimização de alunos. In: I Congresso latino americano sobre educação inclusiva, 2001, João Pessoa. I Congresso latino americano sobre educação inclusiva. João Pessoa: Ed. UFPB, 2001.

FOLHA on line. *Veja como enfrentar o bullying entre estudantes*. Caderno Equilíbrio, 16/11/2006a - 20h56. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/ult263u4220.shtml. Acessado em 31/01/2007 , às 15h29.

_____. *Livro ensina pais a prevenir acidentes e evitar bullying, excesso de álcool ou droga*. Caderno Equilíbrio, 16/11/2006b - 20h56. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/ult263u4219.shtml. Acessado em 31/01/2007, às 15h32.

FREUD, A. *O ego e os mecanismos de defesa*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1974.

FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego. In: *Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XVIII (1920-1926). Rio de Janeiro: Imago, 1969a.

_____. O tabu da virgindade. In: *Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XI (1909/1910). Rio de Janeiro: Imago, 1969b.

_____. Tres ensayos de la teoría sexual. In: *S. Freud*: obras completas, vol. VII (1901-1905). Buenos Aires: Amorrortu, 1989a.

_____. Psicología de las masas y análisis del yo. In: *S. Freud*: obras completas, vol. XVIII (1920-1922). Buenos Aires: Amorrortu, 1989b.

_____. O futuro de uma ilusão. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XXI (1927-1931). Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

_____. O mal-estar na civilização. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XXI (1927-1931). Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

_____. O humor. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XXI (1927-1931). Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

_____. À guisa de introdução ao narcisismo. In: _____. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente,* vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

GRIFFITHS, L.J.; WOLKE, D.; PAGE, A.S.; HORWOOD, J.P.; ALSPAC STUDY TEAM. Obesity and bullying: different effects for boys and girls. In: *Arch. Dis. Child*, n. 91, p. 121-125, 2005. Disponível em: www.archdischild.com. Acessado em 22 de junho de 2006.

HANNS, L.A. Interpretação: "Deutung". In: _____. *Dicionário comentado do alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 285-292.

HOBBES, T. Leviatã. In: *Hobbes* – Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

HOLMES, S.E.; CAHILL, S. School experiences of gay, lesbian, bisexual and transgender youth. In: *Journal of gay & lesbian issues in education*, v. 1, n. 3, 2003. Disponível em http://www.haworthpress.com. Acessado em 22 de fevereiro de 2007.

HORKHEIMER, M. Preface. In: ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D.J.; SANFORD, R.N. *The authoritarian personality*. New York: WW Norton, 1969, p. ix-xii.

_____. Teoria tradicional e teoria crítica. In: Benjamin, W.; Horkheimer, M.; Adorno, T.W.; Habermas, J. *Textos Escolhidos*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.125-162.

_____. *Teoria crítica*: uma documentação. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1990.

_____. *Gesammelte Schriften Band 17*: Briefwechsel 1941-1948. Frankfurt am Main: S. Fischer, 1996.

_____. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

_____.; ADORNO, T.W. Diskussionen zu den "Elementen des Antisemitismus" der Dialektik der Aufklärung (1943). In: HORKHEIMER, M. *Gesammelte Schriften Band 12*: Nachgelassene Schriften 1931-1949. Frankfurt am Main: S. Fischer, 1985, p.588-592.

_____.; FLOWERMAN, S.H. Foreword to studies in prejudice. In: ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D.J.; SANFORD, R.N. *The authoritarian personality*. New York: WW Norton, 1969, p. v-viii.

HOUAISS, A.; CARDOM, I. *Novo dicionário folha Webster's inglês/português, português/inglês*. São Paulo: Publifolha, 1996.

ISTOÉ. *Maldade de menina*. Comportamento, 22/09/2004. Disponível em http://www.terra.com.br/istoe/1824/comportamento/1824_maldade_de_menina.htm. Acessado em 31/01/2007, às 18h00.

JAHODA, M.; ACKERMAN, N. W. *Distúrbios emocionais e anti-semitismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.

JANSSEN, I.; CRAIG, W.M.; BOYCE, W.F.; PICKETT, W. Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. In: *Pediatrics*, v. 113, n. 5, p. 1187-1194, maio de 2004. Disponível em: www.pediatrics.org. Acessado em 22 de junho de 2006.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In: *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. *Crítica da razão pura*. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

KEHL, M.R. *Ressentimento*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

KIM, Y.S.; KOH, Y.J.; LEVENTHAL, B. School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. In: *Pediatrics*, v. 115, n. 2, p. 357-363, fevereiro de 2005. Disponível em www.pediatrics.org . Acessado em 22 de junho de 2006.

KNAFO, A. Authoritarians, the next generation: values and bullying among adolescent children of authoritarian fathers. In: *Analyses of social issues and public policy*, v.3, n. 1, p. 199-204, 2003.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da psicanálise*. Tradução de Pedro Tamen. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEFEBVRE, H. *Metafilosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

LISBOA, C.S.M. *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar*: fatores de risco e proteção. 2005. 146f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Caxias do Sul, 2005.

LLOYD, G.; STEAD, J. From difference to deviance: the exclusion of gypsy-traveler children from school in Scotland. In: *International journal of inclusive education*, v. 2, n. 4, 359-369, 1998. Disponível em: http://www.scottishtravellered.net. Acessado em 22 de fevereiro de 2007.

_____. The boys and girls not calling me names and the teachers to believe me: name calling and the experiences of travelers in school. In: *Children & society*, v. 15, n. 5, p. 361-374, 2001.

LOPES NETO, A.A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. In: *Jornal de pediatria* – v. 81, n. 5 (Supl), p. s164-s172, 2005.

LÖWENTHAL, L. *Indivíduo e terror*. Zuin, A.A.S. (Trad.). São Carlos: UFSCar, 1998 (Publicação interna).

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*: estudos de dialéctica marxista. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

MAAR, W.L. *À guisa de introdução:* Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T.W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. A produção da sociedade pela indústria cultural. In: *Olhar*. Ano 2, n. 3. 2000, p. 84-107.

_____. Materialismo e primado do objeto em Adorno. In: *Trans/Form/Ação*. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 133-154, 2006.

MAIS você. *Entenda do bullying*. 21/06/2005. Disponível em http://maisvoce.globo.com/variedades.jsp?id=9533. Acessado em 06/02/2007, as 17:50.

_____. *O bullying pode causar sérios traumas*. 30/01/2006. Disponível em http://maisvoce.globo.com/variedades.jsp?id=10025. Acessado em 31/01/2007, as 16:12.

MARCUSE, H. *El hombre unidimensional*: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. Barcelona: Planeta-De Agostini, 1993.

MARTINS, M.J.D. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. In: *Revista portuguesa de educação,* Braga, Portugal, v. 18, n. 01, p. 93-115, 2005.

MARX, K. Condições históricas da reprodução social. In: Octavio Ianni (Org.). *Marx*: Sociologia. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1980.

_____. ; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDEIROS, C.M.B. *Agressões em uma escola de ensino fundamental*: visão dos alunos, professores e funcionários. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MENINAS malvadas (Mean Girls). Direção de Mark S. Waters. EUA: Paramount Pictures / M.G. Films / Broadway Video, 2004. 1 videocassete (97 min), VHS/ NTSC, son., color.

MERCATELLI, V. Bullying. Não tem a menor graça! In: *Atrevida*. Edição nº 126 – fevereiro de 2005. Disponível em: http://atrevida.uol.com.br/revista/Edicoes/126/artigo5055-1.asp?o=s. Acessado em 31/01/2007, às 17:50.

MIRANDA, M.I.F. *Violências nas escolas sob o olhar da saúde*: das indisciplinas e incivilidades às morbimortalidades por causas externas. 2004. 245 f. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2004.

NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira no sentido extramoral (1873). In: *Nietzsche*. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

OLWEUS, D. *Bullying at school*: what we know and what we can do. United Kingdom: Blackwell publishing, 1993.

_____. *La mediación es injusta*: equipara a víctima y verdugo. Entrevista a José M Lacasa. In: Magistent. 11 de outubro de 2006. Disponível em http://www.magisnet.com/articulos_imprimir.asp?idarticulo=2188. Acessado em 16/09/2007, às 13:30.

ONLINE etimology dictionary. (s/d). Disponível em http://www.etimonline.com. Acessado em 16/09/2007, às 15:39.

PEDRA, J.A. *Bullying* - causas e conseqüências psicológicas. In: 1º Fórum sobre a violência escolar e educação para a paz de Piracicaba. Palestra ministrada em 10 de março de 2007.

PEREIRA, B.O. *Para uma escola sem violência*: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PINHEIRO, F.M.F. *Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental*. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2006.

POTEAT, V.P.; ESPELAGE, D.L. Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: the homophobic content agent target (HCAT) scale. In: *Violence and victims*, v. 20, n. 5, p. 513-528, outubro de 2005.

RAY, V; GREGORY, R. School experiences of the children of lesbian and gay parents. In: *Family matters* – Australian institute of family studies, n. 59, p. 28-34, 2001. Disponível em www.eric.ed.gov. Acessado em 22 de junho de 2006.

RIGBY, K. *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia*. Attorney-General's Department, Canberra: Commonwealth of Australia, 2002. Disponível em http://www.crimeprevention.gov.au. Acessado em 25 de março de 2006.

ROUANET, S.P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. *Teoria Crítica e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1998.

SANTOS, L.M.P. *O assédio moral nas relações privadas*: uma proposta de sistematização sob a perspectiva dos direitos da personalidade e do bem jurídico integridade psíquica. 2005. 250f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

SCHÄFER, M. Abaixo os valentões. Trad. Suzi Yumi. In: *Viver mente&cérebro*. Edição nº 152 – setembro de 2005. Disponível em: http://www2.uol.com.br/vivermente/cont eudo/materia/materia_ imprimir_31.html, acessado em 17/03/2006.

SERRÃO, M.; BALEEIRO, M.C. *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD, 1999. p. 103.

SEVERIANO, M.F.V. *Narcisismo e publicidade*: uma análise psicossocial dos ideais do consumo na contemporaneidade. São Paulo: Annablume, 2001.

SJÖBERG, R.L.; NILSSON, K.W.; LEPPERT, J. Obesity, shame and depression in school-aged children: a population-based study. In: *Pediatrics*, v. 116, n. 3, p. 389-392, setembro de 2005. Disponível em www.pediatrics.org. Acessado em 22 de junho de 2006.

SMITH, P.K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: Debarbieux, E. & Blaya, C. (Orgs.) *Violência nas escolas e políticas públicas,* p. 187-205. Brasília: UNESCO, 2002.

_____.; COWIE, H.; OLAFFSON, R.F.; LIEFOOGHE; A.P.D.

Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. In: *Child development*, v. 73, n. 4, p. 1119-1133, 2002.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan/jun. 2001.

STEIN, M.T.; FRASIER, S.D.; STABLER, B. Parent requests growth hormone for child with idiopathic short stature. In: *Pediatrics*, v. 114, n. 5, novembro de 2004. Disponível em www.pediatrics.org. Acessado em 22 de junho de 2006.

WAL, M.F. van der; WIT, C.A.M; HIRASING, R.A. Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. In: *Pediatrics*, v. 111, n. 6, p. 1312-1617 Junho de 2003. Disponível em www.pediatrics.org. Acessado em 22 de junho de 2006.

WIGGERSHAUS, R. *A Escola de Frankfurt*: história, desenvolvimento teórico, significação política. 2ª edição. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

YONEYAMA, S.; NAITO, A. Problems with the paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). In: *British journal of sociology of education*. V. 24, n. 3, 2003.

APÊNDICE A – Modelo do termo de esclarecimento e autorização

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Deborah Christina Antunes é mestranda em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Como parte das atividades desenvolvidas em projeto de pesquisa, que resultará em dissertação, deverá realizar entrevistas e discussão em grupo a respeito das relações entre os alunos. Trata-se de um trabalho que procura compreender melhor como estão ocorrendo as relações entre os alunos no ambiente escolar.

Para a execução do trabalho, o aluno participante deverá ser entrevistado individualmente e deverá participar de um grupo de discussão em dias e horários previamente estabelecidos.

O trabalho não envolve nenhuma situação de risco à saúde física e mental ou à integridade moral dos participantes.

A participação é voluntária e gratuita, ou seja, não acarretará nenhuma forma de pagamento. O participante tem resguardado o direito e a liberdade de interromper a realização do trabalho a qualquer momento. Esta interrupção também não acarretará qualquer prejuízo para o mesmo.

Como princípio ético de um trabalho científico, toda utilização dos resultados obtidos com a sua participação (na redação de relatórios, dissertação, artigos ou em comunicações científicas) deverá ser realizada garantindo o total anonimato do participante, bem como de qualquer informação que torne possível esta identificação. Esta regra só poderá ser ignorada mediante a manifestação favorável e por escrito do participante ou seu responsável legal.

_____

Deborah Christina Antunes
Pesquisadora responsável

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Declaro-me ciente do conteúdo do TERMO DE ESCLARECIMENTO acima e autorizo a participação de _____ na referente pesquisa.

Data: ___/___/_____

Nome legível: _____

Grau de Parentesco: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas

Transcrição das entrevistas – 8ª série do ensino fundamental

Entrevista 1 – Participante 1 - S1 (masc.)

P - Qual é o seu nome?
S1 - V...
P - Quantos anos você tem?
S1 - 14
P - 14? E faz quanto tempo que você estuda nessa escola?
S1 - A... Entrei no começo do ano passado.
P - Na sétima série então?
S1 - É, faz quase dois anos.
P - E você tem muitos amigos aqui?
S1 - Tenho.
P - De que turma eles são?
S1 - De todas, da quinta série, da sétima, da oitava, só da sexta que eu não tenho muito amizade, mas...
P - Porque você acha que não tem amizade com eles?
S1 - A não sei, nunca conversei com eles assim...
P - Define pra mim você mesmo, quais são as suas qualidades e os seus defeitos?
S1 - Não sei... a, eu sou preguiçoso... Não sei...
P - Preguiçoso, mas preguiçoso pra que, pra fazer o que?
S1 - Pra estudar, pra escrever (falou muito baixo)...
P - Pra quê?
S1 - Pra, pra obedecer, pra quase tudo.
P - E quais são suas qualidades?
S1 - A, não sei... Qualidade? A, não sei!
P - A... Alguma coisa que você fala "isso é muito legal em mim!..." você acha que você é muito legal em que, muito bom em que?
S1 - A, acho que em nada.
P - Nada?
S1 - Não.
P - Bom, o que você costuma fazer no tempo em que você não está na escola?
S1 - A... De tarde na hora que eu saio da escola eu vou pra casa, aí eu durmo, assisto TV, vou e entro na internet um pouco, e de noite eu assisto TV também, aí se tiver prova no dia seguinte eu estudo também, no horário do jornal, eu não gosto de ver jornal, no final de semana eu jogo bola... Normalmente de noite eu como pizza.
P - Você acha que essas atividades que você faz... é, assistir TV, entrar na internet, jogar futebol, essas coisas influenciam no seu relacionamento com as outras pessoas?
S1 - Acho que sim.
P - Como?
S1 - A... Às vezes eu leio as notícias na internet, não gosto de ver jornal, então eu vejo na internet... Aí, a, deixa minha mente mais aberta...
P - Aberta pra que?
S1 - A, sei lá, mais como posso falar... A... Faço amizade na internet também, conheço bastante gente pela internet...
P - Como que é o relacionamento entre as pessoas da sua classe, da sua turma de 8ª série?
S1 - É bom assim, todo mundo é amigo de todo mundo, sem exceções...
P - Sem exceções? Vocês costumam andar em grupos separados ou anda sempre todo mundo junto?

S1 - A, em grupos separados... Aqui na escola tem uns que jogam bola, tem uns que ficam conversando, tem uns que estudam no intervalo também quando vai ter prova na outra aula.
P - Quais que são as diferenças entre esses grupos, que joga bola, o que conversa, o que estuda?
S1 - A... Nenhuma... Todo mundo faz de tudo assim... Tem dia que eu to jogando bola, e que o outro está estudando, tem dia que eu to estudando, tem dia q o outro que jogando bola... Sei lá, agente... Cada dia é um grupo também.
P - A, não é fixo?
S1 - Não.
P - E você já se sentiu excluído de algum grupo alguma vez?
S1 - Não.
P - E você já soube de alguém que já foi excluído de algum grupo?
S1 - A, já...
P - Por que "que" aconteceu isso?
S1 - A, porque ele é muito chato. Sei lá, é chato, é... Ele é... Nossa, os assuntos que ele fala também nada a ver...
P - Que assunto que ele fala?
S1 - A, tipo eu to falando de uma coisa, tipo to falando de uma notícia que aconteceu não sei o que me outro país ele, ele, ele chega falando de tipo, sei lá "comprei uma bicicleta nova", um assunto nada a ver, ele é chato, tem uma voz chata, a sei lá, eu não gosto muito dele...
P - Então você também evita um pouco conversar com ele?
S1 – "A-ham"... De vez em quando eu até converso com ele assim...
P - Ele é da sua sala ou não?
S1 - É...
P - Então de certa forma ele está meio excluído de tudo, de todos...
S1 - É, ta. Acho que nin..ninguém gosta dele na nossa classe lá... Assim, acham meio chato...
P - E como que é o relacionamento das pessoas da sua classe, da sua turma, com as dos outros anos?
S1 - A, com as da sexta série a gente se dá muito bem, com a, a sétima série a gente conversa bastante, ano passado a gente era "grudado" assim com a oitava série também, com a quinta série a gente conversa um pouquinho, mais com a sétima...
P – Por que você acha que acontece esse afastamento do pessoal da sexta série?
S1 – A, são diferentes, diferentes... Não sei também.
P – Mas diferente em que sentido?
S1 – A, em...em tudo! Nos assuntos assim, de falar, no jeito deles...
P – Que jeito?
S1 – A... Sei lá, meio, meio "criação".
P – O que "que" é ser "criação"?
S1 – A, eles "faz" umas piadinhas... É "criação" mesmo... Fazem coisas nada a ver também...
P – E vocês são como então?
S1 – A, a gente não fica fazendo as mesmas coisas que eles fazem... Nosso assunto é diferente, e acho mais interessante as coisas que a gente "troca", é tipo, os caras fazem uma piadinha, só eles dão risada, só quem faz a piadinha dá risada, ninguém entende, se entende não tem nada a ver assim, não tem um pingo de graça...
P – Me dá um exemplo.

S1 – A, um outro dia, a gente tava conversando, de dentro da nossa classe a gente escutou o outro falando, não o que era o que ele falou, só ele deu risada, mas não lembro o que era.
P – Você não consegue lembrar de nenhum momento assim que isso tenha acontecido que você consiga lembrar exatamente o que foi?
S1 - ... A... Eles põem uns apelidos tudo sem graça também... Sei lá, nada a ver os apelidos que eles põem.
P – E vocês colocam apelidos?
S1 – Não, eu não coloquei né, mais... A, não sei...
P – Neles?
S1 – Não.
P – Não?
S1 – Não neles apelido.
P – Então está bom V... Ta bom por enquanto. Obrigada!

Entrevista 2 – Participante 2 - S2 (fem.)

P – M... Quantos anos você tem?
S2 – 13.
P – E faz quanto tempo que você estuda aqui?
S2 – 10 anos.
P – 10 anos... Então você entrou aqui com...
S2 – Com 4, é que eu vou fazer 14 agora em dois dias...
P – Ah... está perto do aniversário...
S2 – (ri)
P – Então você entrou aqui no pré, é isso?
S2 – Entrei... no "infantil 4", alguma coisa assim, não lembro.
P – Então você conhece todo mundo aqui da escola?
S2 – Conheço...
P – Você tem muitos amigos aqui?
S2 – A... é, eu mais converso com gente da minha classe. Com o resto nem converso muito. E "cá"... com uma menina da quinta.
P – Com uma só?
S2 – É. Com o resto não converso muito.
P – Por que com uma só? O que ela tem de diferente dos outros?
S2 – A, não sei... eu num... conversa muito com os outros.
P – Defina pra mim você mesma, quais são suas qualidades e defeitos?
S2 – Defeitos... Gorda.
P – Você se acha gorda?
S2- Acho.
P – Quanto que você pesa?
S2 – "Ixi"... 48, por aí...
P – Quanto você tem de altura?
S2 – A, 1,60, não sei.
P – E você se acha gorda?
S2 – "A-ham".
P – O que mais?
S2 – A, eu sou teimosa... sou "pirracenta" as vezes.
P – O que "que" é ser "pirracenta"?
S2 – A, é (...) que quero, mas tipo, ela fala alguma coisa eu "num", eu "num" aceito, mas na realidade eu quero aceitar.

P – E de pirraça você não aceita?
S2 – Ah... não aceito! Ixi... que mais... um monte de coisa! (ri)
P – Pode falar.
S2 – É... que mais... não sei! (ri)
P – Tá bom. E suas qualidades? Porque até agora você só falou os defeitos!
S2 – Qualidade... Ah... sou simpática, eu acho que eu sou simpática, engraçada, dou risada à toa, que mais... a, qualidades é só.
P – O que você costuma fazer no tempo em que não está aqui na escola?
S2 – Na maioria das vezes eu fico na Internet, vou pra casa da minha vó, daí eu fica na casa dela lá, televisão, daí eu faço lição quando tem, trabalho, estudo.
P – Que 'que'você faz na Internet?
S2 – Internet: MSN e Orkut.
P – E, na TV o que você assiste?
S2 – Televisão... televisão não to assistindo muito, assisto mais a novela das 9 da Globo..
P – Você acha que essas atividades, a Internet e assistir televisão, influenciam em alguma coisa no seu relacionamento com as outras pessoas?
S2 – Ah, influencia... converso bastante pela Internet com as outras pessoas, tanto da escola, quanto amigos fora da escola.
P – Mas influencia em que sentido?
S2 – Ah, fico mais amiga deles...
P – E com que freqüência você usa a Internet e vê televisão? Televisão você falou que não tem visto muito...
S2 – Não, só veja à noite, agora Internet se deixar eu fico praticamente o dia inteiro.
P – O dia inteiro?
S2 – É, só que quando tem coisa pra fazer, daí eu faço, mas quando não tem, daí eu fico na Internet!
P – Como que é o seu relacionamento... como que é o relacionamento entre as pessoas da sua sala, você entre elas e elas entre elas mesmas?
S2 – Bem, todo mundo se dá bem com todo mundo. Eu acho que eles também se relacionam bem comigo.
P – E entre eles?
S2 – Também.
P – Tudo bem, todo mundo com todo mundo?
S2 – É.
P – É?
S2 – "A-ham".
P – A sua sala se divide em grupos ou anda sempre todo mundo junto em todos lugar?
S2 – Não, as vezes se divide, na hora do intervalo os meninos ficam pra um lado e as meninas ficam pro outro, mas tem vezes que ficam os meninos com a gente daí outros vão jogar futebol.
P – Por que você acha que se divide?
S2 – Porque... ah... a gente não conversa mais ou menos a mesma coisa.
P – O que vocês conversam?
S2 – Ah... besteira, só besteira, só coisa "boa".
P – O que 'que' é besteira?
S2 – Ah.... o que vai fazer a tarde, só coisa "boa".
P – E as pessoas que não andam com você conversam sobre o que?
S2 – Ah, eu não sei. No intervalo eles jogam futebol, o que eles conversam eu não sei.

P – Você acha que tem diferença entre esses dois grupos, o grupo de pessoas que você fica no intervalo e o outro?
S2 – Não!
P – Você já se sentiu excluída de algum grupo?
S2 – Já, mas faz tempo.
P – Como que foi, o que 'que' aconteceu?
S2 – Não, não é bem excluída, é porque tinha uma amiga que ela foi pra Brasília e daí ficava as minhas outras duas amigas juntas, é minhas três outras juntas, daí a gente ficava meio separado, não conversava muito não se dava muito bem... é no começo foi isso, mas depois a gente se juntou.
P – E você já soube de alguém que já foi excluído de algum grupo?
S2 – Já.
P – Da escola?
S2 – Já... bastante até.
P – Bastante? O que 'que' aconteceu?
S2 – Ah, ficava inventado "apelidinho"...
P – Quem ficava inventando "apelidinho"?
S2 – A gente inventava.
P – Vocês inventavam...
S2 – É, "a-ham", mas depois ficou todo mundo amigo.
P – E porque que você acha que aconteceu isso?
S2 – Porque... a pessoa não era muito legal! Agora tem uma que eu acho chata até hoje. Ninguém gostava dela.
P – O que 'que'é ser chato? O que 'que' ela tinha, o que ela fazia que era chato?
S2 – Ah, ela era "grudenta", ninguém gostava dela, ela ficava "grudando" nas pessoas, era esquisita... Eu não gostava muito dela!
P – E essa pessoa que até hoje você não se dá muito bem?
S2 – É, não... faz tempo que eu não converso com ela...
P – Mas o que ela tem que faz você achar que ela seja chata?
S2 – O que? Ah... ela era "grudenta".
P – Também?
S2 – É.
P – Que mais, só isso?
S2 – Ah, falava umas coisas nada a ver... quer dizer, ah... ia fazer daí ela falava de fazer junto daí se falasse que não podia ia ficar chato, a professora ficava brava, daí ela fazia junto, daí enchia o saco, daí o trabalho não ficava bom porque tava com ela.
P – Mas porque o trabalho não ficava bom?
S2 – Ah... Porque não conversava direito.
P – Vocês não conseguiam se entender pra fazer o trabalho?
S2 – Isso, ela era muito chata.
P – Como é o relacionamento entre as pessoas da sua classe e as pessoas dos outros anos?
S2 – Como assim?
P – Você está na oitava série, como é que é o relacionamento da sua turma da oitava série com os outros anos, com a sétima, sexta, quinta?
S2 – Bom, eu não converso muito com a sétima, sexta e quinta. Tem gente que conversa um pouco, mas as meninas da minha classe não conversam muito. Agora os meninos conversam até que mais, mais com a sétima.
P – Por que vocês são mais afastadas?
S2 – Por que? Ah, elas também não conversam, eles também não conversam com a gente daí fica assim.

P – Mas vocês nunca chegaram a conversar?
S2 – A, já. Conversamos "oi" essas coisas.
P – E porque não vai pra frente?
S2 – Ah, eu não sei, cada um vai pra um lado e depois... aí...
P – Ta bom então M... Por enquanto é só isso. Obrigada!
S2 – Acha!

Entrevista 3 – Participante 3 - S3 (fem.)

P – B... Qual é a sua idade?
S3 – 14 anos.
P – Faz tempo que você estuda aqui?
S3 – Faz mais de 4 anos, desde a quarta série.
P – Você tem muitos amigos aqui?
S3 – Tenho.
P – Defina pra mim você mesma, quais são as suas qualidades e os seus defeitos?
S3 – Meus defeitos são: eu sou muito ansiosa, um pouco nervosa assim, e... minha qualidade, ah eu sou sincera, quer dizer, eu acho, ah amiga mais ou menos, é isso aí eu não sei muitas qualidades.
P – O que você costuma fazer no tempo em que não está na escola?
S3 – Ah, conversar com meus amigos na Internet, ou dormir, ou estudar assim quando tem prova.
P – O que você costuma fazer quando está na Internet, só conversar com os amigos ou mais alguma coisa?
S3 – Mais conversar com os amigos pelo MSN ou pelo Orkut.
P – E com que freqüência você faz isso?
S3 – Todo dia.
P – Todo dia, quanto tempo mais ou menos?
S3 – Ah depende, tem dia em que fico quase umas 3 horas, ou quando a minha irmã quer usar eu fico bem pouco uma hora assim.
P – Vocês dividem então?
S3 – É só que ela fica um pouco mais (ri).
P – Quem que fica mais?
S3 – A minha irmã porque ela...
P – Ela é mais velha?
S3 – É.
P – Você acha que essas atividades que você faz, principalmente na Internet que você falou que você fica bastante tempo, você acha que ela influencia no seu relacionamento com as pessoas?
S3 – Ah, pouco porque daí você vai tendo mais ami-amizades com quem você conversou mais , um pouco assim...
P – Como é o relacionamento entre as pessoas da sua classe?
S3 - ... A, como assim?
P – Se dá todo mundo bem com todo mundo, ou tem alguma coisa que não é legal...
S3 – A, todo mundo se 'dão' bem, só uma pessoa...
P – Uma pessoa?
S3 – É.
P – O que "que" tem essa pessoa?
S3 - ....ah, ele é muito "vai com os outros"tipo, parece que não tem opinião própria, você contou uma coisa, ele vai lá e conta também achando que vai ser engraçado,

mais ou menos o que aconteceu também, assim, ou ele "se acha" muito as vezes.. ah, ele não é legal.
P – Como assim "se acha"?
S3 – Ah, tipo... como vai entender... porque, ele gosta muito de futebol, e aí, é, no esporte mesmo ele quer mandar um tudo, daí na sala, daí também acha que pode mandar, e como ele é baixinho, zoam muito ele, daí ele as vezes "se zoa" achando que vai ser engraçado e normalmente não é.
P – "Zoa" como? O que faz?
S3 - Ah, mais ou menos... (ri)... tipo, a nossa "até fulano é maior do que você" e ele sempre, quando tiver alguém mais alto do que ele de idade inferior ele "se zoa" achando que vai ser engraçado. Eu não acho engraçado.
P – Só é engraçado quando os outros falam?
S3 – É porque é, te passa que ele ta... ele usa a mesma, o mesmo, digamos, vocabulário que os outros, aí fica muito repetitivo, parece que ta... gravou e ta falando de novo.
P – A sua turma, sua classe de oitava série, ela é dividida em grupos? Vocês andam sempre todo mundo junto ou não, ou as vezes vocês se dividem?
S3 – Ah, antes era, mas agora não, tem aquele lá que as vezes divide, mas é porque os meninos estão jogando futebol mas sempre conversa assim, que as meninas, as vezes separa as meninas, mas não é muito não, tipo chega, a gente não vai sair, a gente conversa pra "caramba", brinca.
P – a sua classe é pequena, né?
S3 – É.
P – Quantas pessoas tem?
S3 – São... agora são dez, contando comigo e com uma aluna nova.
P – Tem alguma diferença entre esses grupos que acabam se separando pra jogar futebol e não?
S3 – Ah... ah, não muita, tipo, é... eu vou, não vou falar que ... não tem porque, tem coisas que fala pra umas pessoas tem coisas que você não fala pra outras, pessoas de confiança, ou mais amizade...
P – E você está com qual desses grupos o que vai jogar futebol ou com o outro?
S3 – É porque tem dias que assim separados pra meninos e pra meninas, porque tava dando não briga, mas, como eles jogam melhor e chutam forte tava machucando muito daí então separa por causa dos dias.
P – Teve alguma vez que você já se sentiu excluída de algum grupo?
S3 – Você diz esse ano ou outro?
P – Pode ser esse ano ou outros.
S3 – Bom, antes, como que eu era nova, não conhecia ninguém, e também ninguém queria muito porque não tinha maturidade, coisa de criança mesmo, e foi bem difícil eu conversar com alguém, eu me "enturmar" com alguém. Mas, agora não, tipo, a menina nova que chegou ta super "enturmada" já com quase tudo.
P – Por que 'que' você acha que ela ta enturmada?
S3 – Bom, porque eu conhecia ela assim mais ou menos de vista, todo mundo conhecia ela, não conversava assim tanto com ela, mas, porque que ela ta enturmada... porque ela é legal... a, não sei... hum, acho que o fato que ela se solta, não fica se isolando, porque normalmente quando se é novo se isola porque não sabe, não conhece ninguém...
P – Por causa do jeito dela mesmo?
S3 – É.
P – E você já soube de alguém que já foi excluído de algum grupo?
S3 – Da minha sala ou não?

P – Pode ser da sua sala, pode ser do outras... se você já soube de alguém.
S3 - Assim, antes, quem era novo era bem excluído entendeu? Porque antes não tinha tanta amizade como agora, não... é, a gente era mais envergonhado, mais fechado, agora não, é, antes todo mundo tinha as pessoas excluídas, tipo, eu tinha, quer dizer, eu tinha uma amiga, que era minha melhor amiga, ela foi pra Recife, mas ela foi muito excluída, ela ficou um ano mais ou menos excluída.
P – Lá ou aqui?
S3 – Aqui no colégio, ela sofreu muito. Porque era questão de que ninguém... todo mundo chamasse ela, porque ah, chega é outro ambiente, outro lugar, então a pessoa tem que se acostumar, porque é complicado, então ela (...) assim.
P – Porque você acha que mudou, que agora é diferente?
S3 – Acho que questão de maturidade, vivenciar outros ambientes, ah, outros lugares, outras pessoas.
P – Você acha que é por conta da idade de vocês?
S3 – Também... quanto mais você... ah, não sei o que que é... ah...
P – Aconteceu alguma coisa que fez vocês mudarem ou não?
S3 – Não, foi o tempo mais ou menos...
P – Como que é o relacionamento das pessoas da sua classe com as dos outros anos, com a sétima, com a sexta, com a quinta?
S3 – A, a quinta, é... conversa assim bastante, tem, é, a gente tem uma amiga lá também, os meninos não conversam, mais, eles são mais, conversam mais com a sétima, também que não é muito, quando conversa as vezes dá alguma briga, alguma discussão, conversam mais entre si mesmo... agora as meninas conversam com todo mundo, só que tem não conversa muito com a sexta série, não tem nenhum... nenhuma coisa contra, mas, ah... a gente não se conhece direito, vivencia os mesmo lugares só que não, não convive.
P – Mas por que, se vocês conseguem conviver com as pessoas das outras turmas, por que vocês não conseguem com as da sexta?
S3 – Elas têm tipo um grupo já formado, é ela e a T... vivem juntas assim toda hora, então eu acho que pra elas já se bastam, então são bem fechadas. Pode acontecer um "oi", tipo, se for aniversário dela "parabéns", coisa assim mais, é educação mais ou menos que rola muito.
P – Então ta bom B... por enquanto ta ótimo... Obrigada.

<u>Entrevista 4 – Participante 4 - S4 (fem.)</u>

P – Be... qual que é a sua idade?
S4 – Tenho 14 anos.
P – Faz tempo que você estuda aqui nessa escola?
S4 – Desde os três, faz 11 anos.
P – Desde os três! Nossa faz tempo, né?
S4 – Faz. Tem 11 anos que eu to aqui!
P – você entrou então no Jardim aqui?
S4 – É.
P – Então você conhece todo mundo já?
S4 – É, mais ou menos porque teve bastante gente que saiu né, só a M..., que você entrevistou agora, e o R... não sei se ele vai fazer entrevista também... que tão desde pequenininhos comigo.
P – A, ta... e você tem muitos amigos aqui nessa escola?
S4 – Ah, mais o pessoal da minha sala assim, amigo mesmo. Só... ah, não é muito não, é mais ou menos.

P – Fala pra mim quais são sua qualidades e seus defeitos.
S4 – Ah, não sei... como assim?
P – Define pra mi você mesma, o que você acha que você tem de qualidade, o que você acha que você tem de defeito.
S4 – Assim, ah, eu acho que de defeito é que eu sou muito teimosa, assim, não aceito muito...ai, não sei, não sei o que eu não aceito... Sei lá é difícil pra... pra... pra conviver com as diferenças, mas assim, adapta e convive, mas assim, de primeira assim, ah não sei... de de qualidade... hum... ah eu gosto bastante assim das pessoas da minha sala, dos meus amigos... ah, não sei, acho que é isso.
P – O que você costuma fazer quando você ta fora da escola, quando você não ta aqui tendo aula?
S4 – Ah, normalmente depois do almoço eu durmo, é bom dá uma "descansadinha", aí também tenho um curso extra também de terça e quinta.
P – Curso do que?
S4 – É, faço inglês e "*Tae kwon do*". E assim, aí quando tem lição eu faço lição também. No final de semana eu saio pra almoçar com meus pais normalmente e de vez em quando eu saio com os meus amigos.
P – Mas assim, depois do almoço você falou que você dorme, mas você dorme até o dia seguinte?
S4 – (risos) Não, assim, eu tento me controlar pra "num", pra "num" dormir, que nem agora eu to tentando voltar pra não, não dormir depois do almoço, mas sempre dá uma deitadinha assim... até umas duas, três horas assim.
P – E depois disso você faz o que?
S4 – Aí eu... ah, não sei... aí eu fico escutando música, faço lição...
P – Que tipo de música você gosta de ouvir?
S4 – Ah... acho que tudo, só não gosto muito de MPB, de sertanejo assim...
P – Você escuta na rádio ou você coloca Cd, baixa da Internet, como é que você faz pra escutar?
S4 – Ah, quando eu não to muito a fim de ficar escutando coisa, mudando toda hora eu ponho um Cd, mas quando eu "num", quando eu quero escutar, aliás quando eu não quero, quando eu quaro variar assim, aí eu deixo na rádio porque computador meu pai assim fica usando praticamente o dia inteiro, corrigindo prova, vendo trabalho... aí eu não uso muito.
P – Você acha que essas atividades que você faz fora da escola influenciam no seu relacionamento com as outras pessoas?
S4 – Ah, influencia porque, ah... aí eu conheço, eu conheço outras pessoas, eu aprendo a lidar com pessoas que são diferente de mim que... aí fica, fica tudo mais fácil, você amplia os seus... a sua área de, de amigos, tudo, aí vai ver até alguém daqui conhece alguém do outro curso, aí é bem legal assim, dá pra você tá...
P – Me dá um exemplo assim de como que, que você consegue... que essas atividades que você faz te ajuda a lidar com essas diferenças que você fala mas você não deixa muito claro, como que é isso?
S4 – Ah... tanto de classe social, quanto... assim as vezes, assim... assim no inglês não é todo mundo que pode ta pagando um curso fora, pra fazer tal, essas pessoas... não, tem muitas pessoas que são assim, tem muito dinheiro, que num, num liga muito pra essas coisas, mas aí você vê, você tem que conviver... as vezes você pensa que aqueles pessoas são ah, é metido porque tem um monte de dinheiro, estudam fora, não sei o que, daí você vê assim, são pessoas super legais...e, e isso ajuda, né influencia pra você ta se relacionando com as, com assim que num, que as pessoas diferentes de você, "cê" já tem uma idéia que num, que

não é sempre aquilo que você acha, você tem que conhecer primeiro a pessoa pra falar alguma coisa depois.
P – Como que é o relacionamento entre as pessoas da sua classe?
S4 – Ah, todo mundo é bem, bem amigo assim... assim, é, tem umas brincadeiras que num... um pouco violentas, mas...
P – Como assim?
S4 – Ah, de... "pedala Robinho"... não isso já passou um pouco, mas...
P – Como que é "pedala Robinho"?
S4 – Dá tapa na cabeça... ou as vezes quando faz alguma coisa que não gostou muito vai lá e reage com muito violento assim...
P – Como assim?
S4 – Hum, por exemplo... deixa eu ver... as vezes você fala alguma coisa aí a outra pessoa não gostou aí já vira pra você te xingando, xingando a sua mãe... mas, ah, cê tem que aprender a conviver, né... cê vê que aquilo é o normal da pessoa, fazer o que? Mas, ah... daí a gente acostuma, daí a gente se trata de um jeito que, é um jeito que a gente tem pra se tratar. Assim, no final acaba todo mundo saindo amigo... apesar, quem olha de fora fala assim "nossa, eles tão brigando", mas é normal... (ri).
P – E a sua classe é dividida em grupos, vocês andam sempre todo mundo junto ou não, as vezes vocês se dividem?
S4 – Assim, não anda sempre todo mundo junto, até porque os meninos gostam mais de jogar futebol no intervalo tal, mas assim, das meninas também, também não tem muito gente, se for separar você vai ser amigo de quem? Não vai ser amigo de ninguém, mas... ah... só essa questão assim, as vezes eles gostam mais de praticar esporte, e a gente fica mais, mais pra conversar, mais, quando não pode usar a quadra eles ficam junto com a gente. Ah, normal. Não tem divisão.
P – Você já se sentiu excluída alguma vez de algum grupo?
S4 – Hum... a, acho que não, assim eu sempre, assim, por mais que eu não fosse amiga de todos, eu sempre tive assim as minhas amigas assim, bem amigas fixas assim... ou senão, se eu brigava com elas eu, eu também assim conversava com outras pessoas tal... até com isso eu aprendi a me relacionar com outras pessoas.
P – Então de certa forma tem uma divisão, tem pessoas que são mais suas amigas com as quais você anda e as pessoas que não são tão...
S4 – É que assim, na verdade assim, daqui da escola elas, assim, eu sou amiga de todas as meninas da minha sala.
P – Que não são muitas.
S4 – É, que não são muitas, são 4, né? Mas, assim, eu sou bem amiga da, da M... mas isso há faz tempo que a gente sempre estudou junto e tal... aí... assim... a gente é mais amiga, mas não que a gente fique andando separado dos outros... a gente sempre tá com todo mundo assim. Acho que não tem muita divisão não mesmo.
P – E você acha que... você já soube de alguém que foi excluído de algum grupo?
S4 – Ai já! Tinhas assim, tinha uma menina aqui na escola, quer dizer, a gente sempre... aí falava... que ia junto com ela, conversava com ela aí você fazia alguma coisa que ela não gostava ela vinha e te arranhava, a gente falava "assim não dá, né?", tipo, ficar convivendo com uma pessoa que você fala qualquer coisa, ela não gosta, ela vem e te arranha? Ela ficava... aí ela era meio excluída assim, ficou um bom tempo, acho ela estudou desde a primeira até a quarta séria assim com a gente.
P – Mas era só essa característica dela que vocês não gostavam?
S4 – Ah, não sei, acho que o jeito dela, era, ela era toda meio... ah, não sei... ela era meio "esquentada" assim, tudo, qualquer coisa que você falava pra ela, ela já ficava

meio brava... é.. (ri).. e.. ah... ah acho que é mais assim. Também tinha uma outra menina que a gente também não gostava dela, ela era meio chata assim, muito "grudenta", muito...
P – Mas o que 'que' aconteceu?
S4 – Aí depois de um tempo elas saíram da escola né? Mas...
P – Mas você acha que saíram por causa disso?
S4 – Ah, uma sim porque sempre dava briga tal, até com os meninos mesmo ela sempre brigava com eles, batia neles, não sei o que... mas a outra não, assim, ela... a gente tinha um, um jeito de conviver, não era amiga dela, mas... convivia assim... eu diria que bem até...o máximo possível, né?
P – Como que é o relacionamento da sua classe, da sua turma de oitava série com as outras turmas, com a sétima, com a sexta com a quinta?
S4 – Ah eu "num", eu "num" tenho muito relacionamento assim com, com as pessoas das outras salas, não porque "ai, é da sétima série, é criança...", não por isso, mas assim eu "num"... não sei eu "num", não me identifico assim com nenhuma das pessoas, mas assim a gente, que nem a gente ta na oitava série a gente é bem amiga de uma menina da, da quinta série. Ela é bem amiga da gente, mas tem, ai, tem bastante gente que eu não gosto muito.
P – Porque você não gosta?
S4 – Ai, eu não sei, eu "num"... Ah, não sei, deixa eu pensar... tem que parar pra pensar, né? ... Ah... As vezes umas, sei lá, umas brincadeirinhas muito assim violentas, tipo assim... não bate muito com a educação, com o jeito que eu fui criada... tudo... Assim, não, não socialmente eu não to falando isso porque eu não discrimino ninguém porque é pobre, porque é rico, porque é negro, porque é ...não por isso, porque eu não me dei bem mesmo com aquelas pessoas, pode ser que até um dia eu venha a conversar, mas nesse momento assim eu não... não sou muito amiga assim dessas pessoas de outras salas, até se precisar conversar conversa normal, mas... que nem a gente fica assim junto oitava série assim, não tem muito com as outras salas.
P – E das pessoas da sua turma no geral com essas outras turmas, como que é o relacionamento?
S4 – Ah... é médio assim eles se, se relacionam tal com as outras salas, mas assim já foi, já foi mais forte, a gente já foi assim mais amigo de pessoas de outras salas, de... sem essa coisa de divisão de salas...
P – Por que 'que'você acha que mudou?
S4 – Ah, eu acho que a gente ficou mais unido, saíram, saiu bastante gente também que, de quem a gente era mais amigo...é... acho que mais por isso assim... a gente foi conhecendo assim realmente quem as pessoas eram, ou, não sei, as vezes é fase também da pessoa.
P – Como assim, não entendi.
S4 – Ah, não sei, porque cada, cada... que nem quando eu era criança eu, eu era, era o que assim, uma menininha meiga, "ce" vai mudando né, cada hora você ta de um jeito. Aí aquelas amigas mais fortes elas sempre entendem que cada hora você ta de um jeito, vai, muda junto tal, aí mas as vezes assim essas pessoas que você não tem muito ligação as vezes muda de um jeito assim que você não gosta aí "cê" fica um pouco mais assim, que nem as meninas, a B... mesmo ela não, a gente não era amiga assim dela, aí ela assim... a gente mudou, ela mudou aí assim, a gente conversa assim, dá certo assim o que a gente conversa, é uma coisa que flui 'num' 'num' fica parado por causa de uma coisinha assim, um detalhe entendeu, que... acho que essas mudanças assim de idade, de pensamento, de informação, tudo, tudo influencia pra pessoa ser do jeito que ela é, né?

P – Então está bom Be... ta ótimo, obrigada!

Entrevista 5 – Participante 5 - S5 (masc.)

P – S... qual que é a sua idade?
S5 – 13 anos.
P – 13... faz tempo que você estuda aqui?
S5 – É, no começo do ano.
P – Então não faz nem um ano ainda, você entrou na oitava mesmo?
S5 – É.
P – E você tem muitos amigos aqui?
S5 – Tenho... *(em tom mais baixo)*
P – Tem?
S5 – A-ham.
P – Define pra mi você mesmo, que 'que' você acha que são suas qualidade e seus defeitos.
S5 – Ixi...ixi... não sei... ixi... defeito... ah.... não sei! Defeito, tem hora que eu sou chato, tem hora que eu sou legal...
P – Que 'que' é ser chato?
S5 – Ser chato, ficar implicando, sei lá encher o saco dos outros, sei lá, essas coisas...
P – E o que 'que' é ser legal?
S5 – Sei lá...
P – Sei lá?
S5 – Passar cola?
P – Passar cola é legal, você acha que é uma qualidade sua?
S5 – ã-ã, passo cola, não sei!
P – Que 'que' você acha que é uma qualidade sua?
S5 - ... hum... não sei... não sei o que é uma qualidade minha.
P – Não sabe? Você acha que você não tem qualidade? Como assim?
S5 – Não... a, eu gosto de, converso com meus amigos, eu ajudo eles nas coisas que eles precisam essas coisas...
P – O que você costuma fazer no tempo em que você não ta na escola?
S5 - ... Ah, eu estudo um pouco de vez em quando, durmo... é muito bom, (ri), jogo bola...
P – Que mais?
S5 – Mexo no computador bastante (ri)... só.
P - E com que freqüência você faz tudo isso?
S5 - ... Estudar eu estudo um pouco por dia, durmo um pouco por dia também.
P – Todo dia?
S5 – É, um pouco só, tenho horário marcado, e... jogar bola eu jogo de vez em quando só.
P – Por que tem horário marcado?
S5 – Ah... pra dividir a hora, né? Pra não ficar bobeando assim, então eu estudo um pouco, eu mexo no computador, aí eu descanso um pouco, aí depois eu volto a estudar, aí eu vou mexer um pouco no computador...
P – Foi você quem dividiu assim ou alguém falou pra você fazer assim?
S5 – Eu sentei né um dia com a minha mãe, com meu pai aí eles foi,é, nós fomos conversando aí daí, aí foi saindo, ele perguntava "que horas você prefere estudar?" aí eu fui falando, "de dia", essas coisas.
P – E antes dessa conversa como que era?

S5 - ... Normal... fazia por mim mesmo.
P – Você fazia igual, dividia do mesmo jeito?
S5 – Ai, não dividia igualzinho, eu estudava um pouco, aí eu saia e a gente ia jogava bolo todo dia... não sei, fazia essas coisas.
P – Você acha que essas atividades que você faz, ir jogar bola, mexer na Internet, essas coisas que você faz quando você não está na escola, você acha que isso influencia alguma coisa no seu relacionamento com as pessoas?
S5 - ... Acho que sim.
P – Como?
S5 – Ah, não sei, ah eu, converso com as pessoas, aí eu jogando bola eu, eu fico conversando, troco idéia com os amigos tudo. Ajuda, né... porque fica o dia inteiro em casa sem conversar com ninguém enche o saco.
P – Como que é o relacionamento entre as pessoas da sua classe?
S5 – Na minha classe... ah, legal, todo mundo é amigo, tem, tem a "zoação" né, como sempre em todas as classes, tem dia que eles pegam um pra ficar "zoando" assim, tem dia que não.
P – O que 'que'eles fazem quando eles ficam "zoando"?
S5 – Ah, fica "zoando", fica enchendo o saco...
P – Me dá um exemplo.
S5 – A, não sei... Fica colocando apelido, assim "zoando", mas os cara leva tudo na boa, não tem essa, leva apelido os cara, aí os cara faz uma piadinha assim aí quem ta com o apelido mesmo é que ri, acha engraçado, brincadeira mesmo.
P – Me dá um exemplo, que apelido assim?
S5 – É, que nem hoje me chamaram de "orelhão" da Telefônica, vai na boa...
P – Assim, você não liga.
S5 – Não. *(em tom mais baixo).*
P – A sua turma, ela anda sempre todo mundo junto ou ela se divide em grupo?
S5 – Hum, depende, na hora em que eu vou jogar futebol assim tem uns que não gostam, aí uns jogam outros não... mais ou menos assim, a não se divide muito não.
P – Só quando vai jogar futebol?
S5 – Ah, quando vai jogar futebol, fazer alguma outra atividade, tem uns que não gostam, tem outros que gostam, aí fica no lado assim.
P – qual que é a diferença entre as pessoas que vão jogar futebol, que gostam, e as pessoas que não vão?
S5 – Acho que nenhuma, não sei! Como assim diferença?
P – Tem alguma diferença entre os grupinhos das pessoas que vão jogar futebol e das pessoas que não vão?
S5 – Não, acho que não.
P – Você é de qual?
S5 – Ah, eu gosto de jogar futebol!
P – Você gosta, né? Quando que você joga futebol aqui?
S5 – Aqui... é marcado o horário, é terça, de segunda é as meninas, de terça os meninos, de quarta as meninas, de quinta é o misto e de sexta os meninos.
P – E é no intervalo isso?
S5 – É.
P – Mas é só pra sua classe ou é pra escola inteira?
S5- Não, não, é pra escola inteira.
P – Você já se sentiu alguma vez excluído de algum grupo?
S5 – Nessa escola aqui não.
P – Em outras sim?

S5 – Já me senti excluído em outras escolas.
P – O que 'que' aconteceu?
S5 – Ah... moleque ficava com umas brincadeiras que eu não gostava aí... os moleque... ficava com umas brincadeiras tonta aí eu me afastei do grupo.
P – Foi por isso que você saiu da escola?
S5 – Não. Porque aqui o ensino é melhor.
P – E você já soube de alguém que já foi excluído de algum grupo?
S5 - ...u-hum.
P – O que 'que' aconteceu?
S5 – Ah, os moleque brigaram assim, mas por nada.
P – Aqui ou...?
S5 – Não em outra escola. Por nada, não lembro o que 'que' era, mas uma coisa boba. Aí brigaram assim, aí o moleque pegou e se afastou do grupo, por causa de nada.
P – E você pertencia a esse grupo ou não?
S5 – Toda escola que eu estudava era um grupo só de amigo assim, um ou dois conversava sobre outras coisa assim num canto, mas depois de juntava também.
P – E aqui nessa escola, você já soube de alguém que foi excluído?
S5 – Não.
P – Nunca aconteceu?
S5 – Se aconteceu eu não sei, eu não soube.
P – Como que é o relacionamento entre as pessoas da sua turma da oitava série com as outras, a sétima, a sexta, a quinta?
S5 – Ah, não é normal, mais leva, né?
P – Como assim, não é normal?
S5 – Ah, porque os molequinho da quinta fica com umas brincadeira tonta, fica, pega... quando um moleque da quinta traz a bola fala: "cês não vão jogar, a bola é minha", e fica falando, aí os moleque, todo mundo quer jogar "vocês não vão jogar!", ai nós vai lá, tira a bola dele e joga todo mundo, se ele não quiser, pronto... Quanto tipo, é eu que trago a bola, né, quando eu trago a bola deixo todo mundo jogar, assim é livre, agora tem tem os moleque da quinta, sexta...
P – Vocês trazem a bola da casa, é isso, cada vez um traz a sua?
S5 – A-ham, depende, tem vez que eu esqueço assim, aí no mesmo dia assim por coincidência o outro traz ou eu trago e o outro também traz junto.
P – E fora do jogo de futebol, como que é o relacionamento?
S5 – Normal.
P – Das turmas assim, todo mundo conversa, anda junto ou não?
S5 – Não, é, mais aqui a, ah, todo mundo não se sente muito bem eu acho com o outro, com outra sala, né? Porque é grupos, a sétima série tem um grupo que é eles lá, a oitava tem outra, a quinta tem outra, a sexta tem outra.
P – O que 'que' diferencia?
S5 – A idade eu acho né, porque cada um tem, cada idade cada um tem um pensamento sobre a outra série. Que nem a oitava série acha a quinta série muito criança então não se envolve, a quinta série deve achar os outros da oitava muito chato só porque enche o saco, mais assim.
P – Ta bom então S... só isso por enquanto, obrigada!
S5 – Ta!

<u>Entrevista 6 – Participante 6 - S6 (masc.)</u>

P – Quantos anos você tem R...?

S6 – Eu tenho 14 anos.
P – Faz tempo que você estuda aqui?
S6 – Faz, mais de 10 anos!
P – Mais de 10 anos... você entrou aqui com quantos anos?
S6 – Ah, não lembro acho que com seis ou sete mais ou menos, a não lembro, faz tempo.
P – Então você conhece todo mundo aqui?
S6 – É, da parte da direção sim, professores...
P – Você tem muitos amigos aqui nessa escola?
S6 – Tenho.
P – Defina pra mim você mesmo, quais são suas qualidades e seus defeitos?
S6 – Eu? Ah, eu tento ser legal, com quem é legal comigo, e com quem é chato eu também sou chato.
P – Isso é uma qualidade ou um defeito?
S6 – Isso é um defeito... eu acho... porque eu acho que assim a gente não deve fazer com os outros o que a gente não quer que faça com a gente, então se alguém faz mal pra mim eu tenho que tentar fazer bem pra ele e não mal, mas eu faço mal.
P – Por que 'que' você acha isso? Por que 'que' você acha uma coisa e você faz outra?
S6 – Ah, sei lá... porque, ah, não sei...
P – Porque você acha que tem que fazer sempre o bem mesmo a pessoa fazendo mal pra você?
S6 – Porque aí a gente se dá melhor, porque se eu fizer o bem a pessoa vai ver que a gente pode se dar bem mesmo tendo aquele problema, se eu fizer o mal aí a gente vai se desentender e não vai mais dar certo anda assim.
P – E porque você acha que mesmo você achando isso você faz ao contrário?
S6 – Ah, por impulso.
P – Ta, e qualidade então, quais são suas qualidades?
S6 – Qualidade... ah, não sei... gosto de...ah, sei lá... não sei!
P – Não sabe? Não tem nenhuma qualidade você acha?
S6 – Ah, eu vou bem assim nas provas, mesmo sem estudar, que geralmente eu não estudo, mas eu vou bem.
P – Então você acha que você é inteligente?
S6_ Ah, um pouco... não muito... e... ah, tento ser legal, com a maioria das pessoas, mas aí as vezes eu não consigo...e... sei lá... acho que só.
P - E o que você costuma fazer no tempo em que você não está aqui na escola?
S6 – Quando eu não to... ah, ou eu vou fazer alguma lição da escola ou algum trabalho, ou assisto televisão, jogar vídeo game, mexer no computador... as vezes vou levar carta no correio pro meu pai....
P – Ajudar ele?
S6 – É ... jogar bola, essas coisas.
P – O que você assiste na televisão?
S6 – Eu assisto filmes, assisto desenhos, e programas assim, programas de, de comédia, essas coisas.
P – E na Internet o que você faz?
S6 – Eu mexo no Orkut, faço trabalhos, pesquisas assim no Google, no Cadê... só.
P – E com que freqüência você, você faz isso? Tanto a Internet, quanto a televisão, quanto ajudar seu pai, enfim.
S6 – Ah, ajudar meu pai é só quando ele precisa, quando eu levo alguma coisa aí eu levo, é, na Internet eu, às vezes, só quando tenho trabalho, aí eu já aproveito pra mexer no Orkut, no e-mail essas coisas e jogar bola eu jogo quase todo fim de semana.

P – Você acha que essas atividades influenciam no seu relacionamento com as outras pessoas? Tanto a televisão, quanto a Internet, quanto ajudar seu pai... todas essas que você falou.
S6 – Ah, não sei, acho que jogar bola sim, né porque você tem que entrar num consenso, de equipe, num... tentar fazer o melhor pra conseguir chegar no objetivo. Agora, entrar na Internet, assistir televisão eu acho que não.
P – Como que é o relacionamento entre as pessoas da sua classe?
S6 – Ah, é bom... tem um que as vezes eles excluem, mas em geral é bom.
P – Anda sempre todo mundo junto ou tem vezes que se separa em grupos, ou anda sempre em grupos separados?
S6 – Ah, as meninas e os meninos, assim, às vezes, ficam separados, às vezes ficam misturados, geralmente saem as meninas juntas e acho que dois grupos de meninos, separam os dois grupos dos meninos. Mas às vezes os meninos misturam com as meninas às vezes saem os meninos com os outros... Aí mistura.
P – Qual é a diferença entre o grupo de meninas, o primeiro grupo de meninos e o segundo grupo de meninos?
S6 – Não sei!
P – Não?
S6 – Acho que é a mesma coisa.
P – Com qual que você anda?
S6 – Ah, eu ando eu, e mais dois é eu, o V... e o L... geralmente. As vezes eu vou, sei lá, conversar com as meninas, as eu vou conversar com os outros meninos, mas... quase a mesma coisa.
P – Quase... e o que falta pra ser a mesma coisa?
S6 – Ah... é o assunto que muda, né, as meninas falar de alguma coisa e os meninos falam de outras.
P – Você já se sentou excluído alguma vez de algum, de algum grupo?
S6 – Excluído, acho que não porque faz tanto tempo que eu to aqui que já acostumei mesmo, porque duas das meninas que estudam aqui estudam comigo desde pequenas então não tem esse problema.
P – E você já soube de alguém que foi excluído?
S6 - ... Já... um agora... e já teve uma outra menina que estudou com a gente que também era meio excluída.
P – E o que 'que' aconteceu, porque que isso aconteceu, como que foi?
S6 – Ah, acontece as vezes porque era chata, ela fica irritando, impertinente... e aí acaba que os outros começam a não gostar dela e ela fica excluída.
P – E a outra pessoa que você falou?
S6 – Também.
P – O mesmo caso, igualzinho?
S6 –É, quase o mesmo caso. O que uma... ah, a mesma coisa acho.
P – O que 'que' é ser impertinente?
S6 - ... ah, ficar, sei lá, insistindo numa, tentar fazer uma coisa... ah, não sei explicar.
P – Como que é o relacionamento das pessoas da oitava série, da tua turma, com as outras turmas, coma sétima, com a sexta, com a quinta?
S6 – Ah, eu não, é... comigo assim, tem algumas pessoas da sétima que eu não converso, mas tem algumas que eu converso... da sexta acho que eu não converso com ninguém, da quinta, só com uma menina da quinta que é irmã de uma amigo meu da oitava... agora da oitava eu converso com todos.
P – Por que você acha que isso acontece?

S6 – Ah, sei lá, porque as vezes, é porque a gente passa mais tempo com, com a própria classe, então acho que cria um ambiente diferente, depende do tempo que a gente fica assim um com os outros e...
P – Mas você falou que tem gente da outra turma que você conversa.
S6 – É.
P – E por que isso?
S6 – Ah, porque elas são, se lá, fizeram amizade comigo e aí eu gosto delas, amigo, a gente é amigo.
P – Então os outros não são legais?
S6 – Não é que os outros a gente nunca assim chegou a conversar... mas ai por isso acho que não tem assim contato.
P – O que você acha das outras turmas?
S6 – Sei lá. Não sei. ... Achar assim como?
P – O que você acha... se eu falar assim a quinta série, o que vem na sua cabeça?
S6 – Que que vem.. não sei.
P – Nada?
S6 – Não.
P – De nenhuma turma?
S6 – Não.
P – Ta bom então R... por enquanto ta ótimo, obrigada.
S6 – De nada.

APÊNDICE C – Transcrição do grupo de discussão

Transcrição do grupo de discussão

Conforme apresentado nos procedimentos, antes de iniciar o grupo de discussão foi realizada uma dinâmica com a finalidade de que os participantes ficassem mais a vontade, frente à filmadora e a pesquisadora, para participarem da discussão proposta. Estas atividades se deram na sala de vídeo da escola. Após a dinâmica iniciou-se o grupo de discussão, conforme a transcrição a seguir. Toda a atividade teve a duração de 49 minutos e 15 segundos.

Pesquisadora: - Deixa eu lembrar agora o nome de cada um de vocês (da esquerda para a direita no vídeo), é o S, é...

M: - M.

Pesquisadora: - M, R, V, B e Be[21], certo? Então tá bom. Eu fiz aqui pra vocês seis envelopes; cada um de vocês vai ficar responsável por um envelope; eles estão todos numerados; eu vou passar seis trechos de filmes que eu selecionei pra vocês, vou passar o primeiro trecho, vou parar, e aí quem estiver com o envelope número um vai abrir o envelope, ler a frase que está escrito em voz alta e falar o que pensa a respeito dessa frase, se concorda, se não concorda, por que, aí em seguida cada um de vocês também vai dar a opinião, mas todo mundo vai ter que dar a opinião sobre cada envelope, ta? Tudo bem?

Participantes fazem "sim" com a cabeça e a pesquisadora distribui os envelopes aleatoriamente. R e V pegam o envelope um do outro, mas em seguida "destrocam". A pesquisadora coloca o primeiro trecho de filme selecionado.

Pesquisadora: - Vocês devem prestar atenção porque é baixo o som, ok?

Este trecho durou um minuto e 33 segundos.

Pesquisadora: - Vocês conseguiram entender?

Os participantes fazem um "sim" com a cabeça.

Pesquisadora: - Quem está com o número um?

V abre o envelope e lê a frase: - "Se uma pessoa se comporta diferente de mim é natural comentar sobre ela com os colegas, com meus colegas."

V: - Não sei...

Pesquisadora: - E aí, você concorda, não concorda...?

V: Depende o que que a pessoa fizer...

Pesquisadora: - Não precisa ficar tímido, pode falar.

---

[21] Os participantes S, M, R, V, B e Be, são, respectivamente, os numerados na transcrição das entrevistas como Participante 5 (S5), Participante 2 (S2), Participante 6 (S6), Participante 1 (S1), Participante 3 (S3) e Participante 4 (S4).

V: - A, depende,... diferente, como?

Pesquisadora: - Não sei.

V: - É, é...

Pesquisadora: É o que?

V: - É, natural comentar sobre ela com os meus colegas.

Pesquisadora: - Então gente vocês são um grupo de discussão, não precisa falar olhando pra mim, é entre vocês.

Be: - Eu acho que é uma coisa natural, mas não que isso seja certo ou bom.

B: - E também acho que vai depender do comportamento do outro, qual comportamento assim, porque toda pessoa tem que ter um comportamento diferente... mas é natural.

Be: - Eu acho que assim, por exemplo, quando chega uma pessoa nova, tal, comenta e depois você se adapta com o jeito da pessoa também, não vai ser sempre aquela coisa "ele é diferente", "estranho", acho que é assim um período de adaptação, quem não desenvolve isso acho que é porque não tem, assim, capacidade de estar se relacionando com as outras pessoas, que é uma pessoa muito fechada, que só se importa com ela mesma.

Pesquisadora: - E vocês do lado de cá (esquerda), o que vocês acham?

R: Ah, cada um tem um jeito assim, todos são diferentes, todos se comportam diferente de todos. Aí não sei, falar ou não falar vai depender da pessoa. Ah, eu não sei, depende, se eu quiser comentar comento, mas, não sei.

Be: - Acho que não é uma coisa assim que ajuda pra, que ajudar a levar, assim, vamos dizer, o caminho do bem também. De qualquer jeito você ta discriminando a pessoa, né, assim, quando você comenta assim, mas se isso não é superado aí acaba até virando uma coisa séria assim, discriminação mesmo. E isso as vezes é até motivo de, de não ter a paz mundial né, que todo mundo fala, que as pessoas não, não só as pessoas, as Nações, não se dão bem. Ficam fazendo comentário dos outros. E cada pequeno ato, assim, de cada pessoa, somando todos os atos de todas as pessoas do mundo o resultado pode ser positivo ou negativo, né, mas, as vezes uma coisinha já faz diferença. Que nem plantar uma árvore, se cada um plantasse uma árvore o planeta já, assim, não ia ter problema assim, de, do desmatamento, não sei, mas daí cada pessoa tem sua consciência, cada um sabe o que faz.

M: - Eu concordo... ah porque se a pessoa é meia estranha, é normal você comentar, pelo menos pra mim, mas depois a gente acaba se acostumando com o jeito dela.

V: - Acaba virando até o hábito assim...

Be: - Não que isso seja, bom, né?

V: - Não que tenha que comentar, nem que seja bom, um vício, é como um vício...

Be: - Mas é natural.

Pesquisadora: E você S, o que você acha?

S: - Se todo mundo comenta sobre ela a pessoa pode não gostar, a pessoa que está sendo comentada, não sei se ela gosta, se ela não gosta... depende da pessoa, né?

Pesquisadora: - Vamos para o próximo trecho então?

A pesquisadora coloca o segundo trecho de filme selecionado. Este trecho durou 8 segundos.

R abre o envelope e lê a frase: - "É divertido chamar os outros por apelido. É o que a pessoa é mesmo, qual... é o que a pessoa é mesmo, qual o problema?"

R: - Ah, nem sempre, tem pessoas que não gosta de chamar de certas coisas, tipo, eu aceito os apelidos numa boa, por mim, tanto faz ser chamado ou não, agora não um apelido ofensivo, aí eu acho que não é certo.

Be: - Desrespeito assim com a pessoa. Mas eu acho assim, que mesmo assim, a pessoa que não, que não gosta assim do apelido tal, que ta todo mundo chamando, vai chegar uma hora que, se essa pessoa ta aceitando, vai chegar uma hora que, assim sabe, não vai fazer mal pra pessoa, você chama ela de um nome normal que não vai nem lembrar que é ela, não vai perceber que é ela, mas, assim, se a pessoa não ta gostando acho que ela tem que, sabe, reagir, impor assim um, um respeito, mostrar que, que assim como ela tem respeito por ela mesma as outras pessoas tem que ter com ela, assim como, como essa pessoa tem com os outros, mas... sei lá, ah, não sei!

S: - Depende do apelido. Se a pessoa vai por apelido na pessoa, se a pessoa gosta e tal, não afeta ela, não faz mal pra ela, acho que se ela concordar você pode continuar porque apelido chamando ela.

V: - Ah, ela tem que falar se ela não gostar, ah, inventa outra coisa, outro apelido...

Be: - Que nem o "Cabelo", a gente chamava ele de "Mônica", porque ele tem assim os dentes meio grandes, no começo ele reclamava, mas depois ele até que acostumou, tal... sabe, fingir que não é com a pessoa mesmo, ou aceitar os defeitos, porque todo mundo tem defeito, não existe uma pessoa perfeita no mundo. Se não for físico vai ser, vai ser alguma coisa assim do jeito da pessoa, sempre tem alguma coisa, nunca ninguém é completamente certo. E as pessoas têm que aceitar isso também, por mais que elas queiram ser completamente certas elas não são.

S; - Também tem a piada que "os cara ficam" zoando, por causa do apelido da pessoa e da reação da pessoa, se ela se acostumou, nem chama mais, só pra...

B: - Eu acho que tem que ter respeito por si próprio e também pros outros respeitarem, impor respeito também.

Be: - E se a pessoa impõe respeito os outros vão respeitar também, vão respeitar se a pessoa aceita ou não, se ela gosta ou não. Agora, pegar e ficar escutando quieto e não falar nada....

M: - ... E não falar nada, aí as pessoas vão continuar.

Be: - Sabe, acho que não adianta nada, ficar magoado, você não propõem nada praquelas pessoas pararem ou mudarem essa atitude, então, não tem jeito, elas vão continuar assim, você não se manifesta, não se mexe, é uma coisa tanto de um lado quanto do outro, né? É legal dá apelido? É! Só que assim, tem gente que sabe por limite, tem gente que não tem limite, vai chamar até do último nome que existir no mundo, mas, aí a pessoa que ta sendo apelidada que tinha que impor respeito, não é uma questão só de quem ta dando apelido, tem que mostrar, tem que falar se tá gostando ou não, seria uma contrapartida? Acho que é isso. Dar uma resposta assim, pra pessoa parar ou continuar com aquilo porque não tem problema, ou mudar.

A pesquisadora coloca o terceiro trecho do vídeo, que tem a duração de 15 segundos.

S: - Terceiro: "O mais forte sempre manda no mais fraco". Eu acho que tem que ter respeito pelo mais forte, pelo mais fraco... ninguém é melhor do que ninguém, não concordo não.

Be: - Acontece bastante, mas isso não, não só porque a pessoa é errada, a pessoa nasceu assim, sendo oprimida, mas eu acho que vem, vem dos pais também, se você não tem uma educação de se impor, de se colocar, assim, não to falando que as pessoas são mais fracas, que não são, se rebaixar, não é isso, se colocar no lugar, de impor respeito, mostrar que você também é alguém, que não é só a pessoa porque ela é mais forte ela é alguém melhor que você ou, mais do que você. Tem que saber também se... ah, não sei... porque tem também, os Estados Unidos, a maior potência do mundo, manda no mundo inteiro praticamente, se o país souber se impor, quem não souber ceder a tudo o que os Estados Unidos pede ou boa parte vai ter uma libertação assim, eles não vão poder fazer nada, aliás eles podem até bem tentar, aquele negócio de falar que tinha, tinha bomba nuclear, e tal, que precisava entrar lá, na verdade eles queria petróleo, entendeu, mas assim, as pessoas têm que se impor, têm que... isso também tem que vir dos pais, se a pessoa não acostumar a se oprimir nem a se colocar como se fosse o máximo, tem que ter um... e respeito próprio também.

S: - E também se a pessoa não se impor sobre aquele país, uma hora o país vai tomar conta dele e tal, daí vai .... o país pode fazer mais pro mais fraco... se ele se impor,... mas daí tem que saber, não ter medo, não sei...

B: - Ah, tem que impor respeito, se, é, for sempre assim, mas, não é que é sempre assim, porque não é, a maioria pode ser, mas não sempre. Se for assim, então só o forte vai...

M: - ... Mandar.

B: - É, tem que, tipo, achar força, tirar força de outro lugar, sei lá.

Be: - É, se você não... se você deixa que o mais forte faça o que quiser com você, isso é sinal de que você não tem respeito nenhum a si mesmo. As outras pessoas vão lá e fazem o que querem com você? Você tem que saber o que é certo, o que é errado também, tem que saber se impor.

R: - Ah, eu acho assim, se uma pessoa vê que isso ta acontecendo, no caso, o mais forte ta tentando sei lá, dinheiro, sei lá, fazer alguma coisa, tem que tentar fazer alguma coisa pra reverter a história, falar com alguém, sei lá, porque se ele deixar o mais forte sempre ficar assim, fazendo essas coisas com ele vai continuar, vai continuar, vai continuar e não vai mais parar, e aí vai ficando cada vez pior.

Be: - Vai chegar uma hora que alguém tem que, tem que parar aquele pessoa, aquela Nação, aquela potência, senão o mundo acaba, a vida acaba, tudo acaba. Alguém tem que por limite nisso, não é certo você deixar a pessoa te oprimir ou você oprimir qualquer pessoa, por causa de uma diferença, de um... é isso.

V: - Sei lá, tem que ter coragem de enfrentar o mais forte, tomar alguma atitude, contar pra alguém... não pode ficar escondendo, tendo medo...

Pesquisadora: - Vamos pro próximo então?

A pesquisadora coloca o quarto trecho do vídeo, que tem a duração de 34 segundos.

Be: - "As pessoas formam grupos com outras com as quais se identificam". É isso é natural, você se juntar mais com as pessoas que você se identifica, mas você também tem que aprender a conviver com as diferenças, com as outras pessoas que são diferentes de você, não que você tem que ficar andando junto, toda hora grudado na pessoa que você não gosta, não se identifica, mas, você tem que pelo menos tentar compreender a pessoa, não ficar só com o seu lado de que a pessoa é ruim, é chata, é feia, é pobre, é rica, e acabou, entendeu? Você tem que tentar compreender os dois ou mais lados da história e formar uma opinião sobre isso, a partir disso, e não, não a partir de um lado só. Não necessariamente você tenha que ficar só com aquela pessoa, é claro que você vai ficar mais com quem você se identifica, mas pelo menos compreender a pessoa e saber como respeitar, como lidar com aquela pessoa, como conviver.

B: - É claro que eu vou ter mais amizade com a pessoa que eu me identificar mais, pra conversar, mas também tenho vários amigos que são bem diferentes, mas não é por isso que não são meus amigos. Eu tenho amizade, então... é, tem que conviver com as diferenças... acho que é isso...

V: - É, eu não vou ficar andando com um cara que eu não gosto...

B: - Não é que eu não goste, não é... não é como eu, mas, tem... ah, não sei explicar... mas eu não quero (...) tipo, uma pessoa que tem as mesma opiniões, os mesmos... sempre tem diferenças....

S: - Você não é obrigado a andar com uma pessoa que você não gosta, que ela só faz coisa errada, vai acabar te prejudicando ainda.

V: - Tem que conviver mais com a pessoa que se identifica, você concorda...

R: - Geralmente você faz tudo com a pessoa com quem você se identifica, né? Isso também não impede que você seja amiga das outras pessoas. Você tentar assim, fazer amizade com pessoas diferentes.

Be: - Diferentes tanto de, de tudo né? De idade, de... assim essa coisa de preconceito racial, social nem, nem vou incluir porque acho que são coisas absurdas, não deve ter, não é pra ter, não é pra ser motivo pra não ser amigo da pessoa. Mas assim, de, de idade, de pensamento diferente, sempre você tem que conviver com as pessoas, pra você firmar tua opinião assim mais concreta e mais correta sobre as coisas, você vive com um grupo que só pensa que, por exemplo, que, um exemplo tonto assim, que você só pode ter uma televisão de 29 polegadas porque televisão de 29 polegadas é melhor, se você comprar uma televisão de, de 20 polegadas você não é nada, ou é muito ruim por definição, não é isso, você tem aprender a ouvir outras, outras opiniões, tem que aprender a conviver com outras pessoas, com as diferenças, pra você poder também, assim, se relacionar, ter o seu trabalho, ter... porque na vida não vai ser sempre as pessoas, as mesmas pessoas, você não vai conviver sempre com as mesmas pessoas. Até na família mesmo, né? Tem um monte de coisa que eu discordo do meu pai, da minha mãe, da minha irmã, do meu irmão e nem por isso eu deixo de ser amiga deles, e nem por isso eu deixo de conviver com eles, nem por isso eu quero fugir de casa, nada disso. Tem que aprender a conviver com as diferenças sim, porque isso é parte do aprendizado da vida, você tem que, pra você poder se relacionar com o mundo, pra você poder ter um... até uma carreira profissional, no trabalho você não vai ter sempre pessoas que você gosta do seu lado, você vai ter pessoas diferentes, pessoas que gostam de estudar, pessoas que não gostam de estudar, pessoas que são muito inteligentes, que não são, que, que são, sei lá, que têm opiniões muito boas, que têm opiniões ruins, que não se impõe, que se impõe, sinceras, mentirosas, sempre vai ter assim, tem que aprender a conviver pra, pra saber reagir nas situações de, de dificuldades, depois pra você também poder dar uma contrapartida pra essa pessoa pra ela também saber conhecer os dois lados das situações, aliás, os vários lados das situações e, e assim formar a opinião, né?

V: - Tem que pelo menos tentar conviver com a pessoa diferente assim. Tipo, mas se você vai conversar com a pessoa, não concorda com nada que você fala, cada um não concorda, daí é difícil conviver. É mais fácil ta com quem concorda, mas, é parecido.

Be: - Você tem que tentar conviver com as outras pessoas.

S: - Uma coisa... é que nem uma escola nova, escola que tem vários tipos de grupo, você fica olhando pra um grupo que as pessoas tão se divertindo, você pensa "ah, legal", é divertido aquele grupo. Aí você vai pra outro grupo, as pessoas ficam conversando baixo, quieto, você nem sabe sobre o que eles tão conversando, aí você se "enturma" num grupo, você vê que, aquele grupo que tava dando risada, você vê que não era muito bom, que eles usavam drogas, você sabe "ah, vou ficar feliz", mas você tem que usar droga pra ficar nesse grupo, você tem, tem uma idéia da onde você ta participando...

B: - É isso que ele falou, sobre drogas, essas coisas, eu acho que se eu tivesse, tipo, um amigo que ele usa drogas, coisa assim, eu acho que amigo não leva pro caminho ruim...

Be: - Mas você não vai deixar de gostar da pessoa porque ela usa drogas, nem vai usar porque você gosta da pessoa. Cada um tem que ter assim, opinião própria, saber formar opinião própria, isso é importante pra outras pessoas, pro mundo, e as outras opiniões tentar apreender, tem que tentar compreender, mas você também saber formar suas opiniões e mostrar e expor isso pras outras pessoas.

B: - E todo mundo é diferente, tipo, se eu beber, posso viciar, e se eu vicio o que acontece?

S: - Também, se tem um amigo que usa droga, você, você sabe que ele num... você já conversou com ele, ele não te leva pro mau caminho, faz tempo já que você é amigo dele, mas daí depois seus pais ficam sabendo, seus pais vão querer te proteger, você explica pra eles "não, tudo bem", mas não, "vocês vão se meter em brigas, vão preso não sei o que", mas também tem que saber o que o filho ta fazendo, se o filho... é que aí vira, sofrimento pro filho também, enfrentar, se ta fazendo coisa ruim, se ta fazendo coisa boa, não é por causa de um que vai estragar o grupo, daquela pessoa, se não for mal, não fizer mal pra ninguém não vai estragar o grupo.

Be: - E outra, eu acho que assim, esse negócio "amigo que é amigo" num, vê, drogas, é uma coisa ruim, a pessoa ta viciada, ta mau, ta com dívidas, ta envolvida com essas coisas assim, que não são corretas, a pessoa tem que tentar ajudar o outro tentar sair dessa situação, porque cada um ajudando o outro, cada um compreendendo o outro tudo vai melhor.

(interrupção da discussão pelo barulho de outra turma que passou pela sala)

Após voltar o silêncio:

Pesquisadora: - Vou passar mais um trecho...

A pesquisadora coloca o quinto trecho do vídeo, que tem a duração de 27 segundos.

B: - "Os grupos são diferentes, sempre existe os melhores e os piores, os que são normais e os que são estranhos". Ah, existe os grupos diferentes, cada um é diferente, então existem algumas diferenças, mas, mas eu acho que num, ah, não sei, melhores ou piores, não sei se existe isso, acho que não.

Be: - Depende da cabeça de cada um que participa de cada grupo, as vezes pra, pra uma pessoa que ta no meio de gente certinha, é, os drogados são piores e eles são os melhores. Mas não existe isso, cada, cada um tem uma opinião, cada um sabe o que faz tem, tem uma consciência, ou não tem também, né? Mas esse negócio de, de taxar melhor e pior não, não existe.

B: - O estranho pode ser alguém que não se identifique, por isso que é estranho, ou os hábitos, os costumes, diferentes, mas isso não quer dizer que ele é estranho.

S: - Pode ser também, que nem, um grupo, você ta em um grupo, você não vai falar mal do seu próprio grupo, né? Você vai achar estranho os outros grupos, você num grupo legal você vai achar estranho um grupo de "skatista", rap, o grupo dos drogados que nem ela tava falando, cada um acha os outros grupos errados, ninguém gosta do outro grupo assim, só do próprio grupo.

Be: - Não que não possa haver uma interação entre os grupos também...

S: - Não, claro...

Be: - Isso só é mais difícil porque as opiniões são diferentes, as pessoas não vão sempre estar andando juntas, mas, assim, tem a troca de opiniões, tem... isso que ajuda cada pessoa tem a formar sua opinião própria pra, pra poder assim, falar dos outros, não que seja correto.

S: - Tem mais, que nem o jogo de futebol, existe a rivalidade entre os times, tudo mas, não tem o que haver tanta rivalidade pra sair briga, morte pessoas, isso aí já não é rivalidade, não é rivalidade de grupo, isso é ser vândalo, ser, ser vândalo mesmo, sair destruindo tudo,...

R: - Você ta num grupo, você acha aquele outro grupo diferente, as pessoas daquele grupo acha aquele grupo normal, e acham o seu grupo diferente.

M: - Eu acho que cada grupo vai falar mal do outro grupo, mas não que um seja melhor o outro pior, seja estranho...

V: - Tipo, a gente aqui do Brasil acha "mó" estranho a escrita, o jeito de falar, tudo lá do Japão, por exemplo. Eles acham normal, e acham o nosso estranho também.

Be: - Mas cada um tem que respeitar, então...

(Silêncio)

Pesquisadora: - É isso?

B: - Cada um tem que respeitar...

Be: - Todo mundo tem que ter respeito com todo mundo.

S: - Cada um respeitar o outro.

Pesquisadora: - É o ultimo agora, né?

A pesquisadora coloca o último (sexto) trecho do vídeo, que tem a duração de 52 segundos.

S: - Que situação... Na privada mano!

M: - "Se ele está apanhando é porque mereceu". Ah, depende do que a pessoa fizer. Sei lá, tem coisa que merece apanhar, mas tem coisa que não...

V: - Nem sempre...

M: - É, nem sempre.

S: - Mas apanhar daquele jeito ali...

M: - Mas daquele jeito também não...

S: - Não precisa apanhar né? Tem um certo ponto de "zoação" e um certo ponto de... de "zoação" também, né?

Be: - De "zoação" mais forte, né?

M: - Se faz alguma coisa muito errada...

B: - Eu acho que não tinha nenhum motivo pra fazer aquilo...

Be: - Nada é motivo praquilo.

R: - Quando você faz você ta perdendo a razão.

B: - ... que deve bater não sei o que, não é assim, acho que pode dar um pouco de castigo, conversa...

Be: - ... Acho que conversa é a base de tudo, maturidade...

S: - "Zoaram" o cara.

Pesquisadora: - O que você falou?

S: - Não que eu pense assim, mas eu acho que isso também pode ser uma rivalidade entre grupos, aquele coisa que, o mais forte manda no mais fraco, não sei, teria que ver o que ele fez, pra, pra ver se é aquilo, mas, aquele tipo de... sei lá uma vingança, alguma coisa que ele tenha feito, sei lá.

Be: - Eu acho que assim, sem tem que haver a conversa pra, pra compreender, tipo, a ação... Pra aí você poder se relacionar com a outra pessoa.

S: - Tem ver de cada um, ele pode ter feito uma coisa que ele acha certo, e os outros acham errado, mas... os outros acharam errado e ele certo, aí, teria que conversar primeiro, pra ver antes de fazer alguma coisa.

Be: - Cada um tem uma opinião e não é batendo que você vai, vai resolver, que você vai, vai tirar aquela idéia da cabeça da pessoa, né? Não é assim. Você não vai tirar a força a idéia.

S: - A pessoa vai ficar com mais raiva ainda e pode prejudicar mais você.

R: - A, não sei... Você pode assim, dependendo do que a pessoa fez, você ficar nervoso, mas também não é pra você bater nela. Sei lá, você perde a razão, você vai fazer com a pessoa pior do que a pessoa fez pra você.

Pesquisadora: - E você V, concorda com o que eles falaram, ou não?

V: - Concordo. Se bater é pior. Não leva a nada.

B: - Você não vai resolver o problema, você só vai conseguir descontar a sua raiva, vai resultar que a outra pessoa que apanhou vai ficar com mais raiva ainda.

R: - Aí não acaba mais.

S: - Um vai descontar no outro e aí...

R: - Vai fazer uma guerra...

S: - Gera muitas briga por pouca coisa.

Be: - Vai criando um clico, né?

S: - O cara ta jogando futebol o cara fala "sai da quadra", daí já começa uma briga, coisa muito boba já começa uma briga.

Pesquisadora: - Você concorda com eles M?

M: - Tem que ver também o que a pessoa fez.... sei lá...

B: - Tipo, se eu queria impor respeito, eu acho que não vou conseguir impor respeito batendo, mas me defendendo, mas de outras formas, conversa, não...

R: - Tipo, se a pessoa fez alguma coisa pra você, você tem que tentar ver o melhor jeito pra resolver o problema, mas não ficar dando "porrada".

Be: - Ou mostrar praquela pessoa que ela não ta certa.

S: - É meio difícil, todo mundo fala "ah, mas tem que perdoar, tem que perdoar", é meio difícil, que nem o cara... colocou o cara dentro da privada quase, é difícil um cara perdoar isso..

Be: - Principalmente se for sem motivo nenhum, né? Ele apareceu, só porque ele é diferente, "vamos bater nele"...

S: - É, não dá pra saber o motivo, mas, se for por coisa assim, boba, poucas pessoas conseguem perdoar o que ele fez, nem se for por coisa merecida, mas...

Silêncio

Pesquisadora: Mais alguma coisa?

Participantes dizem que não.

A pesquisadora agradece a participação de todos e coloca-se a disposição para qualquer dúvida sobre sua pesquisa.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo