

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Regina Garcia Toledo de Souza

***Bullying* no contexto escolar:**

intimidações entre pares

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Regina Garcia Toledo de Souza

***Bullying* no contexto escolar:**

intimidações entre pares

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

SÃO PAULO

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

TOLEDO de SOUZA, R. G. de ***Bullying no contexto no escolar: intimidações entre pares.***
São Paulo: 2010. 124 p.

Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

Área de Concentração: Educação – Psicologia da Educação

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento e Aprendizagem

Orientadora: *Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida*

Palavras-chave: educação, relação interpessoal, afetividade, Henri Wallon, *bullying*

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

BANCA EXAMINADORA

*É contra a Natureza tratar a criança fragmentariamente.
Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original.
Na sucessão das suas idades, ela é um único
e mesmo ser em curso de metamorfoses.
Feita de contrastes e conflitos, a sua unidade será por isso
ainda mais susceptível de desenvolvimentos e de novidade.*

Henri Wallon

(1981, p.215)

DEDICATÓRIA

Fernando

Filho, fostes o mais esperado ser em toda a minha existência.

Desde sua concepção até sua chegada, muito me trouxe inspiração

sob forma de força e persistência, para concluir esta dissertação.

Que o seu mundo futuro esteja livre de qualquer forma de intimidação, mas

se isto acontecer, que esteja preparado para enfrentá-la.

Te amo!

AGRADECIMENTOS

*Primeiramente agradeço a Deus
as oportunidades, conquistas e bênçãos.
À minha mãe pela luz e força transmitida,
mesmo longe fisicamente.*

Ao meu marido companheiro e motivador nesta jornada.

*Ao meu filho, bênção de Deus, que esteve em meu ventre
e depois ao meu lado nesta conquista.*

*À minha família pelo apoio e incentivo,
em especial meu pai e avós.*

*À minha querida orientadora Laurinda Ramalho de Almeida,
pelo acolhimento, apoio e motivação.*

À Capes pela concessão da bolsa de estudo integral.

*Às professoras Mitsuko Antunes e Ecleide Furlanetto
pelas contribuições e ampliação do meu olhar para esse estudo
durante o exame de qualificação.*

Aos professores do mestrado Cláudia Davis,

*Mitsuko Antunes e Antonio Carlos Caruso Ronca
pelos ensinamentos e incentivo.*

Aos amigos conquistados neste curso.

Aos alunos que participaram dessa pesquisa.

*A todos que, direta ou indiretamente,
contribuíram e estiveram ao meu lado
na conquista deste sonho, hoje, realizado!*

Muito obrigada!!!

RESUMO

TOLEDO de SOUZA. Regina Garcia. (2010) *Bullying no contexto escolar: intimidações entre pares*. Dissertação de Mestrado, Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

O objetivo desta pesquisa foi investigar qual a visão dos alunos a respeito da violência entre pares no contexto escolar. O recorte escolhido foi *bullying* por meio da prática de atos de intimidações. Buscamos apresentar a percepção dos alunos a respeito das intimidações entre colegas no ambiente escolar e apresentar sentimentos e percepções ao agir, sofrer ou presenciar ações de *bullying* no contexto escolar. Foram sujeitos da pesquisa alunos da 5ª. série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da Grande São Paulo. Utilizamos o questionário como instrumento para coleta de dados. Estes foram analisados sob o prisma da psicogenética de Henri Wallon e dos estudos de Dan Olweus e outros sobre *bullying*. Os dados revelam, dentre outros, que a maioria dos alunos define o horário de entrada como o momento mais desagradável do dia escolar e o recreio como o momento mais prazeroso. No entanto, o recreio também é considerado o local com maior incidência de intimidações. A maioria aponta que possui um bom relacionamento com seus colegas de classe, porém quase a metade revela que está sendo intimidada por outros alunos no momento e sinaliza que já presenciou outros alunos serem intimidados na escola. A prática predominante é a intimidação psicológica em detrimento da violência física. Quanto aos sentimentos e percepções, os dados revelam que alguns alunos sentem ou sentiram remorso e raiva; outros satisfação e outros reação de defesa quando praticam as ações de intimidações contra colegas; a maioria percebe o que o outro sente quando sofre ações de *bullying*; sentimentos como vergonha, tristeza, humilhação, indignação, medo, desmotivação, insegurança. A pesquisa aponta também que os alunos sentem pena e angústia ao presenciar ações de *bullying*.

Palavras-chave: relação interpessoal, Henri Wallon e *bullying* na escola.

ABSTRACT

TOLEDO SOUZA. Regina Garcia. (2010) Bullying in the school context, peer intimidation. Dissertation, Education: Educational Psychology, University of São Paulo, São Paulo.

This research's objective is to investigate the student's view about violence among pairs at Scholl contest. The chosen report was bullying for intimidation acting. We're here to present the student's perception about school pair's intimidation and show feelings and perceptions at the acting, suffer or see verbal bullying actions and others, it was the fifth grade student's research from a public school in São Paulo. We used as instrument questionnaire answered by the students. The data collected was analyzed through the prism of the theoretical axis of psychogenic Henri Wallon and studies by Dan Olweus and others about bullying. These show, among others, that most students defines the entry as the most unpleasant moment at the schoolday and recreation time the most enjoyable moment at school. however, recreation is also considered the site with the highest incidence of the phenomenon, most of them report that they have a good relationship with their classmates, but nearly half reveals that he or she is being bullied by other students at the time and also say that have witnessed other students being bullied at school. The prevailing practice is psychological intimidation rather than physical violence. As to the feelings and perceptions, the data shows that some students feel or have felt remorse and anger; While some others have felt satisfaction, and even when they practice defensive actions, most realize what the others feel when they suffer bullying actions, feelings of shame, sadness, humiliation, anger, fear, discouragement, insecurity. The research also indicates that they feel pity and distress when witnessing bullying actions.

Keywords: interpersonal relationships, *bullying* and Henri Wallon

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1 - Momentos mais agradáveis na escola

Figura 2 - Momentos mais desagradáveis na escola

Figura 3 - Espaço onde ocorrem as intimidações

Figura 4 - Onde ocorrem as intimidações fora da sala de aula

Figura 5 - Bom relacionamento com colegas de classe

Figura 6 - Está sendo intimidado por algum aluno no momento

Figura 7 - Já foi intimidado por outro aluno na escola

Figura 8 - Tipo de agressão que já sofreu

Figura 9 - Percepção sobre os alunos que intimidam

Figura 10 - Presenciou algum aluno ser intimidado por outro na escola

Figura 11 - Tipo de intimidação que já presenciou outro aluno sofrer

Figura 12 - Postura dos alunos ao presenciarem atos de intimidação

Figura 13 - Sentimentos ao praticar ações de *bullying*

Figura 14 - Percepção sobre os sentimentos de outros quando praticam ações de *bullying*

Figura 15 - Sentimento ao sofrer ações de *bullying*

Figura 16 - Percepção sobre os sentimentos de outros quando sofrem ações de *bullying*

Figura 17 - Sentimentos ao presenciar ações de *bullying*

Figura 18 - Percepção sobre os sentimentos de outros quando presenciam ações de *bullying*

LISTA DAS TABELAS

Tabela I - Participantes da pesquisa

Tabela 2 - Sentimentos ao praticar ações de *bullying*

Tabela 3 - Sentimentos ao sofrer ações de *bullying*

Tabela 4 - Sentimentos ao presenciar ações de *bullying*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	16
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	30
2.1 – BULLYING: NO CONTEXTO ESCOLAR E EM VÁRIOS CONTEXTOS	30
2.2 – A PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON	49
Psicogênese da pessoa completa.....	51
Integração organismo-meio	52
Os meios e os grupos	54
Integração entre os conjuntos funcionais.....	55
Afetividade.....	56
Estágio categorial.....	60
Estágio da puberdade e adolescência	62
CAPÍTULO 3 – O CAMINHO METODOLÓGICO.....	65
Objetivo.....	65
Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados.....	66
Participantes da Pesquisa	68
Contexto.....	69
Procedimentos de análise dos dados	71
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
4.1 - Visão dos alunos sobre intimidações.....	72
4.2 – Sentimentos expressos - A relação <i>eu-outro</i> ao agir, sofrer e presenciar ações de <i>bullying</i>	97
PARTE 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES.....	119

INTRODUÇÃO

1.1 - De que lugar eu falo

O que pretendo agora é delimitar o território, esclarecer de qual ângulo eu olho, falo, interpreto, sinto e penso esta questão e, até mesmo, a educação.

Há 24 anos atuando na área educacional, iniciei minha formação com o curso Magistério e, posteriormente, cursei Pedagogia com habitação em Administração. Sentindo necessidade de ampliar meus conhecimentos e melhorar minha ação pedagógico-educacional, frequentei também as demais habilitações disponíveis para o curso de Pedagogia como Supervisão e Orientação Educacional, o que me proporcionou atuar em diversos segmentos da escola e níveis de ensino.

Posteriormente, exercendo a função de diretora pedagógico-administrativa, buscando novos horizontes, fiz pós-graduação em psicopedagogia por acreditar que colaboraria com o meu olhar profissional para a mediação das propostas da escola. Nos últimos anos, atuando como orientadora educacional, minhas inquietações e desejos para contribuir com a educação e suas demandas, estavam ainda mais latentes, impulsionando-me a ingressar no curso de mestrado em Educação: Psicologia da Educação.

Ao consultar as pesquisas realizadas sobre educação, percebi um número considerável de estudos abordando o processo de aprendizagem no contexto escolar, as práticas educativas e a formação do professor. Relevantes, muitas validam e alertam para a necessidade de estudarmos o fenômeno educativo para além das questões cognitivas, o que corrobora minha convicção que cognição e afetividade são dimensões inseparáveis no processo de desenvolvimento humano.

Ao longo da minha trajetória profissional, constato que diversos fatores cognitivos e afetivos interagem e interferem no processo de escolarização do aluno, afetando-o em vários aspectos. Muitas teorias e perspectivas apontam que a violência assume diferentes concepções sobre os fatores associados ao rendimento escolar do aluno e analisam os movimentos relacionais entre os pares e suas implicações.

Nos últimos tempos, houve um salto considerável dos incidentes de desrespeito e intimidação na escola, o que acarretou uma demanda maior de atendimentos aos alunos com

foco maior nos aspectos sociais em detrimento aos de caráter didático-pedagógico. A frequência com que grupos de alunos são encaminhados ou comparecem à sala de orientação, por questões de desrespeitos e intimidações, chamou-me a atenção. Daí a importância de destacar as impressões dos mesmos sobre a temática em questão, pois eles têm muito para dizer e a contribuir.

Durante as orientações realizadas, é visível como alguns alunos adotam posições individuais ou as do grupo no qual estão integrados na escola, as quais tendem a cristalizar-se nas relações e comportamentos repetitivos, acarretando, muitas vezes, estereótipos e rótulos. Essas atitudes poderão ser agravadas pela ação do professor que não percebe a situação em questão.

As orientações, sejam elas individuais ou coletivas, objetivam analisar, refletir e solucionar os fatos ocorridos no trato relacional dos alunos. No entanto, é possível perceber que há um movimento de transferência na tentativa de culpabilizar o outro pelas ações inadequadas ocorridas.

Apesar do gerenciamento de tais comportamentos, em alguns casos a situação extrapola e afeta a vítima não só na dimensão pedagógica, como também na emocional, com manifestações orgânicas. Alguns apresentam queixa de dor de barriga, de cabeça, insônia, sudorese excessiva, dificuldade de concentrar-se, além de outros sintomas que sugerem o encaminhamento para diferentes demandas psicopedagógicas.

A proposta de trabalho dos educadores, sobretudo do orientador educacional, aponta para a necessidade de um processo educacional dinâmico e contínuo, que vise orientar e mediar o educando em sua formação integral, levando-o ao conhecimento de si, de suas capacidades e dificuldades, e oferecer-lhe elementos para um ajuste harmonioso ao meio escolar e social em que vive.

Essas tramas evidenciaram a necessidade de ampliar o estudo sobre a questão, para que possamos intervir com mais qualidade na orientação e percurso dos alunos, razão de ser da escola e da própria educação, e contribuir com novos olhares e procedimentos na prática de professores e gestores.

O caminho para a elaboração deste estudo, cujo foco é o ato de intimidação que ocorre no ambiente escolar, contemplou a exploração através de alguns materiais já elaborados e pertinentes ao tema: livros, periódicos, artigos científicos, revistas e internet. A partir da revisão de literatura, houve o contato com diversas produções acadêmicas da área e alguns trabalhos que tratam do problema sob o foco da afetividade e da adolescência.

Na constituição do trabalho, o *primeiro capítulo* trata da abordagem de temas relacionados ao conceito de violência escolar, denominado também como fenômeno *bullying*, a fim de delimitar o objeto do estudo e contextualizar o problema.

O *segundo capítulo* refere-se aos referências teóricas que embasaram e iluminaram as análises compreensivas da pesquisa: conceituação e caracterização do *fenômeno bullying* no contexto escolar e seus envolvidos, além da abordagem da problemática em outros contextos. A seguir, há a apresentação da psicogenética de Henri Wallon — sua bibliografia e sua teoria da psicogênese da pessoa completa— a integração entre os conjuntos funcionais, com ênfase nos estágios categorial e da adolescência, assim como a importância do outro, do grupo e do meio para a constituição do adolescente em sua totalidade nas dimensões afetiva, motora e cognitiva, colocando-se maior destaque na afetividade.

No *terceiro capítulo*, apresento o caminho metodológico. No *quarto capítulo* apresento e discuto os resultados e no capítulo *quinto capítulo*, apresento as considerações finais.

CAPÍTULO 1 – DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

1.1 - Delineando e justificando o objeto de estudo

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, como tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2007, p. 247)

Arendt (2007) traduz os sentimentos dos que, por responsabilidade e amor, acreditam na área educacional. Acreditar que a educação pode renovar o mundo é determinante em nossa missão de educar. Ao preparar nossas crianças para fazer a diferença, decidimos e depositamos nelas a esperança de transformação e renovação da educação e, conseqüentemente, do mundo.

Já nascemos imersos na cultura participando de diferentes meios e grupos. A escola, como meio importante de formação, precisa ultrapassar os limites das salas de aula e os conteúdos programáticos. Há de se considerar o indivíduo com tudo aquilo que o constitui, compreendendo que tanto aquele que educa quanto aquele que é educado são seres em possibilidades, que existem e estão em pleno desenvolvimento e convivência com os outros no mundo.

Em consonância com minhas percepções, refletir sobre a educação em um prisma mais amplo é de suma importância para compreendermos os acontecimentos, independente de um ambiente físico ou de uma proposta de ensino. Acredito que a percepção dos alunos possibilita a compreensão de como são afetados na e pela experiência com o outro, nas possíveis relações entre alunos, professores e outros agentes educativos, o que constitui importante dado do cotidiano das questões relacionais e afetivas vividas neste processo. As vivências nessas interações estão carregadas de emoções, sentimentos, valores e concepções, que podem dificultar ou facilitar o processo ensino-aprendizagem (Reis, 2005).

Segundo Arendt (2007) “*a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato*” (p.239). Esta análise precisa ser considerada, pois notamos que as pessoas adotam ações cada vez mais individualistas, imediatistas, consumistas, competitivas e agressivas e o ambiente escolar recebe, reflete e reproduz os elementos desta convivência social, representado, muitas vezes, por situações de intolerância, discriminação, desrespeito e violência.

Assim, podemos perceber que a violência social se manifesta de formas variadas e cresce em todos os contextos e segmentos humanos. Há violência explícita e violências veladas, estas representadas por comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos.

Diante deste cenário, salienta Arendt (2007):

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. (p. 239)

Considerar a existência da violência escolar como um fenômeno político, histórico, cultural, social e individual propicia uma visão macro, capaz de analisar os sentidos e comportamentos individuais e coletivos. Reconhecer esta vulnerabilidade, alerta e impulsiona o trabalho com a problemática de forma atenta e responsável. Ao fornecer elementos de reflexão e propiciar atividades específicas, oferece-se condições para a aprendizagem de novos comportamentos, idéias e valores, a fim de disseminar tais atitudes no ambiente escolar e em outros contextos.

Charlot (1997), em seus estudos sobre violência nas escolas francesas, sinaliza que a violência representa um conjunto de incivilidades¹, atentados cotidianos ao direito do respeito individual. Pontua que o homem, por sua condição antropológica, é obrigado a aprender a ser homem. Nasce imaturo e só pode se hominizar se for capaz de se apropriar daquilo que a

¹ Conceito adotado por autores franceses (CHARLOT, 1997 e DEBARBIEUX 2002) para explicar a violência escolar.

espécie humana cria no curso da história. Ao aprender, hominiza-se e entra em sintonia com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Desta forma, o autor complementa:

Pode-se educar e crescer sem violência num mundo que não é mais aquele da partilha com outros, mas uma arena onde a regra dominante é aquela da performance e da concorrência? Pode-se hominizar, se socializar e se tornar um sujeito singular dotado de marcas estruturantes numa sociedade onde a exclusão do outro (e sempre em primeiro lugar aquele que “veio de outro lugar”) não é mais um tabu, mas um tema de um debate social? E se cada um “porta em si o fantasma do outro” (...) como o desprezo de si mesmo não irá se transformar na raiva do outro – reciprocamente? (p.20)

As pesquisas coordenadas por Charlot (1997) alertam que os conflitos e a tensão cotidiana aumentaram em maior proporção que a violência por agressão física. *“Essa tensão se mantém e exacerba a incivilidade; e explode sob a forma de crises – injúrias, rixas, tumultos, pancadas, etc.”* (p.20).

Charlot (2002) aborda a violência sob distintos aspectos. Para ele, a violência na escola decorre do reflexo do mundo externo. Tal afirmação encontra eco nos estudos citados por Debarbieux (2002), que focalizam principalmente a ação dos adultos na instituição escolar, não se prendendo nas ações da escola em si, mas nas relações que esta estabelece também com a comunidade.

Arendt (2007) alerta no seu discurso sobre a crise na educação que *“há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados”* (p.222). Restringimos as questões educacionais a limites rígidos que as dissociam, muitas vezes, da história e do contexto social inserido.

Destaca ainda que as escolas não apenas americanizam as crianças, mas afetam também os pais. As pessoas são de fato ajudadas a se desfazerem de um mundo antigo e a entrar em um mundo novo. Tudo isso encoraja a ilusão de que um mundo novo está sendo construído mediante a educação das crianças. (p. 226)

Ampliando o estudo sobre as questões educacionais, Arendt (2007) ainda desvela que “[...] o fato importante é que, por causa de certas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte” (p. 227). Assim, caminha para uma falsa ilusão de “que um mundo novo está sendo construído mediante a educação das crianças” (p.226).

Diante do explicitado, da minha experiência profissional e da literatura consultada, há evidências que a violência escolar está cada vez mais presente. Em concordância com a epígrafe, Arendt (2007), que “*a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele*” (p.247), aliado ao meu interesse na “*renovação e a vinda dos novos e dos jovens*”, campo no qual posso contribuir, surge a proposta de um estudo sobre o fenômeno *bullying*.

Antes de ingressar no problema e objetivo desta pesquisa, é preciso conceituar o fenômeno *bullying*. Apresento, então, o entendimento de Fante (2005):

São comportamentos agressivos e anti-sociais [...]. Sem termo equivalente na língua portuguesa, define-se universalmente como 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. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*. (FANTE, 2005, p. 28 e 29)

Bullying é um termo encontrado na literatura psicológica anglo-saxônica, nos estudos sobre o problema da violência escolar e define-se como “ato de violentar, constrangimento físico ou força moral, coação cometidos dentro de uma instituição com a intenção de causar dor, angústia e sofrimento físico ou psicológico a outra pessoa e/ou bloquear seu desenvolvimento posterior.” (FANTE, 2005, p. 28 e 29).

Costantini (2004) e Fante (2005) alertam que essa forma de violência se manifesta pela intimidação repetida, humilhação, agressão, gozação, imputação de apelidos, assédio, perseguição, indiferença, isolamento, ofensa, exclusão, discriminação, sofrimento, aterrorização, dominação, empurrão, quebra e roubo de pertences que ocorrem sem motivação evidente tornando possível a *intimidação* daqueles que são vítimas.

Dadas as diversas modalidades que a violência entre pares pode assumir, o foco deste estudo versa a violência que ocorre sobre a forma de intimidação, para circunscrever a relação de violência de uma pessoa ou grupo de pessoas contra a outra que é desqualificada perante os demais.

O vocábulo intimidação expressa uma situação que ocorre numa relação interpessoal, ocasionada tanto pela agressão física, psicológica, grupal do agente sobre uma pessoa, quanto à reação de quem sofre a agressão. Smith (2002) sinaliza que a “*intimidação é vista como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder*” (p.187), o que corrobora com os estudos de Olweus (1993) a respeito do fenômeno *bullying*.

Debardieux (2002) critica as pesquisas que dão ênfase às causas psicológicas dos envolvidos e aos problemas familiares dos adolescentes, deixando de considerar o contexto social e as políticas educacionais praticadas nas escolas. Partindo do pressuposto que as intimidações vêm ocorrendo no ambiente escolar, preocupo-me em compreender esta questão do ponto de vista do aluno. O objetivo central desse trabalho é investigar as interações sociais de alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, com idade de 10 a 12 anos, numa escola da rede pública da Grande São Paulo, que sugerem práticas de intimidação.

Proponho, então, a questão abaixo como norteadora da pesquisa:

Qual a visão de alunos de 5ª série do Ensino Fundamental² sobre atos de intimidações, praticadas seguidamente por um aluno ou grupo de alunos sobre um ou mais colegas?

A seguir foram delineados os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

Identificar a visão de alunos de 5ª série do Ensino Fundamental, com idade de 10 a 12 anos sobre a violência escolar, circunscrita a intimidações, ameaças e perseguições;

Conhecer como tais alunos são afetados por atos de intimidações, caracterizadas como *bullying*, quais sentimentos e emoções expressam e as situações indutoras para esses sentimentos.

² Atualmente as escolas do Estado de São Paulo estão em fase de adequação à legislação que institui o Ensino Fundamental de nove anos, Lei nº 11.274/2006. Pela possibilidade da mudança ser gradual, a escola deste estudo ainda está em conformidade com a legislação anterior.

Sob a ótica da psicologia genética de Henri Wallon e seus pressupostos teóricos e estudos de Dan Olweus sobre *bullying* além de outros teóricos que têm estudado o fenômeno, pretende-se analisar como sentem e reagem as crianças sobre esse fenômeno.

Este estudo não objetiva apresentar soluções, mas servir como apoio e reflexão sobre a temática a fim de promover novos olhares e procedimentos na prática de professores e gestores.

1.3 - O problema é contextualizado: família, escola e sociedade

Vivemos em uma época de transição em que hábitos, valores e atitudes estão sempre em questionamento. A escola recebe essa diversidade que afeta a relação interpessoal estabelecida entre os alunos que, ao extrapolar os limites do convívio social e respeito ao próximo, gera atmosfera de conflitos.

A qualidade da interação do grupo interfere na constituição da pessoa, nos aspectos sociais, emocionais e cognitivos, sendo de fundamental importância considerá-la no convívio familiar, escolar e social. Ocorre que, nas escolas, foco deste estudo, as questões voltadas para o relacionamento humano são tratadas como obstáculos ao cumprimento dos objetivos pedagógicos propostos. Postas de lado, a dinâmica escolar segue sem considerar tais aspectos e atitudes e, fragmentado e restrito, o conhecimento é tratado de modo disciplinador e segregador.

Desconsiderar esta demanda formativa aos estudantes, como citado na epígrafe de Arendt (2007), é “*abandoná-las aos seus próprios recursos*” (p. 247). Em decorrência, a situação se agrava acarretando atitudes cada vez mais inesperadas e inadequadas dos estudantes.

Nos estudos da história do homem, a violência está presente nas questões sociais, mas ocupa evidência na sociedade contemporânea incluindo a instituição escolar que é afetada por esta problemática. Nogueira (2003) alerta que a violência se confunde, se interpenetra, se inter-relaciona com agressão de modo geral e/ou com indisciplina, quando se manifesta na esfera escolar. No entanto, cabe a reflexão de Guimarães (1996):

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina (p. 77)

Dessa forma, Charlot (1997), citado por Abramovay (2002), destaca a dificuldade de definir violência escolar, porque ela remete:

“[...] aos fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar e também, porque desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e da própria sociedade (pacificada no regime democrático)” (p. 69).

De acordo com Chauí (1998), na definição etimológica, violência vem do latim vis, força, e significa: 1. “tudo o que abrange a força para ir contra a natureza de algum ser; (...), violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror”. (p. 33-34).

Castro (1998), procurando delimitar esses conceitos, apresenta uma distinção entre violência e agressividade, considerando que “a agressividade é natural ao ser humano e sua presença no ambiente escolar é salutar; a violência, ao contrário, é um problema e, como tal, precisa ser tratada” (p. 11), pois abrange ações expressas e veladas de intolerância, intimidação, discriminação e preconceito.

De acordo com o citado por Castro (1998) que “*a violência, ao contrário, é um problema e, como tal, precisa ser tratada*” (p.11) esta pesquisa abordará a visão que alunos adolescentes têm sobre atos de intimidações praticadas seguidamente por um aluno ou grupo de alunos sobre um ou mais colegas, o que caracteriza a questão como um recorte do fenômeno *bullying no contexto escolar*.

Para Estrela (1992) os problemas de violência no cotidiano escolar, podem ser aferidos em decorrência dos reflexos da sociedade e do sistema de ensino, sendo provocados pelas tensões próprias da relação educativa e da dinâmica da sala de aula, tão antigas e tão inevitáveis como a própria escola.

Aprofundando a questão, a escola se vê envolta por situações indutoras de desrespeito, intimidação e violência e demonstra fragilidade para lidar com tal fenômeno, parece não ter claro qual é o seu papel, constrói uma teia que manipula seus agentes, conforme mostram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1998):

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. (p. 117).

Nesta perspectiva, além dos conteúdos científicos, os PCNs (Brasil, 1998) indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de:

- “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; (p.7)
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; [...]; (p.7)
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; [...]”.(p.7)

Tais movimentos são imprescindíveis na formação do indivíduo, mas demandam, além do trabalho de conteúdos, acompanhamento e atenção aos vínculos e conflitos das experiências relacionais. O meio escolar, por ser um espaço rico para ampliar os vínculos sociais, pode também marginalizar se as ações não forem prontamente disseminadas. Como tornar isso possível?

A Lei Federal nº 9.394, em seu artigo 27, inciso I, destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. (Brasil, 1996)

Desta forma a educação tem como meta o desenvolvimento integral do educando. Os PCNs – temas transversais (Brasil, 1998), ainda sinalizam que:

“[...] A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade [...]” (p. 65).

Pautada nas orientações dos PCNs (Brasil, 1998) o trabalho focado na formação de valores morais deve permear todo o conhecimento escolar e acrescenta:

[...]. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com que estes sejam comunicados sobretudo de forma inadvertida — acabam por serem aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. Por isso, é imprescindível que a equipe escolar adote uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite, explícita e implicitamente, por meio de atitudes cotidianas [...]”. (p. 77)

E continua:

“[...] Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo da escola, para que se possa adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes”. (p. 77)

Em consonância com alguns pressupostos encontrados nos estudos de Wallon, os PCNs (Brasil, 1998) pontuam ainda que:

“As atitudes são bastante complexas, pois envolvem tanto a cognição (conhecimentos e crenças), quanto os afetos (sentimentos e preferências) e as condutas (ações e declarações de intenção). Normas e regras, por sua vez, são dispositivos que orientam padrões de conduta a serem definidos e

compartilhados pelos membros de um grupo. Os valores orientam as ações e possibilitam fazer juízo crítico sobre o que se toma como objeto de análise. Vale lembrar que existem diferenças e até conflitos entre sistemas de normas na sociedade, que respondem de maneiras diversas às diferentes visões e interpretações do mundo [...]”.(p. 78)

A legislação citada destaca que, há mais de uma década, é atribuída ao ensino a formação integral do aluno, a partir de um trabalho pedagógico-educacional coeso, socializador e preocupado com a formação de valores morais. No entanto, esse trabalho pouco avançou, pois a corrida para atingir a excelência acadêmica, muitas vezes, ocupa essa demanda.

Os conflitos entre os pares e sua vinculação com as rápidas transformações sociais sinalizam ajustes. No entanto, não se trata de adotar um paradigma linear de causa-efeito, ação-reação, mas adotar uma posição que vise à formação integral do indivíduo nas suas dimensões cognitivo-afetivo-motor.

O discurso recorrente para justificar o desrespeito e a violência escolar, em sua grande maioria, se altera conforme o olhar de quem analisa: professores apontam os alunos e suas famílias como responsáveis, pais transferem a responsabilidade à escola e os alunos, responsáveis e protagonistas deste resultado, pouco refletem sobre as causas que influenciaram suas atitudes.

Diante dos diversos pontos de vista, Chrispino (2008) ressalta que:

O estado das relações escolares está solicitando um novo pacto entre seus atores. E este pacto deve-se iniciar entre aqueles que detêm a técnica da racionalidade: os educadores e a família, que está alijada do processo escolar. Os educadores imputam à família a responsabilidade de educar seus filhos a fim de que a escola cumpra melhor a sua função de instruir, mas estas atividades são interdependentes e estas duas instituições são superpotentes. Na busca desta parceria indispensável, é necessário refletir sobre a real capacidade da família de realizar esta função nos dias de hoje (p.26)”.

Antunes (2003) acrescenta:

“[...] uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada (das políticas públicas – federais, estaduais e

municipais – dos professores como classe e de cada professor em particular) para que se possa chegar a uma escola que cumpra seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania”. (p. 33)

Indubitavelmente, os princípios e fins da educação nacional, segundo a Lei 9394 em seu art. 2º, são “[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (Brasil, 1996)

Neste aspecto, a prática do *bullying* fere totalmente os princípios legais e relacionais e exige, por meio da formação familiar e escolar, ser eliminada. Entretanto, no hiato da realização desta meta, é imprescindível o olhar atento aos motivos indutores e consequências provocadas por estas práticas, uma vez que afetam o indivíduo e a sociedade.

Ortega & Del Rey (2002), acrescentam que as várias relações interpessoais estabelecidas em comunidade, chamadas por redes sociais, geram ações conjuntas que proporcionam pertencimento e identificação. Tais ações podem desencadear influências e reforçar a prática de *bullying*.

Os protagonistas dessa prática vivenciam experiências que mobilizam sentimentos e emoções, que podem comprometer seu processo de desenvolvimento afetivo e cognitivo. Identificar tais sentimentos possibilitará o conhecimento dos impactos e suas necessidades, podendo apontar, inclusive, a necessidade de o agressor requerer mais cuidados do que a própria vítima.

Desvelar essas tramas contribuirá para a batalha por uma educação mais justa, fraterna e solidária, no entanto, implica quebrar paradigmas e buscar novas estratégias e olhares diferenciados do educador e dos estudantes.

Ocorre que o sistema escolar enfrenta dificuldades diante das mudanças que marcaram a sociedade e a comunidade. O perfil dos estudantes mudou ao longo do tempo e a escola se manteve como antes (Chripino; Chripino, 2002). Diante do posto, cabe a reflexão de que o problema não pode ser atribuído somente à escola. É preciso compreender que a escola precisa caminhar na direção de se contrapor às muitas mudanças ocorridas na

sociedade para assumir, além da função formativa, sua função social; por exemplo, a escola não pode acompanhar a permissividade do uso de drogas tal como está ocorrendo na sociedade.

No passado, a escola elitista correspondia a um espaço bem delimitado em termos de território físico, e protegido em relação ao exterior. A democratização de acesso à escolarização e a construção da escola de massas fizeram com que ela se tornasse suscetível em relação ao contexto social. Os novos e numerosos públicos representam, com a sua heterogeneidade, a presença, dentro da escola, dos seus grupos sociais e das suas comunidades de pertença. A escola não acompanhou a mudança do perfil dos alunos que são distintos, diversos e divergentes (Chispino, 2002; Chispino, 2007), manteve-se estática na rotina e na relação. Com isso, a escola perdeu qualidade produzindo um descompasso entre o aluno real e o aluno ideal.

Apesar da prática de agressão interpessoal ser uma realidade de toda escola, em todos os tempos, nota-se pouco avanço na intervenção docente. A partir dessas relações interpessoais, presenciamos comportamentos incoerentes, contraditórios, intimidatórios e violentos que se distanciam da proposta de construção de atitudes e valores, mas fornecem pistas sobre o trabalho a ser desenvolvido.

Os professores, diante desta crise, sentem-se despreparados na gestão dos conflitos. Nota-se que o índice de violência entre os estudantes emerge no cotidiano escolar e aponta para a necessidade da formação docente, em busca de uma atuação preventiva e eficaz. No entanto, faz-se necessário investir na formação da pessoa do professor, principalmente em sua formação contínua, considerando sua experiência na escola e na relação com o aluno, momento em que ambos se constituem.

A contribuição da teoria dialética do desenvolvimento infantil, desenvolvida por Wallon é de fundamental importância neste aspecto, pois oferece aos educadores subsídios para novas reflexões pedagógicas, suscitando a adoção de uma ação educacional que atenda às necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor.

Neste sentido, o planejamento pedagógico necessita contemplar a formação de valores e atitudes através dos conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento e projetos específicos, buscando intervir na formação moral e social dos estudantes em prol de seu

desenvolvimento integral. A partir das relações interpessoais, presenciamos comportamentos incoerentes, contraditórios, intimidatórios e violentos que se distanciam da proposta de construção de atitudes e valores, mas fornecem pistas sobre o trabalho a ser desenvolvido.

Muitos adultos tentam impedir a existência do conflito tratando-o como algo que assusta e provoca insegurança e, de forma auto-reguladora, por exemplo, espalham filmadoras em diversos locais públicos, escolas etc. Tal sistema de monitoração visto como medida de segurança denota mais controle e menos educação.

O conflito faz parte do desenvolvimento humano e pode oferecer pistas importantes para compreendermos os movimentos dos envolvidos. A escuta e o olhar atentos poderão identificar o papel de cada indivíduo e/ou grupo, visando captar as explicações causais dos comportamentos e sentimentos dos mesmos.

Nota-se que, em alguns casos, o conflito provoca a paralisação da vítima e exige uma intervenção externa para que haja percepção, mobilização e superação da situação. Em outros casos, há situações indutoras e incidentes críticos que perduram, transformando a vítima em “bode expiatório”³. Observa-se também que, muitas vezes, quem elege um “bode expiatório”, tem a intenção de justificar um ato ou um desejo por não conseguir assumir de forma coerente os verdadeiros motivos. Tal movimento e os espectadores propiciam o ambiente para o *bullying*.

Conforme Costantini (2004), o *bullying*, por se tratar de um fenômeno que coloca em evidência as relações e as dinâmicas entre os estudantes, deve ser enfrentado com uma metodologia que leve em conta a necessidade e a importância das competências sociais. E continua:

“O bem-estar individual e um ambiente escolar positivo podem produzir efeitos benéficos para os jovens também nas relações familiares e em outros contextos relacionais como no grupo de amigos” (p. 84).

³ Em sentido figurado, podemos definir o "bode expiatório" como alguém ou um grupo escolhido arbitrariamente para levar a culpa de um acontecimento ou ações inadequadas, transformando a vítima como responsável aos conflitos ocorridos.

Para tanto, a educação deve, além dos conteúdos específicos das áreas do conhecimento, englobar aprendizado da vida, vivência, valores, mudança de comportamento e transformação. Promover reflexões entre docentes e discentes podem, além de intensificar ensinamentos, oferecer experiências sociais, analisar questões latentes do grupo e apresentar estratégias de intervenção em prol da cultura da paz e do que bem.

Para seguir tais propósitos, alerta Paulo Freire:

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Diante do posto, cabe extensão da questão, a falta de limites claros e a ampla liberdade oferecida aos jovens, em oposição aos anos de rigidez e obediência que regulava o indivíduo, estabeleceu-se a inversão pautada no “tudo pode”. Segundo Constantini (2004), *“as etapas de crescimento de muitos jovens são condicionadas por uma excessiva tolerância por parte dos pais [...]. Constrói-se, assim, um ambiente não conflituoso”* (p.38). E completa que *“[...] nessas famílias, os adultos renunciam ao seu papel educativo”* (p.40). Como consequência, *“os filhos são egocêntricos, sem noção de limites, viciados, desacostumados a enfrentar desafios reais [...] habituados a serem o centro das atenções em casa, onde as regras foram ignoradas, combatidas ou modificadas, esses jovens se comportam em sociedade e em suas horas livres de acordo com esse modelo”* (p.41,42).

Arendt (2007) avança sobre a questão acima, ao tratar um ponto da crise da educação “aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar, e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância. [...] Sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos [...]. E mais, alerta que “a atual crise resulta do reconhecimento do caráter destrutivo desses pressupostos básicos e de uma desesperada tentativa de reformar todo o sistema educacional”. (p. 233). E Passos (1996) acrescenta “[...] os modelos disciplinares que nossas instituições insistem em adotar, impulsionam focos de resistência e de luta que sugerem caminhos de possibilidades, e que podem se tornar visíveis quando se estuda o cotidiano escolar” (p.117).

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

2.1 – BULLYING: NO CONTEXTO ESCOLAR E EM VÁRIOS CONTEXTOS

A violência escolar atualmente divulgada como fenômeno *bullying* é um problema mundial que vem preocupando pais e estudiosos em todo o mundo. Está latente e frequente nas relações interpessoais por meio de atitudes inadequadas entre estudantes, comportamentos agressivos e antissociais adotados por um ou mais indivíduos contra outro(s).

Costantini (2004) e Fante (2005) afirmam que o fenômeno *bullying* começou a ser pesquisado há cerca de dez anos na Europa. No entanto, é importante registrar que o emprego da palavra *bullying* pode ser considerado um termo recente para um fenômeno antigo, uma vez que os movimentos de desrespeito e intimidação sempre existiram não só na escola, mas em outros contextos, alcançando até mesmo a esfera virtual.

Pode ser encontrado em toda instituição escolar, seja pública ou privada, independente de classe social, envolvendo estudante de todas as idades, pode, muitas vezes, denotar brincadeira, mas seus efeitos podem trazer sérias consequências emocionais e cognitivas.

Há necessidade de encarar a problemática tal como ela é, descartando a hipótese do ato ter sido uma brincadeira de criança típica da idade. Muitas vezes, de forma deliberada e intencional, a violência é planejada e contínua, acarretando marcas significativas em suas vítimas, fato que dificulta a condução da situação e até mesmo sua superação.

Tendo em vista que o termo *bullying* tem origem na palavra inglesa *bully*, uma forma de gerúndio, que significa valentão, brigão. Como verbo, quer dizer ameaçar, amedrontar, tyrannizar, oprimir, intimidar, maltratar. Também encontramos a seguinte definição no dicionário Merriam-Webster (2008) – a palavra *bullying* vem do verbo *bully*, que por sua vez significa: 1 - tratar abusivamente; 2 - afetar por meio de força ou coerção e tem por sinônimo intimidar.

No Brasil, alguns estudiosos denominam o fenômeno como violência moral, vitimização, incivilidade ou maus tratos, mas também podemos definir *bullying* em atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que pode manifestar-se de várias maneiras: física, verbal, moral, sexual, psicológica, material e virtual. Tais atitudes ocorrem sem motivação evidente e

causam intimidações, humilhações, constrangimentos, angústia, medo, vergonha, sendo capazes de traumatizar os envolvidos, principalmente as vítimas, acarretar dor, efeitos emocionais além de prejuízo material, físico ou de aprendizado.

A dimensão da temática exige discussões e divulgação, visando estabelecer intervenção efetiva para evitar sua propagação e consequências. Representada por um desequilíbrio de poder, dificulta a defesa da vítima e pode desencadear consequências graves aos envolvidos. Indubitavelmente, os alunos são afetados negativamente e experimentam variados sentimentos e emoções, fato que indica o fenômeno *bullying* como uma agressão emocional.

O primeiro a relacionar a palavra ao fenômeno foi Olweus, ao iniciar uma pesquisa sobre as tendências suicidas entre adolescentes. Descobriu que a maioria desses jovens tinha sofrido algum tipo de ameaça, sendo o *bullying*, portanto, um mal a combater.

Assim, a importância do conhecimento e combate à problemática se justifica em elementos lembrados por Constantini (2004). O autor afirma que:

Se isso não existe, dificilmente o *bullying* pode ser eficazmente combatido. Assim, a ausência de sinalização ou de intervenção pontuais em episódios específicos por parte dos professores, do pessoal não-docente e das famílias cria um terreno propício à sua difusão e produz um ambiente escolar caracterizado por um mal-estar generalizado. Os motivos pelos quais é difícil aos adultos reconhecerem a existência do problema são muitos e estão relacionados à dificuldade que as vítimas têm para desabafarem, à ausência efetiva de adultos no momento em que ocorrem os episódios, à convicção de que os conflitos entre colegas devam ser resolvidos entre eles, às dificuldades pessoais que alguns professores têm de enfrentar com determinação os casos ocorridos (p. 101).

Tendo em vista a dificuldade em reconhecer o fenômeno e necessidade de combatê-lo, Fante e Pedra (2008) definem as ações empregadas nos atos de *bullying*:

As formas de maus-tratos são: físico (bater, chutar, beliscar); verbal (apelidar, xingar, zoar); moral (difamar, caluniar, discriminar); sexual (abusar, assediar, insinuar); psicológico (intimidar, ameaçar, perseguir); material (furtar, roubar, destruir)

pertences); e virtual (zoar, discriminar, difamar, através da internet e do celular). (p.63)

Tais atitudes são comumente percebidas no âmbito escolar, porém em alguns momentos não vistos com a devida atenção.

Bullying e seus atores

Sendo o *bullying* um tipo de violência escolar que ocorre sutilmente e principalmente entre colegas da mesma faixa etária, é de suma importância identificar os papéis que caracterizam este fenômeno para entender as ações dos envolvidos, a fim de bloquear tais condutas de intimidação e transgressão.

Segundo ABRAPIA⁴ (2004), a forma de classificação utilizada em seus estudos e recomendada para não rotular os estudantes, evitando estigmatizá-los na comunidade escolar, são os termos: alvo de *bullying* (vítima); alvo/autor de *bullying* (agressor/vítima); autor de *bullying* (agressor) e testemunha de *bullying*.

Alvos ou vítimas de bullying

São os sujeitos expostos, de forma repetida e por longo período, às ações negativas impostas por um ou mais alunos que, geralmente, apresentam alguma característica distinta do grupo, como por exemplo, deficiência física, aspectos étnicos, culturais, religiosos, físicos (obesidade, magreza, estatura baixa/alta, nariz comprido, orelha avantajada, etc.) ou comportamentais (timidez, gagueira, etc.) tornando-se mais vulneráveis. Por apresentar falta de habilidade social, insegurança e passividade não conseguem reagir aos atos de provocações e agressividade. Sofrem em silêncio ou pela correlação de forças.

Para Fante e Pedra (2008), são características das vítimas:

As vítimas típicas são aquelas que apresentam pouca habilidade de socialização, são retraídos ou tímidos e não dispõem de recursos, status ou habilidades para reagir ou fazer cessar as condutas

⁴ Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência. Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes

agressivas contra si. Geralmente apresentam aspecto físico mais frágil ou algum traço ou característica que as diferencia dos demais. Demonstram insegurança, coordenação motora pouco desenvolvida, extrema sensibilidade, passividade, submissão, baixa auto-estima, dificuldade de auto-afirmação e de auto-expressão, ansiedade, irritação e aspectos depressivos. No entanto, é preciso salientar que o fato de algum aluno apresentar essas características não significa que seja ou venha a ser vítima de bullying. (p.59)

Ampliando a questão, Neto⁵ (2005) mostra que é importante destacar:

O medo, a tensão e a preocupação com sua imagem podem comprometer o desenvolvimento acadêmico, além de aumentar a ansiedade, insegurança e o conceito negativo de si mesmo. Pode evitar a escola e o convívio social, prevenindo-se contra novas agressões. Mais raramente, pode apresentar atitudes de autodestruição ou intenções suicidas ou se sentir compelido a adotar medidas drásticas, como atos de vingança, reações violentas, portar armas ou cometer suicídio (p.166).

Muitas crianças vítimas de *bullying* desenvolvem medo, pânico, depressão, distúrbios psicossomáticos e geralmente evitam retornar à escola. Esta violência psicológica sofrida pode causar fobia escolar. Outro fator que merece atenção é que a maioria dos casos de *bullying* ocorre no interior das salas de aula, sem o conhecimento do professor. (NETO, 2005).

Segundo Olweus (1993), quatro são as características frequentes nos episódios de *bullying*: comportamento violento, produção de danos, ações repetidas e continuadas com o passar do tempo e relação interpessoal caracterizada por um desequilíbrio de poder ou força.

Autores ou vítimas provocadoras de bullying

Para Fante e Pedra (apud Olweus 1998, 2008), os autores podem apresentar dois perfis, a saber:

Vítimas provocadoras:

⁵ Aramis Lopes Neto é coordenador do programa de *bullying* da ABRAPIA

São aqueles alunos que agem impulsivamente, provocando os colegas e atraindo contra si as reações agressivas, contra as quais não conseguem lidar com eficiência. Por isso acabam vitimizados. Geralmente, são imaturos, apresentam comportamento dispersivo e dificuldade de concentração. Alguns podem ser hiperativos, possuem “gênio ruim”, agem de maneira provocadora aos colegas e respondem de maneira ineficaz quando, em contrapartida, são atacados ou insultados. Apresentam comportamento irritadiço, provocador, inquieto, buliçoso, dispersivo, ofensor; intolerante, de costumes irritantes e quase sempre são responsáveis por causar tensões no ambiente em que se encontram. (p.59,60).

Com relação às vítimas provocadoras, na maioria das vezes, elas são responsáveis por conflitos e tumultos. Contudo não conseguem lidar com as repercussões de seus atos (OLIBONI, 2008).

Vítimas agressoras:

São aqueles alunos que são ou foram vitimizados e que acabam reproduzindo os maus-tratos sofridos. Integram-se a grupos para hostilizar seu agressor ou elegem outra vítima como ‘bode expiatório’. Adotam as atitudes de intimidação das quais foram vítimas ou apóiam explicitamente os que assim procedem [...]. (FANTE E PEDRA apud OLWEUS 1998, 2008, p.60)

Cabe destacar que muitos “padrões” são atribuídos pela força que o grupo exerce na formação identitária do indivíduo, por exemplo, em um determinado grupo a menina magrela não causa estranheza, no entanto, em outro, pode sofrer atos de desrespeito e intimidação. Sob a forte influência da mídia, incorporada ao cotidiano dos indivíduos, manipulam-se e impõem-se valores, as pessoas adquirem uma identidade que se desvanece. Perante os conflitos identitários de uma realidade virtual, da inteligência artificial, da robótica e de outros inventos, as relações interpessoais e sociais são afetadas.

No entanto, a questão que determina o fato, não pode ser desvelada de forma rasa e definida. A causa não é interna, mas uma questão política e social de um dado momento histórico.

Autores de bullying (agressores)

Sujeitos que praticam *bullying*, geralmente são populares no grupo, usam seus poderes de liderança negativa para persuadirem seus pares de forma deliberada e insensível, agem e estimulam atos de intimidação, perseguição, humilhação, desrespeito, agressões com o intuito de provocar as vítimas. Para Fante e Pedra (2008):

São aqueles que se valem de sua força física ou habilidade psicoemocional para aterrorizar os mais fracos e indefesos. São prepotentes, arrogantes e estão sempre metidos em confusões e desentendimentos. Utilizam várias formas de maus-tratos para tornarem-se populares. Dentre elas 'zoações', os apelidos pejorativos, expressões de menosprezo e outras formas de ataque, inclusive os físicos. Podem ser alunos com grande capacidade de liderança e persuasão, que usam de suas habilidades para submeter outro(s) ao seu domínio [...] Para continuar com seu comportamento, os *bullies* necessitam da confusão, do medo e da sensação de impotência dos que pretendem transformar em suas vítimas, bem como do silêncio dos que estão ao seu redor. (p.60,61).

Testemunhas ou espectadores de bullying

São os sujeitos espectadores do fenômeno, representam a maioria do grupo, não sofrem nem praticam *bullying*, mas assistem aos atos de intimidação, perseguição, humilhação, desrespeito, agressões etc. São afetados por esse ambiente atroz, mas, apesar de incomodados e sensibilizados, muitas vezes se eximem para não serem expostos e futuras vítimas. Alguns podem ficar inseguros e apreensivos na convivência entre seus pares, podendo desencadear prejuízos sociais e acadêmicos.

Fante e Pedra (2008) complementam que precisamos ficar atentos, pois:

[...] Outros as apoiam e incentivam dando risadas, consentindo com os agressores. Outros fingem se divertindo com o sofrimento das vítimas, como estratégia de defesa. Esse comportamento é adotado como forma de proteção, pois temem tornarem-se as próximas vítimas (p.61).

É importante destacar que crianças e adolescentes podem ser identificados como vítimas, agressores ou testemunhas de acordo com seu posicionamento frente às situações de *bullying*, mas dificilmente invertem os papéis.

Bullying na escola

A escola, local histórico de favorecer o aprendizado, precisa atentar aos pressupostos dos seguintes documentos legais: Constituição da República Federativa do Brasil ⁶, Estatuto da Criança e do Adolescente ⁷, Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ⁸ e Parâmetros Curriculares Nacionais ⁹. Nestes documentos estão previstos os direitos ao respeito e à dignidade, sendo a educação entendida como um meio de prover o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

Diante do posto, enfrentamos a problemática do descompasso entre os aportes legais que regem a educação, políticas públicas e as práticas efetivas e afetivas desenvolvidas nas escolas, pois o cotidiano escolar sofre significativo reflexo dos impactos das relações sociais, principalmente no que tange às questões sobre violência e indisciplina.

Segundo Sposito (1998 e 2001), a escola não vive um quadro generalizado de violência; os episódios ocorridos no interior das instituições, na maioria das vezes, são práticas veladas e frequentes, que não se caracterizam como atos de criminalidade ou

⁶ A Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada em 05 de outubro de 1998, em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, visando assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.

⁷ Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. República Federativa do Brasil - Congresso Nacional.

⁸ Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. República Federativa do Brasil - Congresso Nacional.

⁹ Em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais foram divulgados procurando respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes e considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo. Visa criar condições, nas escolas, que permitam aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

delinquência, mas sim como incivildades, indisciplina e também mecanismos relativos à violência simbólica presente na relação pedagógica.

Já Neto (2005), também se referindo à violência no ambiente escolar, afirma:

“As escolas deveriam oferecer ambientes seguros e saudáveis entre os estudantes, favorecendo o desenvolvimento de potenciais intelectuais e sociais. No entanto, não se pode admitir que sofram violências que lhes tragam danos físicos e/ou psicológicos, que testemunhem tais fatos e se cale para que não sejam também agredidos e acabem por achá-los banais ou, pior ainda, que diante da omissão e tolerância dos adultos, adotem comportamentos agressivos (p.165)”.

A ocorrência de *bullying* entre os estudantes ocorre na maioria das escolas, sendo imprescindível o olhar atento de gestores, educadores e demais agentes educativos aos movimentos de violência no ambiente escolar, para que as intervenções sejam rápidas e efetivas.

Fante e Pedra (2008) orientam que “a observação nas relações interpessoais é o primeiro procedimento que o professor deve adotar. Nas primeiras três semanas de aula o fenômeno já se torna perceptivo [...] se o aluno está isolado dos demais, especialmente no horário do recreio; se nos trabalhos em grupo ou jogos em equipe é sempre o último a ser escolhido [...] se é intimidado, perseguido ou maltratado fisicamente [...] deve também se ater às reações da vítima quando atacadas, especialmente por meio da resposta que manifesta pela expressão fisionômica”. (p.107,108).

Caso haja desconhecimento, negligência e omissão do fenômeno, a escola tornar-se-á espaço vulnerável, contaminado e de fácil propagação de práticas do *bullying*. A dificuldade no desenvolvimento de ações eficazes devido à sua identificação, complexidade e ausência de medidas sócio-educativas para o combate do comportamento agressivo, tende a estimular a reprodução da conduta em outros alunos, contribuindo, assim, para sua disseminação.

O contexto relacional-afetivo produzido pelo fenômeno *bullying* advém, inexoravelmente, de um grupo fechado e com sinais de fragilidade nas relações interpessoais, sendo priorizadas experiências negativas, nas quais as relações internas entre os pares se cristalizam em rituais e atitudes inadequadas de desrespeito, intimidação, desvalorização e até

mesmo agressão, que podem afetar o rendimento escolar e frequência às aulas, além de provocar isolamento social e marginalização da vítima.

Bullying na mídia

Os veículos de comunicação de massa, prioritariamente a televisão, têm o poder de transmitir padrões pré-estabelecidos de uma sociedade. Muitas vezes, exemplos de comportamentos inadequados e agressivos são enfatizados e valorizados, estimulando seu telespectador a tais práticas/conduitas, o que contribui para a adoção de uma padronização do comportamento. A exibição de desenhos e filmes que enfatizam deliberadamente a prática de *bullying*, de forma direta ou indireta/velada, reforça a imagem positiva dos valentões, transformando-os em populares da turma que devem ser seguidos. Rappaport afirma que (1981):

Não há dúvida de que a família e os companheiros sejam agentes socializadores fundamentais. Mas, atualmente, não podemos menosprezar os meios de comunicação de massa, notadamente a televisão como transmissores de atitudes, normas e valores. (p. 100)

É inevitável citar que a sociedade exerce sobre seus indivíduos uma força externa que molda e homogeneiza o comportamento em várias situações, por isso a escola precisa atentar aos movimentos que caracterizam o sujeito apto e integrado socialmente. Glória Perez e Walcyr Carrasco trataram do assunto em suas novelas “Caminho das Índias” e “Sete Pecados”, respectivamente, mostrando os reflexos das atitudes desrespeitosas e o impacto da abordagem do tema na sociedade.

Há também a força da mídia que é velada, e estabelece padrões identitários que quando não são incorporados, dão o mote para o *bullying*. Como exemplo, podemos citar as propagandas que veiculam o ideal magro, alto, família estruturada, alto poder aquisitivo etc.

Bullying nos jogos

O levantamento dos dados para esta pesquisa despertou motivação em buscar informações do que está sendo oferecido aos jovens no mercado dos jogos eletrônicos, pois

estes são atrativos que ocupam, significativamente, as ações diárias das crianças e jovens contemporâneos.

É possível encontrar uma gama de produções violentas que suscitam ações violentas, lutas, guerras, terror etc., mas para este estudo destaco o jogo específico da temática – “Bullying”.



Sequência do jogo para videogames “Bully”

Este game difunde de forma “atrativa” a prática do fenômeno, uma vez que atos de violência do personagem principal são transmitidos de forma natural e indiscriminada. Tal como acontece na prática, instiga atos como agredir, socar, chutar etc. Percebe-se que a questão foi fonte de estudo de seus produtores e a fragilidade social explorada inexoravelmente, o que contraria o combate da prática. Cabe às instituições que ajudam na formação de crianças e adolescentes – família e escola – repudiar tais formas de propagação do fenômeno. Às famílias, em especial, cabe analisar com prudência o que oferecem aos filhos como forma de “distração”, objetivando que a questão se amplie fora dos muros da escola, por exemplo, as *lan-houses*.

Algumas questões para reflexão:

Por que o interesse no desenvolvimento de um jogo com esta temática? Qual significado e consequências tais jogos provocam em seus jogadores? Por que as atitudes dos “vilões” são disseminadas e valorizadas?

São inquietações recorrentes devido à “crise de valores” instaurada, destaca-se e classifica-se como padrão positivo o que é forte e dominador. Os vilões sempre estão em destaque, o que favorece a identificação da criança com tais personagens, podendo afetar significativamente a constituição da pessoa.

Estudos correlacionados:

Apesar da queixa de violência escolar existir antes dos estudos apontados pelo fenômeno *bullying*, os estudos sobre *o bullying* escolar tiveram início na Suécia, na década de 70 e na Noruega, na década de 80, revelando altos índices de incidência. Aos poucos, os estudos vêm se intensificando em diversos países, como Estados Unidos, Canadá, Japão, Portugal, Reino Unido, Espanha, França etc.

Olweus iniciou sua investigação na escola sobre o problema dos agressores e suas vítimas, mesmo que esse assunto não fosse o foco de interesse das instituições de ensino que somente despertaram para a existência da problemática nos anos 80, depois do suicídio de três meninos entre 10 e 14 anos de idade na Noruega, em 1983. Estes incidentes deram indícios que foram provocados por situações graves de *bullying*.

Com base em questionário contendo 25 questões e aplicado em 84.000 estudantes de vários períodos escolares, 300 a 400 professores e 1.000 pais, Olweus pode avaliar a natureza e a ocorrência do *bullying*, bem como verificar sua extensão e características, além do impacto das intervenções que já haviam começado nas instituições de ensino norueguesas.

As questões do questionário aplicado na pesquisa de Olweus foram compostas por respostas de múltipla escolha, possibilitando verificar a frequência, os tipos de agressões, locais de maior risco e a percepção individual frente ao problema. Os primeiros resultados desta pesquisa foram informados em 1989 e seus registros se deram quatro anos depois com a publicação do livro “*Bullying at School*”, no qual ele constatou que um em cada sete estudantes noruegueses estava envolvido em casos de bullying (OLWEUS, 1993).

Em sua obra, Olweus apresenta e discute o problema, apresentando os resultados de seu estudo e meios de identificar possíveis vítimas e autores, além de meios de intervir em casos de bullying. Esta publicação incentivou a criação de uma campanha nacional anti-bullying nas escolas, apoiada pelo governo norueguês e, a partir desta, houve a redução em 50% dos casos existentes nas instituições de ensino, visto que a campanha continha regras bem definidas, apoio às vítimas, envolvimento de pais e professores, conscientização e eliminação de mitos. O sucesso desta campanha incentivou governos de outros países a

adotarem medidas contra o bullying, tais como: Canadá, Grã-Bretanha, Portugal, Espanha, Itália, Alemanha, Grécia e Estados Unidos. Durante os anos 90, Olweus trabalhou em parceria com pesquisadores norte-americanos para estudar possíveis casos norte-americanos de bullying.

Simmons (2004), foi vítima de *bullying* na infância e interessou-se em pesquisar a respeito do fenômeno. Como a bibliografia era escassa, não encontrou dados relacionados às meninas neste contexto. Assim, focou sua pesquisa nesta perspectiva, publicando posteriormente o livro “Garotas fora do jogo: a cultura oculta da agressão nas meninas”.

Simmons (2004) utiliza a expressão “*bullying das meninas*” e aponta a necessidade de declarar o silêncio e a cultura oculta da agressividade nas mesmas, que de forma indireta e velada, é epidêmica, característica e destrutiva. (p.11), acrescenta na discussão que “os agressores físicos são na maior parte meninos e os agressores relacionais, na maior parte meninas”. (p.55). A autora alerta que priorizou transmitir estes dados em seu livro.

Para a autora a razão pela qual a raiva das meninas parece ser diferente é porque há regras sociais que apontam o ideal do perfil feminino, ou seja, crescem em um clima de proibições e aprendem a sorrir e a serem gentis com todos. Escondem, muitas vezes, seus verdadeiros sentimentos, pois, apesar de terem os mesmos sentimentos dos meninos, escondem-no por causa do instituído social. Assim, quando querem extravasar seus sentimentos, fazem-no através de comentários camuflados e maldosos, não revelam seus verdadeiros sentimentos e, muitas vezes, demonstram não estar com raiva quando, na verdade, estão. Elas têm que usar os relacionamentos para ferir os outros, ao invés de usar métodos mais convencionais, geralmente associados aos garotos (SIMMONS, 2004).

Os estudos do Centro Médico Infantil Nacional Bear Facts nos Estados Unidos da América alerta que a crueldade é característica do fenômeno *bullying* independente de gênero. Pesquisas realizadas sinalizam que aproximadamente 5.700.000 crianças americanas, do sexo feminino e masculino, estão ligadas a casos de fenômeno como autores, vítimas ou autores/vítimas. E destes, 170.000 estudantes, adoecem ou mentem estar doente para não ir à escola. Divulga ainda, que pesquisas realizadas e divulgadas em jornal pela Associação de Medicina Americana, em salas de aulas de crianças entre 6 e 10 anos de idade, 13% relatam casos de *bullying* e 11% relatam serem vítimas.

Na década de 90, na Grã-Bretanha, foi realizada uma pesquisa extensa sobre *bullying* com o objetivo de diagnosticar a exclusão social nas escolas, verificar a origem desses problemas em culturas e sociedades distintas, analisar consequências em longo prazo, identificar meios de prevenção e estudar métodos de combate que obtiveram êxito. Foram registrados que 37% dos alunos de Ensino Fundamental e 10% dos alunos de Ensino Médio admitem ter sofrido *bullying* pelo menos uma vez por semana. Para tratar deste assunto, foi criado um projeto na Europa, envolvendo diversos países daquele continente, intitulado: Training and Mobility on Research (TMR) Network Project: Nature and Prevention on Bullying, concluído em 2001. (ABRAPIA, 2004).

A revista *Journal of Adolescent Health* publicou em sua última edição de outubro de 2009 os resultados de pesquisa sobre *bullying* entre adolescentes nos EUA. Foram entrevistados 7.182 adolescentes de 230 escolas americanas. A média de idade foi de 14,3 anos. Abaixo são apresentados os resultados de prevalência do *bullying* escolar, entre adolescentes que sofreram ou praticaram o *bullying*, constatou-se que as ações ocorreram pelo menos uma vez nos últimos dois meses.

Bullying físico	20,8%
Bullying verbal	53,6%
Bullying social	51,4%
Cyberbullying	13,6%
Fonte: http://naodaparaficarcalado.blogspot.com/2009/10/7182-adolescentes-pesquisados-sobre.html	

Além do grande número de alunos entrevistados, chama atenção à prevalência do *bullying* verbal (53,6%) e ao do *bullying* social ou relacional (51,4%). As ofensas verbais, apelidos pejorativos, são a forma mais frequente de *bullying*, como por exemplo, “pipoca queimada” e “poderoso”. Já o *bullying* social nas escolas, representadas por fofocas, exclusão do grupo e destruição da imagem, é praticado principalmente por meninas, ocorre em sua grande maioria de forma velada, intencional e planejada. O *bullying* físico, representado por ações agressivas é praticado, em sua grande maioria, por meninos.

Breve histórico nacional

No Brasil, segundo a ABRAPIA¹⁰ (2004), os reflexos dos estudos a respeito do *bullying* realizados na Europa surgiram recentemente.

Canfield, em 1997, observou os comportamentos agressivos apresentados por crianças em quatro escolas de ensino público em Santa Maria/RS, usando uma forma adaptada por sua equipe, do questionário de Olweus de 1989 (CANFIELD et al *apud* FANTE, 2005)

A ABRAPIA (2004) desenvolveu o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, objetivando investigar as características desses atos entre 5.875 alunos, de quinta à oitava série do Ensino Fundamental, entre 10 e 19 anos, de 11 escolas do município do Rio de Janeiro, entre elas 9 municipais e 2 particulares, da zona sul e norte. O resultado apresentou que 40,5% dos alunos entrevistados admitiram estar envolvidos em casos de *bullying*, no qual 16,9% eram alvos deste tipo de agressão, 10,9% se caracterizavam como vítimas e autores, 12,7% como autores, o que demonstra que o índice de agressividade dos alunos em convívio escolar é consideravelmente alto.

Apesar de o estudo ter sido realizado em pouco mais de um ano, de setembro de 2002 a outubro de 2003, foi possível sistematizar estratégias de intervenção para prevenir e reduzir a agressividade entre os estudantes, favorecendo o ambiente escolar, o nível de aprendizado, a preservação do patrimônio e, principalmente, as relações humanas, conforme tabelas a seguir:

¹⁰ Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência. Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes

Tabela 1 - Percepção dos estudantes quanto à prática de *bullying* nas escolas

Dados da pesquisa inicial da ABRAPIA
<ul style="list-style-type: none"> • 40,5% dos alunos admitiram estar diretamente envolvidos em atos de <i>bullying</i>, sendo 16,9% como alvos, 12,7% como autores e 10,9% ora como alvos, ora como autores; • 60,2% dos alunos afirmaram que o <i>bullying</i> ocorre mais frequentemente dentro das salas de aula; • 80% dos estudantes manifestaram sentimentos contrários aos atos de <i>bullying</i>, como medo, pena, tristeza, etc. • 41,6% dos que admitiram ser alvos de <i>bullying</i> disseram não ter solicitado ajuda aos colegas, professores ou família; • entre aqueles que pediram auxílio para reduzir ou cessar seu sofrimento, o objetivo só foi atingido em 23,7% dos casos; • 69,3% dos jovens admitiram não saber as razões que levam à ocorrência de <i>bullying</i> ou acreditam tratar-se de uma forma de brincadeira; • entre os alunos autores de <i>bullying</i>, 51,8% afirmaram que não receberam nenhum tipo de orientação ou advertência quanto à incorreção de seus atos.

Tabela 2 - Percepção dos estudantes quanto à prática de *bullying* nas escolas

Alterações detectadas na avaliação final do projeto da ABRAPIA
<ul style="list-style-type: none"> • 79,9% dos alunos admitem saber o que é <i>bullying</i>; • redução de 6,6% de alunos alvos; • redução de 12,3% de alunos autores de <i>bullying</i>; • a indicação da sala de aula como local de maior incidência de atos de <i>bullying</i> caiu de 60,2% para 39,3%, representando uma queda de 24,7%; • o número de alunos que admitia gostar de ver o colega sofrer <i>bullying</i> reduziu-se em 46,1%; • entre os alunos alvos que buscaram ajuda, o sucesso das intervenções para a redução ou cessação do <i>bullying</i> teve um crescimento de 75,9%; • o desconhecimento sobre o entendimento das razões que levam à prática de <i>bullying</i> reduziu-se em 49,1%; • aqueles que admitiram o <i>bullying</i> como um ato de maldade passou de 4,4% para 25,2% das respostas, representando um aumento de 472,7%; • o número de alunos autores de <i>bullying</i> que admitiu ter recebido orientações e advertências quanto à incorreção de seus atos passou de 45,6% para 68%, representando um crescimento de 33,4%.

De acordo com os resultados da pesquisa, a comunidade em geral além de não reconhecer o problema pelo nome *bullying*, muitas vezes é quem motiva comportamentos agressivos. Por exemplo, grande número de jovens que na escola são populares, influentes e autores de *bullying*, em casa, junto à família, são vítimas de assédios, chacotas, servem de bode expiatório etc. Segundo Seixas (2005) as situações de *bullying* estão diretamente ligadas a casos de vitimização.

Martins (2000) realizou pesquisa em uma escola particular do interior do estado de São Paulo e alerta que o *bullying* não é um fenômeno exclusivo de escola pública e independe da classe social. Indica que 32% alunos são vitimizados, o que comprova os estudos de Olweus que o *bullying* é democrático e atinge em média 30% da população jovem em idade escolar (OLWEUS, 1993).

Cheffer (2004) descreveu que parte de sua pesquisa sobre a temática, de natureza quantitativa e qualitativa foi elaborada a partir da readaptação do questionário de Olweus, contendo treze questões. Foi realizada com 240 alunos de quinta a oitava série de uma escola pública de uma cidade do norte do Estado do Paraná, a fim de caracterizar o perfil das vítimas. O estudo ainda não concluído, apontava preliminarmente que o *bullying*, além de uma caracterização geral, está relacionado à ideologia da dominação da sociedade, ou seja, é formado pela dialética entre indivíduo e sociedade, compondo um comportamento específico e corresponde à mesma.

Estudos pioneiros realizados na região de São José do Rio Preto, com um grupo de 2.000, de escolas públicas e privadas, mostraram o envolvimento de 49% estudantes em *bullying*. Desses, 22% atuavam como vítimas, 15% como agressores e 12% como vítimas agressoras, aquelas que reproduzem a vitimização. (FANTE, 2005).

No município do Rio de Janeiro, outro estudo foi realizado com um grupo de 5.875 estudantes de nove escolas públicas municipais e duas escolas particulares, revelando o envolvimento de 40,5%. Desses, 17% eram vítimas, 13% agressores e 11% vítimas agressoras. (FANTE, 2005).

Outro caso citado pela autora e muito veiculado pelos meios de comunicação na época, aconteceu em janeiro de 2003, cidade de Taiúva, no interior de São Paulo. O aluno Edmar Aparecido Freitas, de dezoito anos, que era constantemente alvo de *bullying*, invadiu a

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Coronel Benedito Ortiz, armado com um revólver de calibre 38 carregado com seis balas e uma caixa com mais 90 e atirou em seis alunos, uma professora e o caseiro. (FANTE, 2005).

Em 2004 foi criado um projeto para prevenir ou combater o *bullying* no CAP/IAP- UERJ, visando avaliar a agressividade dos alunos. Os mesmos responderam a um questionário adaptado ao modelo do professor Olweus. Os resultados apontaram que 40% dos alunos admitiram ter praticado algum ato de agressão a outro aluno dentro do instituto.

A pesquisa realizada por Abramovay (2009) “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, realizada nos estabelecimentos da rede pública de ensino do Distrito Federal que atendem alunos da 5ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do ensino médio, versou sobre violência e convivência escolar. O estudo é representativo não apenas de todos os estudantes e professores da rede pública do DF (das séries finais do Ensino Fundamental e de todo o ensino médio, além das séries de aceleração), como também dos alunos nessa faixa de ensino de cada uma das 14 DREs⁷. O estudo compreendeu: a aplicação de questionários a 9.937 alunos (tabela A) distribuídos nas 14 Regionais de Ensino constituintes da rede pública do DF, além de 1.330 professores das 84 escolas pesquisadas (tabela B); a realização de entrevistas e grupos focais com cerca de 470 pessoas, entre professores, alunos, membros da equipe de direção e integrantes do Batalhão Escolar; a leitura de 215 redações elaboradas por estudantes a partir de uma pergunta.

Catini (2004)¹¹ realizou estudo envolvendo 41 participantes entre oito e quinze anos cujo tema foi “Problematizando o *bullying* para a realidade brasileira”. Os resultados mostram que a violência escolar é um fenômeno mundial, independente das características específicas da cultura inserida. No entanto, na realidade brasileira é característico do reflexo da decadência de valores, sentimentos de impotência, ansiedade e insegurança, acarretando revolta e reflexos negativos na autoestima das vítimas.

Nogueira (2007), que analisou o fenômeno da violência visando captar o olhar dos adolescentes sobre a questão, alerta que este fenômeno pode ser tratado como indisciplina. Assim, identifica a importância da reflexão sobre o assunto no contexto escolar, sobretudo

¹¹ Tese de doutorado, PUC/Campinas, 2004.

com os educadores, para que os mesmos se conscientizem da necessidade do olhar atento às questões relacionais de seus alunos e intencionalizem ações para minimizar as práticas de violência entre pares ou o *bullying* na escola.

Vereda (2007) e Hornblas (2009)¹² realizaram pesquisa sobre a visão do aluno adolescente a respeito do apelido pejorativo na escola, sob a ótica da teoria psicogenética de Wallon e seus pressupostos teóricos sobre afetividade. As pesquisas revelaram que os apelidos são atribuídos muitas vezes por brincadeira, mas, intrinsecamente, podem ser estar carregados de objetivos preconceituosos e discriminatórios, fato que pode acarretar sofrimento psicológico e exclusão do aluno. Vereda (2007) destaca em seus estudos que “a violência possui diversas máscaras, muitas delas invisíveis aos olhos. O apelido pejorativo é uma delas, não deixa marcas explícitas” (p.113) e que “ficou evidente que a afetividade permeia as visões dos adolescentes, nas suas expressões de emoções e sentimentos” (p.111). É importante destacar que esses trabalhos interessam particularmente à minha pesquisa, pois utilizam o referencial walloniano, que é também meu referente teórico.

Pupo (2007) analisou representações que estudantes têm sobre a violência moral sob a forma de pressões psicológicas presentes nas relações interpessoais entre os estudantes, com perseguições sistemáticas de humilhações, ofensas, ameaças e exclusão no contexto escolar. Participaram 96 adolescentes do oitavo ano do Ensino Fundamental e do segundo ano do Ensino Médio, em quantidade igual de gênero de duas escolas, uma pública e outra privada. Utilizou a resolução de conflitos numa cena do cotidiano escolar que envolvia violência moral. O resultado mostra diferenças entre os gêneros em relação ao fenômeno da violência moral e definiu que os atos intimidatórios, violentos e agressivos, ocorrem nas relações cotidianas entre os alunos, no fundo das salas de aula e nas conversas paralelas durante a aula, trocas das mesmas e intervalos; os apelidos podem estar carregados de preconceitos e discriminação e alunos com características físicas distintas do grupo podem ser alvos de perseguição e gozação.

Do exposto, constata-se que os diferentes contextos e dimensões do problema, bem como sua complexidade, são relevantes para facilitar o entendimento e a atuação das práticas

¹² Ambos realizaram dissertação de mestrado sobre *bullying* no contexto escolar com recorte de estudo em apelidos pejorativos - Dissertação de mestrado, PUC/SP.

do fenômeno *bullying*. Em níveis nacionais e internacionais, estudiosos direcionam seus estudos acerca do tema, preocupados não somente em entendê-la, mas, principalmente, na elaboração de estratégias de prevenção e combate à ocorrência da violência nas escolas, a fim erradicar tais práticas e entre os pares.

2.2 – A PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON

Henri Wallon foi o referencial teórico escolhido muito antes da escolha da proposta deste estudo, fato que pode ser justificado pela forma como direciona e motiva meu olhar, conhecimento e prática pessoal, acadêmica e/ou profissional. O aporte teórico da teoria psicogenética e suas contribuições à psicologia e a educação norteiam este estudo, aspecto determinante para a escolha desse referencial teórico, pois para Wallon, Psicologia e Pedagogia são campos inseparáveis e contemplam a pessoa completa nas dimensões afetiva, cognitiva e motora, além de seu postulado sobre afetividade ampliar a análise da violência e agressividade no contexto escolar.

Apresentamos a biografia de Henri Wallon porque conhecê-la facilita a compreensão da sua posição frente às questões do seu meio social e seu engajamento no contexto político e educacional da época. Suas experiências pessoais, acadêmicas, profissionais e de pesquisador contribuíram para o postulado de que a existência do homem, como ser indissociavelmente biológico e social, ocorre entre as exigências do organismo e da sociedade.

Wallon nasceu em Paris, França, em 1879 e morreu em 1962. Aos 23 anos, em 1902, formou-se em filosofia o que lhe atribui também a formação de psicólogo. Em 1903, ministrou aulas da matéria no ensino secundário e deparou-se com métodos autoritários e o patrulhamento clerical dos quais discordava; apresentava aos seus alunos suas preocupações com as questões sociais. Essa inclinação social e movimento para integrar a atividade científica à ação social, justifica-se pela formação familiar com tradição universitária, republicana e humanista.

Em 1908, formou-se em medicina e atuou na função em instituições psiquiátricas até 1931. Priorizou o atendimento de crianças com deficiências mentais e distúrbios de comportamento, ampliando seu conhecimento na área neurológica e psicopatológica, importante contribuição para a constituição de sua teoria psicológica. Trabalhou como médico na Primeira Guerra (1914 – 1918) e teve a oportunidade de observar as lesões orgânicas e seus reflexos sobre os processos mentais. Tal experiência despertou o seu interesse pelo estudo do cérebro, de lesões cerebrais, do funcionamento psíquico normal e comprometido.

Em 1925, fundou o Laboratório de Psicobiologia da Criança, destinado à pesquisa e ao atendimento clínico de crianças consideradas “anormais”. Este laboratório, durante 14 anos, funcionou junto a uma escola da periferia de Paris. Esta proximidade possibilitou o contato com as questões da educação. Ainda neste ano, publicou sua tese de doutorado “A criança turbulenta”, fruto de sua experiência com crianças institucionalizadas, que apresentavam perturbações de comportamento: instabilidade, delinquência, perversidade etc.

Em 1931, integrou o “Círculo da Rússia Nova”, formado por intelectuais que objetivavam aprofundar o estudo do materialismo dialético adotado por Wallon como um método de análise e referencial epistemológico para a sua psicologia.

Na Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945) participou do movimento da Resistência Francesa contra os nazistas, foi perseguido pela Gestapo e viveu clandestinamente em cômodos insalubres. Interrompeu suas atividades acadêmicas, porém prosseguiu com suas atividades científicas em seu laboratório publicando o livro “Do ato ao pensamento”. Em 1944, participou da comissão do Ministério da Educação Nacional, e foi responsável pela reformulação do sistema de ensino francês com o Plano Langevin – Wallon, expressão concreta do pensamento pedagógico de Wallon, apesar de não seguido em sua totalidade, representava a esperança em uma educação mais justa e objetivava o desenvolvimento máximo das aptidões individuais e a formação do cidadão.

Wallon contribuiu significativamente com as questões educativas.

“Participou ativamente do debate educacional de sua época, quando os críticos ao ensino tradicional reuniam-se no Movimento da Escola Nova. Wallon participou do Grupo Francês de Educação Nova – que presidiu de 1946 a 1962 – e onde pôde conhecer as diferentes doutrinas propostas pelo movimento. Integrou também a Sociedade Francesa de Pedagogia, que reunia educadores com o objetivo de trocar experiências e reflexões. Nesta entidade – que presidiu de 1937 a 1962 – pôde entrar em contato com o meio dos professores e com os problemas concretos do ensino primário. (GALVÃO, 2004, p. 23 e 24)”

Com a mesma postura ativa frente às questões educacionais, segundo Galvão (2004), Wallon esteve no Rio de Janeiro em 1935, e passou o dia todo correndo escolas e o morro da Mangueira acompanhado por Gilberto Freyre (p.24).

Wallon criticou a Escola Tradicional pelo excesso de autoritarismo, mas reconhecia que o conhecimento sistematizado era valorizado. Criticou a Escola Nova pelo excesso de espontaneísmo e por deixar de lado o conhecimento sistematizado. Sua dedicação às questões pedagógicas, propiciou em 1948, o lançamento da revista *Enfance*, plataforma de novas idéias no mundo da educação, com expressão significativa para pesquisadores e professores.

Psicogênese da pessoa completa

A teoria psicogenética de Wallon compreende o sujeito em sua totalidade e entende o processo de constituição da pessoa como síntese das condições orgânicas e sociais. Sua teoria aponta para o distanciamento de um raciocínio fragmentário ao analisar o desenvolvimento do indivíduo como integração entre as funções motoras, afetivas e cognitivas, conceituadas como funções psíquicas responsáveis pelo sistema como um todo, na constituição do ser humano. Seu método caracterizado como genético, busca compreender o desenvolvimento do indivíduo a partir da gênese do psiquismo.

Galvão (2004) aponta que “(...) a análise genética é, para Wallon, o único procedimento que não dissolve em elementos estanques e abstratos a totalidade da vida psíquica” (p. 31). Neste aspecto, a contribuição de uma proposta pedagógica inspirada na psicogenética walloniana, visará como objetivo da educação, valorizar a pessoa como um todo, e não exclusivamente o desenvolvimento intelectual.

Mahoney e Almeida (2007) acrescentam:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa. (p. 15)

Assim, para Wallon (1975) o desenvolvimento intelectual não é a meta máxima e exclusiva da educação, esta deve beneficiar não somente a inteligência, mas a pessoa como um todo.

Integração organismo-meio

Wallon defende a tese de que o processo de desenvolvimento humano ocorre pela integração entre o organismo e o meio. Para ele

“o indivíduo, se compreende como tal, é essencialmente social. É-o, não na seqüência de contingências exteriores, mas na seqüência de uma necessidade íntima. É-o geneticamente” (WALLON, 1979, p. 156).

Para Wallon (1981) a criança é um ser social e histórico que está inserido em um meio pertencente à determinada sociedade, em uma determinada cultura em um determinado período histórico. No entanto, apesar de ser constituída pelo meio social em que se desenvolve, possui uma natureza singular, que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio.

Para Wallon (1986c) compreender a criança e seu comportamento há de se considerar o contexto social, familiar e cultural em que está inserida, além das características de seu estágio de desenvolvimento¹³. Logo, a constituição da pessoa se dá de acordo com suas condições de existência, sendo o meio social e a cultura, diretrizes para o desenvolvimento do organismo.

Postula que o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção do meio para se atualizar. Portanto, Mahoney e Almeida (2004) apontam que “na compreensão do processo de desenvolvimento e constituição da pessoa, organismo e meio devem ser tomados como pólos de uma mesma unidade e considerados do ponto de vista de sua relação.” (p. 26).

Mahoney e Almeida (2006) destacam que na teoria psicogenética de Wallon, “o eixo principal é a integração, em dois sentidos: integração organismo-meio e integração cognitivo-afetivo-motora” (p. 05) e ainda sinaliza que “o desenvolvimento da pessoa se faz a partir da interação do potencial genético, típico da espécie, e uma grande variedade de fatores ambientais. O foco da teoria é essa interação da criança com o meio, uma relação complementar e recíproca entre os fatores orgânicos e socioculturais[...]” (p.05), “[...] Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a ‘forma’ que molda

¹³ Wallon definiu etapas para explicar o desenvolvimento, orientadas por aspectos orgânicos, no entanto, alerta que pode não ser linear e contínuo, mas relativo ao contexto de cada indivíduo.

sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente” (p. 06). O meio em que a criança está inserida não é estático e homogêneo, ele também se transforma junto com a criança, essa estruturação contínua e constante propicia condições de evolução individual e coletiva.

Mahoney e Almeida (2007) ao analisarem as diferentes culturas, alertam que se pode perceber a diversidade de atividades, bem como os recursos utilizados para que os indivíduos desenvolvam suas aprendizagens, uma vez que “[...] o meio não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos duradouro de circunstâncias em que se desenrolam existências individuais”. (p. 52).

Wallon (1995) entende como inconcebível a idéia de uma personalidade que se forma isolada da sociedade. Sendo assim, salienta que a educação deve obrigatoriamente integrar à sua prática e aos seus objetivos tanto a dimensão social quanto a individual.

Com e no exercício de diferentes papéis o indivíduo se desenvolve caminhando cada vez mais para a individualização, para a percepção do *eu* em relação aos *outros*, num processo misto de cooperação e conflito; pois é no confronto de seu interesse com o dos *outros* que o indivíduo vai definindo melhor os papéis que lhes competem. O contraponto desta análise alerta para a importância de se compreender as relações conflituosas entre os estudantes, marcadas, muitas vezes, por desigualdades e violência, para apontar ações e transformações necessárias, uma vez que a violência afeta todos os envolvidos.

Tal vivência, decorrente propicia perceber-se como indivíduo, integrante de um grupo social, podendo desencadear experiências de ajustamento em relação ao grupo social a que pertence, o que faz da fase da adolescência período crítico do processo de socialização, pois segundo Wallon (1975):

Há tomada de consciência pelo indivíduo do grupo de que faz parte, há tomada de consciência pelo grupo da importância que pode ter em relação aos indivíduos. (p.215)

Wallon destaca em seus estudos a existência de crises e de conflitos que se encontram no processo de desenvolvimento do ser humano ao sinalizar que o conflito *eu-outro* tem um significado positivo, por estar diretamente ligado à construção da personalidade da criança,

sendo, portanto, um fator que beneficia o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e motores dos indivíduos em suas interações sociais.

Os conflitos entre estudantes e suas conseqüências afetivas podem acarretar problemas na aprendizagem, mas se o professor atentar para tais situações poderá, de forma intencionalizada, mediar e estimular sua resolução. Wallon alerta a importância da observação como importante método para apreender os fenômenos psicológicos, pois garante ir além da descrição do efeito e do comportamento observável, fazendo sempre perguntas “ao real”.

Os meios e os grupos

Para Wallon (1979) “*O meio é um conjunto mais ou estável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais*”. (p.163).

Wallon (1981) considera tanto os fatores genéticos, biológicos e maturacionais, quanto os sociais e culturais na constituição e desenvolvimento do sujeito. A influência do meio possibilita, à medida que o psiquismo se desenvolve, respostas cada vez mais diferenciadas e específicas para as mais diversas situações. Neste sentido, o ambiente escolar possibilita vivência social diferente do ambiente familiar e desempenha importante papel na formação da personalidade da criança, ao propiciar o contato com a diversidade e outros parâmetros de relações sociais.

O conceito de meio é fundamental na teoria walloniana e ele apresenta a escola como um meio funcional, porque toma para si a formação de levar às crianças o acúmulo da humanidade, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento cognitivo-afetivo-motor. Para ele o meio social está em constante movimento e o processo de desenvolvimento é um processo em aberto.

Na concepção de Wallon (1986), meio e grupo são conceitos distintos, porém conexos entre si:

Meios e grupos são noções conexas que podem, às vezes, coincidir, mas são distintas. O meio nada mais é do que o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais. (p. 170)

Para Wallon os grupos possuem formas diversas e particulares de organização, são referências que possibilitam viver experiências imprescindíveis para o desenvolvimento, a diferenciação e autonomia. No grupo ocorrem às relações interpessoais, essa vivência do *eu* com o *outro* possibilita a consciência de si e dos outros, da cultura.

Os conceitos de meio e grupo, portanto estão presentes na dinâmica relacional *eu-outro* e são complementos indispensáveis para a compreensão do indivíduo. Wallon chama à atenção para focalizar sempre o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe e do qual retira os recursos para sua ação, na compreensão do comportamento individual e coletivo.

Integração entre os conjuntos funcionais

Wallon se utiliza do constructo teórico de conjuntos ou domínios funcionais para explicar didaticamente o que é inseparável: o indivíduo. A afetividade, o ato motor, o cognitivo e a pessoa são os conjuntos por ele estudados.

Os conjuntos funcionais são, então, constructos ou conceitos de que a teoria se vale para descrever e explicar a vida psíquica; são recursos abstratos de análise para identificar, para separar didaticamente o que na realidade concreta é inseparável: o indivíduo. (MAHONEY E ALMEIDA, 2004, p. 16)

Mahoney e Almeida (2006) apontam os conjuntos funcionais: “o **conjunto afetivo** oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão...” (p. 06), “o **conjunto ato motor** oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal, bem como o apoio tônico para as emoções e sentimentos se expressarem.” (p. 06), “o **conjunto cognitivo** oferece funções que permitem a aquisição e manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, idéias e representações...” (p.07) e “**a pessoa** – o quarto conjunto funcional – expressa a integração em todas as suas inúmeras possibilidades.” (p. 07).

Considerando que este trabalho foca mais a questão da afetividade, abordaremos com mais detalhes.

Afetividade

Para Wallon, a afetividade se refere a capacidade que o ser humano tem de afetar e ser afetado pelo mundo externo e interno, por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis, originadas nas sensibilidades interoceptiva, proprioceptiva e exteroceptiva¹⁴ e desempenha papel fundamental na constituição da pessoa e, conseqüentemente, funcionamento da inteligência. Wallon dedicou boa parte do seu estudo ao papel das emoções: características, impactos e interferências no desenvolvimento humano, além das múltiplas relações com outras atividades psíquicas.

A teoria walloniana postula que o conjunto afetividade compreende: emoção, sentimento e paixão. As emoções são sempre acompanhadas de alterações orgânicas, tais como: aceleração dos batimentos cardíacos, alteração na respiração, dificuldades na digestão etc., podendo provocar alterações na expressão facial, na postura, nos movimentos corporais e execução dos gestos etc.

Assim, o desenvolvimento da afetividade ocorre pela relação entre os fatores orgânicos e sociais, que se desdobram em emoção, sentimento e paixão. Sendo a **emoção** marcada pelo predomínio orgânico - expressão corporal e motora da afetividade, decorre da função postural e corresponde a variações viscerais e musculares do tônus. O **sentimento** pode ser caracterizado por um componente representacional que não envolve uma reação direta e rápida como a emoção e **paixão** como expressão de autocontrole das emoções e dos sentimentos.

Wallon (1986, p. 146) aponta o papel das emoções na vida social, relacionando-a com a vida intelectual:

“[...] a coesão de reações, atitudes e sentimentos, que as emoções são capazes de realizar em um grupo, explica o papel que elas devem ter desempenhado nos primeiros tempos das sociedades humanas: ainda hoje são as emoções que criam um público, que animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao

¹⁴ Sensibilidade **interoceptiva** são as sensações viscerais, reúne os sinais dos órgãos internos. Ex: sensações de fome, cólica etc. ; sensibilidade **proprioceptiva** são sensações musculares, relacionadas ao movimento do corpo e ao equilíbrio dele no espaço e sensibilidade **exteroceptiva** são sensações voltadas para o mundo exterior.

controle de cada um. Elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de escandalizar, por vezes, a razão individual.”

Galvão (2004) chama a atenção para esta questão da obra de Wallon ao apontar que

"As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações." (p.61)

Assim, Wallon (1986) postulou em sua teoria das emoções, que a emoção é a exteriorização da afetividade caracterizada por um fato fisiológico nos seus componentes humorais e motores e, ao mesmo tempo, um comportamento social na sua função de adaptação do ser humano ao seu meio:

“As emoções são a exteriorização da afetividade [...] Nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. (Wallon, 1995, p. 143)”

Em consonância, Galvão (2004) sinaliza que as emoções nos primeiros meses de vida são essenciais para a sobrevivência humana, porém, com o passar do tempo, vão se tornando exteriorizadas. Wallon liga também as emoções com algumas mudanças neurológicas como, por exemplo, a cólera.

Wallon também aponta que as emoções são reações organizadas e reguladas pelo sistema nervoso central. Encontra-se na origem da consciência e é capaz de controlar a transição do plano fisiológico para o psíquico e do mundo orgânico para o social. O autor ainda afirma em (1986) que a representação reduz a emoção, possibilitando imagem mais clara e definida das situações e “inversamente, sempre que prevaleçam de novo atitudes afectivas e a emoção correspondente, a imagem perderá a sua polivalência, obnubilar-se-á, desaparecerá” (p. 144). Isso ocorre independentemente da idade e pode acontecer nos momentos novos e difíceis, “[...] derrota do raciocínio e das representações objetivas pela emoção.” (*ibidem*, p. 144).

Diante deste quadro, Almeida (2006) alerta que a teoria walloniana pode representar um salto qualitativo e significativo no processo ensino aprendizagem quando o professor: confia na capacidade de seu aluno, enxerga-o em sua totalidade e concretude, acredita que

quando ensina cresce e aprende, revela diferentes saberes construídos ao longo de sua vida e formação, compreende que é um facilitador do processo e não único responsável por tal.

Nesse sentido é de primordial que o educador reconheça a importância do fator emocional para a aprendizagem e para a formação sistêmica de seus alunos, pois

"Ao educador que lida com aqueles que se encontram nesta fase por excelência, seriam de grande utilidade recursos teóricos que sensibilizassem para os traços expressivos da conduta das crianças – olhar, mímica fisionômica, entonação da fala, qualidade dos gestos, variações posturais – por meio dos quais se podem obter indícios sobre diversos aspectos da atividade cognitiva e dos estados afetivos. Além de uma ampliação de recursos para a leitura dos traços expressivos, desse processo de leitura dos corpos e rostos esperam-se contribuições para o trato com as dinâmicas interativas desencadeadas pelas emoções. (...) Dantas propõe que uma atmosfera saudável para a aprendizagem suporia ainda uma elevação da temperatura afetiva, isto é, um sólido vínculo afetivo entre professor e aluno." (GALVÃO, 2004, p.57-58)

Para Wallon (1986):

“A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar.” (p. 366)

Compreender as dimensões afetivas e cognitivas no contexto escolar é de suma importância, sobretudo nas fases de desenvolvimento dos alunos deste estudo, marcadas pela ambivalência de sentimentos e atitudes, experiências de desacordo e inquietação, desejos, conflito, oposição, conformismo, renúncia e aventura. O adolescente vive um misto de manifestações positivas e negativas, realização e frustração, encontros e desencontros, motivação e intimidação etc.

Diante destes dados, Almeida (2007) destaca os legados deixados por Wallon:

“A nós, professores, duas são particularmente importantes. Somos pessoas completas: com afeto, cognição, e movimento, e nos relacionamos com um aluno, também pessoa completa, integral, com afeto cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno.” (p.86)

Voltando aos conjuntos funcionais **afetivo-motor-cognitivo**, Wallon sinaliza a existência de três leis que regulam o processo de desenvolvimento da criança em direção à fase adulta. A saber, a lei da **alternância funcional** indica duas direções opostas que se alternam ao longo do desenvolvimento: uma centrípeta, voltada para a construção do eu e a outra centrífuga, voltada para a elaboração da realidade externa e do universo que a rodeia. Ambas as direções se manifestam alternadamente e constituem o ciclo da atividade funcional. Na lei da sucessão da **preponderância funcional** preponderam e alternam as três dimensões, ao longo do desenvolvimento do homem: motora, afetiva e cognitiva, no entanto, ocorre maior predomínio da função motora nos primeiros meses de vida da criança, enquanto as funções afetivas e cognitivas se alternam ao longo de todo o desenvolvimento, alternando também a conhecimento do eu e o conhecimento do mundo exterior. Já a lei da diferenciação e **integração funcional** é o movimento das novas possibilidades às conquistas dos estágios anteriores, sem suprimir ou sobrepor, mas objetivando integrar o estágio subsequente. **A pessoa**, caracterizada pela integração dos três subconjuntos funcionais: motor, afetivo e cognitivo, constitui o último e quarto subconjunto funcional.

Wallon destaca que a pessoa é sempre uma pessoa completa, independente do momento ou fase do desenvolvimento, e que há tendência de caminhar do sincretismo em direção à diferenciação em todos os conjuntos. Ou seja, seus movimentos, sentimentos e idéias são vividos inicialmente de maneira global, mas, paulatinamente vão se diferenciando para se adequar as necessidades. Dai Mahoney e Almeida (2007) afirmar que “desenvolver-se é ser capaz de responder com reações cada vez mais específicas a situações cada vez mais variadas” (p.14).

Wallon (1968, 1989) divide o desenvolvimento humano em cinco estágios, nas quais há predominância alternada - afetividade e cognição. Em todas essas etapas, existe o entrelaçamento dos aspectos afetivos e cognitivos, sendo que as conquistas no plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa. A saber: 1º estágio: Impulsivo – Emocional (0-1 ano); 2º estágio: Sensorio – Motor (1 – 3 anos); 3º estágio – Personalismo (3- 6 anos); 4º estágio – Categorical (6 – 11 anos); 5º estágio – Puberdade e Adolescência (11 anos).

Cabem algumas observações acerca dos estágios: cada estágio é considerado um sistema completo em si; “sua configuração e seu funcionamento revelam a presença de todos os componentes que constituem a pessoa ou sujeito”, a idade não é indicador principal de cada estágio; as características propostas para cada estágio se expressam através de conteúdos

determinados culturalmente; “o desenvolvimento pressupõe um processo constante de transformação, durante toda a vida” (MAHONEY e ALMEIDA, 2007, p. 10 e13)

Ampliando a questão:

A sucessão entre as várias fases em que se possa decompor a infância é descontínua, sujeita a rupturas e mudanças bruscas. A passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação. Atividades preponderantes numa idade são reduzidas ou mesmo aparentemente suprimidas na idade seguinte, como se o sujeito tivesse que escolher entre um antigo e um novo tipo de comportamento. O conflito é, além da expressão do desenvolvimento, o seu motor, o que gera a sua dinâmica. (GALVÃO, 2004, p. 21).

Devido à proposta de pesquisa, focaremos nos estágios: categorial e adolescência.

Estágio categorial

Segundo Wallon este estágio ocorre entre seis e onze anos, com predominância do domínio cognitivo. Este dirige à criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior. A criança busca estabelecer diferenças entre ela e os outros, entre o que a ela pertence e o que é dos outros; aprendendo a se conhecer como pessoa pertencente a diferentes grupos, que exercem variados papéis e atividades. Toma conhecimento de suas possibilidades e adquire conhecimento mais concreto e completo de si mesma. Impulsionada em formar critérios mais lógicos para explicar fenômenos e fatos; não se contenta com a formação de pares para manter diálogo, pois agora sua conversa com o meio passa a ser mais intelectual do que afetiva.

Segundo Amaral (2007), “é uma idade que aparece no conjunto da evolução mental como estabilidade relativa, com progressos regulares”. A criança no estágio categorial não necessita de usar gestos e representações para ser compreendida, consegue estabelecer um diálogo verbal na sua essência. Outra característica marcante desta fase é que a criança consegue operar com as propriedades dos objetos e com a subjetividade; como exemplo, ao classificar objetos ela pensa primeiro antes de agir e busca fornecer uma explicação lógica para a organização que realizou: importante momento para trabalhar conceitos.

Nesta fase as características do comportamento são determinadas principalmente pelo desenvolvimento intelectual, mas tanto no plano motor como afetivo a criança continua se desenvolvendo; ela também aprende a conhecer-se como uma pessoa que pertence a diversos grupos, cumprindo atividades e papéis variados.

Quanto à motricidade, há mais precisão nos gestos e esses são selecionados adequando-os à ação que quer realizar; há planejamento mental e previsão das etapas e conseqüências desse movimento, o que resulta em maior e melhor desenvoltura na exploração do meio e das atividades de conhecimento do mundo.

Ainda no estágio categorial, uma nova estrutura mental se organiza em duas etapas: pensamento pré-categorial que ocorre por volta dos nove anos e é marcado pelo sincretismo, e pensamento categorial, entre nove e dez anos, ocorre à formação de categorias intelectuais como elemento de classificação.

Pensamento por pares

O pensamento por pares ou pensamento sincrético é a primeira forma de organização intelectual da criança. Esse pensamento é caracterizado por uma percepção geral, que é formada pela união de coisas, acontecimentos, circunstâncias em que se confundem sentimentos e realidade.

Os pares podem se formar de modo ocasional, pela experiência/vivência da criança, ou por um sentimento contrário ou próximo de uma coisa em relação à outra. No pensamento sincrético a criança ainda não tem um sistema de relações, assim, as noções de tempo e lugar se embarçam em suas idéias. Não é possível distinguir fato e causa; a criança classifica os objetos de acordo com a relação que tem com eles.

Os pares sempre interagem e podem formar sequências, mas o conflito com a experiência dá à criança um sentimento de desajuste o que a leva a procurar melhorar suas representações diante da realidade.

Estágio da puberdade e adolescência

O estágio da puberdade e adolescência, a partir dos onze, caracteriza-se como última etapa, na qual ocorrem intensas e perceptíveis transformações fisiológicas e corporais, sendo o desenvolvimento das meninas mais precoce do que o dos meninos. Ao se modificar, em relação às mudanças fisiológicas, o corpo da criança começa a se desenvolver rumo a um modelo adulto. Na menina se caracteriza pela primeira menstruação e, no menino, pela primeira ejaculação noturna. Para este autor, tais transformações são acompanhadas de mudanças psíquicas.

Dér e Ferrari (2007) pontuam que “nos meninos os traços do rosto afirmam-se e acentuam-se”. (p.59), porém “nas meninas as mudanças apesar de serem menos bruscas, são bastante intensas, “a primeira menstruação acontece, os seios crescem, os quadris alargam-se e tornam-se mais arredondados, conferindo ao corpo um aspecto feminino característico” (p.60).

Ainda a respeito das transformações fisiológicas observa-se um acentuado crescimento na estatura que se caracteriza por uma das mais visíveis transformações ocorridas nesse período, tornando o jovem muito desajeitado. Diante de tantas transformações surge a necessidade do jovem apropriar-se de um corpo que já não reconhece, necessita reorganizar o esquema corporal, condição para construção de sua personalidade. Em meio a tantas mudanças, muitas vezes, sentem-se, desorientados, desvalorizados e inibidos diante de problemas como obesidade, seios grandes ou pequenos, uso de óculos. Isto é, conforme assinala Wallon (1986):

Reajustar-se ao novo corpo vai exigir do jovem um mergulho pra dentro de si, o que provoca o retorno do pensamento para si mesmo e confere uma orientação centrípeta a esse estágio de desenvolvimento, confirmando a lei de alternância entre as fases orientadas para a realidade das coisas ou para a edificação da pessoa (p. 61).

Assim, caracterizado pela exploração de si mesmo, o adolescente busca identidade autônoma através de atividades de auto-afirmação, confronto e grandes questionamentos, fator que desencadeia conflitos pessoais, morais e existenciais, retomando a predominância da afetividade.

A respeito disso, Dér e Ferrari (2007) alertam que “ao mesmo tempo em que deseja tornar-se independente do adulto, o jovem necessita de sua orientação para as escolhas que

deve realizar em um jogo de alternância que se faz necessário, a fim de continuar a construção de sua pessoa, de sua identidade” e “essas atitudes de dependência e oposição ao outro revelam-se importantes recursos para a construção da personalidade do jovem” (p.65).

No entanto, a dominância do caráter afetivo e das relações sociais, relacionadas com a construção do *eu*, podem ter manifestações expressivas de agressividade e violência. Neste sentido, o meio social passa a ser de grande importância para seu desenvolvimento, pois nesta fase tornam-se intolerantes em relação às regras e ao controle exercido pelos adultos e identificam-se com o grupo social ao qual pertencem.

Esse movimento de reconstrução da personalidade e construção da identidade provoca uma nova crise de oposição, marcada pela ambivalência de atitudes, sentimentos e desequilíbrio interior. A oposição na adolescência tem a mesma função que a crise no estágio do personalismo, mas apresenta-se de uma forma mais sofisticada do ponto de vista intelectual. O adolescente apoia suas oposições fundamentadas em argumentos intelectuais, o que não acontece com a criança pequena que é mais emocional na vivência dos seus conflitos (GALVÃO, 2004).

A oposição do jovem impõe exigências que estão relacionadas à necessidade de respeito recíproco, justiça, igualdade de direitos, o que torna mais complexas as manifestações de afetividade, apesar de a vida afetiva ser mais intensa, rica e imaginativa.

Dér e Ferrari (2007) alertam que o jovem ama o desconhecido e a novidade, pois atende melhor as suas necessidades do que os dados oferecidos pela realidade e é atraído pelo sexo oposto, inquietação para encontrar o complemento de sua própria pessoa. Logo, “esse exercício de imaginação servirá de trampolim aos progressos intelectuais que se observam na adolescência, pois possibilita maior conhecimento de si próprio, dos outros, da vida e do universo”. Em se tratando do comportamento exterior, “a ambivalência manifesta-se pelas reações de vaidade e pelo desejo de atrair a atenção do outro. [...] Ao lado da necessidade de surpreender o outro, aparecem sentimentos de timidez e vergonha. [...] Uma palavra, uma alusão, um gesto bastam para provocar, por vezes, uma autêntica tempestade. (p.62). Estes dados são expressivos ao analisarmos a questão em estudo.

Cabe ressaltar que a subjetividade do adolescente é expressa pela ambivalência de atitudes e sentimentos, sonhos impossíveis e fantasias sentimentais que se revelam nas

confidências entre os amigos, nos diários pessoais e cartas de amor que se misturam às atividades e lições propostas pela escola. Pode procurar satisfazer suas necessidades de conquista e aventuras, não apenas em sonhos e fantasias, mas em ações reais que podem ter efeitos positivos ou negativos.

CAPÍTULO 3 – O CAMINHO METODOLÓGICO

Com o objetivo de analisar a violência no contexto escolar e seus desdobramentos emocionais, realizamos o estudo em uma escola pública localizada em um município da Grande São Paulo. A partir da seleção da escola, houve a apresentação da proposta de estudo à diretora da escola, através de uma visita da mestranda e carta¹⁵ de apresentação do projeto de pesquisa.

Objetivo

Questão norteadora da pesquisa:

Qual a visão de alunos de 5ª. série do Ensino Fundamental sobre atos de intimidações, ameaças e perseguições praticadas seguidamente por um aluno ou grupo de alunos sobre um ou mais colegas?

Objetivo Geral

O presente estudo tem a finalidade investigar as interações sociais de alunos da 5ª. série do Ensino Fundamental, com idade de 10 a 12 anos, numa escola da rede pública da Grande São Paulo, que sugerem práticas de intimidação.

Para atingir o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

Identificar a visão de alunos de 5ª. série do Ensino Fundamental, com idade de 10 a 12 anos sobre a violência escolar, circunscrita a intimidações, ameaças e perseguições;

Conhecer como tais alunos são afetados por atos de intimidações, caracterizadas como *bullying* e quais sentimentos e emoções expressam e as situações indutoras para esses sentimentos.

¹⁵ Apêndice I

Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados

Para responder aos objetivos dessa pesquisa, utilizamos como procedimentos de coleta de dados: entrevista com a diretora da escola, análise de documentos e aplicação de questionário¹⁶ aos alunos.

Entrevista

Realizamos uma entrevista do tipo semi-estruturada com a diretora da escola, para obter informações da estrutura da escola e perfil dos alunos, professores, pais e comunidade.

Segundo Lüdke e André (1986) “*a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que se tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas*”. (p. 34). As autoras ainda completam que

[...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (p. 34)

Análise de documentos

Visando ampliar os dados obtidos na entrevista, a diretora disponibilizou alguns documentos para análise, a saber: plano escolar, planejamentos de aula e documento administrativo-pedagógico contendo: dados de identificação da instituição; informações dos recursos materiais e humanos.

¹⁶ Apêndice III

Lüdke e André (1986) esclarecem que “os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. (p. 39)

Questionário

Costantini (2004) sugere o questionário como instrumentos de análise por meio de questionário fechado e anônimo aplicado aos alunos na tentativa de identificação de casos de bullying nas escolas, enquanto fenômeno social, necessário para dimensionar e quantificar o fenômeno, a partir de perguntas relativas ao fenômeno.

O questionário aplicado aos participantes constou questões de múltipla escolha e dissertativas, objetivando coletar dados do cotidiano dos alunos e suas percepções em relação ao fenômeno *bullying*. Para a formulação das questões usamos como referência o questionário aplicado pela instituição inglesa Kidscape (1984), que há anos dedica-se ao estudo dessa temática.

O questionário foi aplicado à turma, em momento cedido pela professora de Língua Portuguesa, de acordo com a indicação da diretora da escola, visando não interferir no planejamento conteúdo por ter maior número de aulas semanais na matriz curricular.

Após consentimento dos pais, houve a definição da data da aplicação do questionário. Na data estipulada, a pesquisadora apresentou e esclareceu o objetivo da pesquisa aos alunos, momento em que informou que a violência escolar, com recorte específico nos atos de intimidação entre estudantes, deveria ser entendida como:

1) agressão verbal - considerada como violência psicológica que humilha, ofende, ameaça, denigre a imagem e a conduta do agredido perante ele mesmo e o seu meio de convivência; fere moralmente a criança ou adolescente e interfere na autoestima.

2) agressão física - manifestada por violência que causa dano à integridade física e pode causar danos emocionais, interferências psicológicas a vítima.

Os alunos demonstraram interesse sobre o assunto, entretanto, houve um fato isolado em que um aluno aproveitou-se do tema para fazer piada com outro aluno.

O tempo total da aplicação ocorreu dentro do esperado, ou seja, em apenas uma aula.

Participantes da Pesquisa

Participou da pesquisa uma turma de alunos da 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública da Grande São Paulo, composta por 34 alunos de ambos os sexos, com idades variando entre 10 a 12 anos.

Segundo pesquisas de Fante (2005) a faixa-etária de maior ocorrência do *bullying* ocorre entre os 10 e 14 anos. Aos dez anos pode-se perceber uma definição clara dos papéis de vítima e agressor nos protagonistas do *bullying*, aos 12 anos tanto o papel de agressor como o de vítima podem se incrementar. E ainda, conforme sinalizado por Constanti (2004), o estudo realizado na Itália por Ada Fonzi e seu grupo de trabalho, desvelou que o *bullying* pode estar em todas as séries, mas é mais facilmente encontrado nas séries que coincidem com a adolescência.

Analisando estes dados, decidiu-se por realizar a pesquisa na 5ª série, fase em que os alunos matriculados correspondem à idade e fase desenvolvimento indicada como a de maior incidência do fenômeno.

A classe selecionada para a aplicação do questionário foi escolhida respeitando a série determinada e em função da maior incidência do fenômeno *bullying* na percepção dos professores, coordenação e direção da série, da qual participaram todos os sujeitos.

Cabe ressaltar que os alunos participaram da pesquisa mediante autorização dos pais, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa¹⁷. Os alunos no ato da aplicação do questionário foram orientados dos objetivos da pesquisa e informados que os resultados se destinam a uma investigação, obedecendo ao sigilo das

¹⁷ Apêndice II

informações e preservando a privacidade e a identidade do aluno. Foram sensibilizados da necessidade da sinceridade nas suas respostas, não havendo respostas certas ou erradas.

A *Tabela I* apresenta os participantes da pesquisa, conforme faixa-etária e sexo.

Idade	F	M	TOTAL
10 anos	1	1	2
11 anos	16	7	23
12 anos	5	4	9
TOTAL	22	12	34

Contexto

A escola escolhida para a pesquisa é pública estadual, de Ensino Fundamental e está localizada em um bairro da Grande São Paulo, tendo como limite bairros periféricos de São Paulo. Nos últimos quatro anos, o bairro teve um “boom” com várias melhorias. Dentre elas a abertura de bancos, centro cultural, áreas de lazer e policiamento ostensivo com três bases fixas, duas da polícia militar e uma da polícia civil, assim como a ampliação do comércio local, implantação de leis rígidas de trânsito, horário para funcionamento de bares e afins até as 23 horas, independentemente, do dia da semana, escolas municipais com leve e trás, ônibus com integração metro – FEPASA – ônibus intermunicipal.

A escola atende um total de 2.030 alunos nos níveis de ensino: Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio, nos três turnos de aula: manhã, tarde e noturno, sendo, aproximadamente, 1.280 alunos matriculados no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série). Há no ensino médio, aproximadamente, 750 alunos matriculados. No horário diurno são ministradas aulas para o Fundamental II e, no período noturno, aulas para o Ensino Médio.

Quanto à estrutura física, a escola possui 16 salas de aula que são utilizadas nos três períodos: matutino, vespertino e noturno; laboratório de informática e de ciências, no

momento desativados porque o prédio passa por reformas; sala de leitura que funciona somente no período diurno, mas que tem acessibilidade para os alunos do noturno caso estes necessitem; sala de vídeo (TV + DVD) no andar inferior / sala de projeção (telão + computador + projetor/datashow) no andar superior, disponíveis, tanto para os professores ministrarem aulas como para os alunos apresentarem seus trabalhos; quadra poli-esportiva, anfiteatro, cozinha e cantina.

O perfil dos alunos é heterogêneo, no que se refere à classe socioeconômica, pois atende tanto a alunos que vivem em situação precária, morando em terrenos cedidos pela prefeitura, subsidiados pelo projeto “bolsa família” e com histórico familiar de abandono e de agressões, como a alunos com laços familiares e situação financeira bem estabilizados. Este perfil torna a escola um microcosmo da região onde estes alunos vivem e convivem, tornando o ambiente escolar mais um fator para o ensino e aprendizagem através destas diferenças. A possibilidade de se ver e ser visto como membro de uma comunidade que vem crescendo nos últimos oito anos torna este aluno mais crítico e maduro no que se refere a sua participação efetiva na vida social.

Cabe destacar que os alunos desta escola, principalmente, a partir da oitava série buscam empregos nos comércios da região. No colegial, cerca de 40% já trabalham, de maneira formal ou informal. Muitos se matriculam em cursos de computação, inglês ou administração básica como complemento escolar que são oferecidos gratuitamente por ONGs e prefeitura, quando não possuem recursos financeiros para cursos particulares.

Os pais, em sua maioria, são trabalhadores do setor terciário que, em muitos casos, deixam os filhos em creches ou com membros da própria família (avós, ou irmãos mais velhos) para que possam trabalhar. Há casos de pais que apenas voltam para casa no final de semana, como as domésticas. Devido a este perfil, muitos casos de fracasso escolar são atribuídos a esta falta de acompanhamento, o que não significa sua veracidade.

Muitos dos lares são constituídos de segundos casamentos; a separação e uniões não regulamentadas são constantes; as mães são, na sua maioria, as responsáveis pelo sustento e manutenção da casa; apesar do índice de desemprego ter diminuído, ainda observam-se famílias com grandes dificuldades econômicas. Um novo perfil de pais está surgindo nos últimos anos: os microempresários, que vem apostando na região.

O quadro de professores alocados nesta unidade escolar é composto por cerca de 80 professores, sendo 25 efetivos. A escola apresenta uma rotatividade média de professores, principalmente no período diurno, pois no noturno a grande parte do quadro de professores é composta por efetivos do ensino. Esta rotatividade, muitas vezes, interfere no ensino/aprendizagem do aluno, pois se leva tempo para criar laços e compreender a comunidade que se irá trabalhar. Mesmo com esta dificuldade a direção da escola enfatiza nas reuniões que o grupo precisa e deve manter-se coeso ao que a escola deseja para os alunos. Os professores “novos” precisam abraçar e contribuir com a escola, haja vista que ela é referência na região, devido aos diversos tipos de trabalhos pedagógicos desenvolvidos e reconhecidos pela comunidade social e escolar.

Os trabalhos em sua maioria estão voltados para o vestibular e para o aumento do contato do aluno com o mundo que o cerca e com o qual ele irá se deparar. Através dessas atividades, apesar de morar na periferia da cidade, o aluno é persuadido de que ele pode e deve acreditar que o ensino o levará a uma vida social, econômica e cultural melhor, apesar das dificuldades.

Procedimentos de análise dos dados

Os dados da entrevista com a diretora e análise de documentos foram compilados visando caracterizar a estrutura da escola e perfil dos alunos, professores, pais e comunidade, conforme apresentado no contexto da escola, no capítulo anterior.

As respostas relativas às questões de múltiplas escolhas foram quantificadas e representadas por gráficos e tabelas para facilitar sua compreensão; as questões abertas foram agrupadas por similaridades apresentadas, assim como os conteúdos dos registros. Para estas, ainda, foi necessária a aplicação de categorização, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977).

As questões abertas, que complementaram as questões de múltipla escolha, objetivaram captar justificativas, dados de observações e atitudes frente às práticas dos incidentes. Essas repostas foram apresentadas durante a apresentação e discussão dos dados conforme sua relevância.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Coerente com os postulados de Wallon sobre ser indispensável conhecer a gênese de um fato para compreendê-lo melhor, essa pesquisa teve como objetivo captar a percepção dos alunos acerca da temática em questão.

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os dados obtidos pelo questionário aplicado aos alunos, de acordo com a problemática em estudo e com base na revisão da literatura em função dos objetivos norteadores.

Cabe destacar que os depoimentos apresentados foram literalmente transcritos, conservando, assim, a escrita dos alunos.

Os dados coletados foram agrupados a partir de dois eixos:

Primeiro eixo: Visão dos alunos sobre intimidações

A percepção dos alunos a respeito *das* intimidações entre pares no ambiente escolar é analisada a partir das *questões 1 a 8 do questionário anexo*.

Segundo eixo: Sentimentos expressos

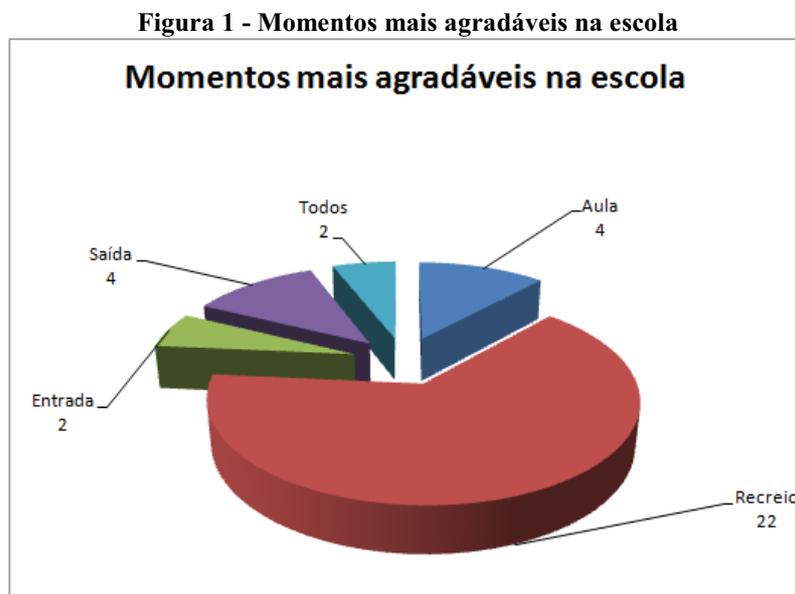
Os sentimentos e emoções expressos ao agir, sofrer ou presenciar intimidações no contexto escolar, sob a dialética *eu – outro* são analisados a partir das *(questões 9 e 10 do questionário anexo)*.

4.1 - Visão dos alunos sobre intimidações

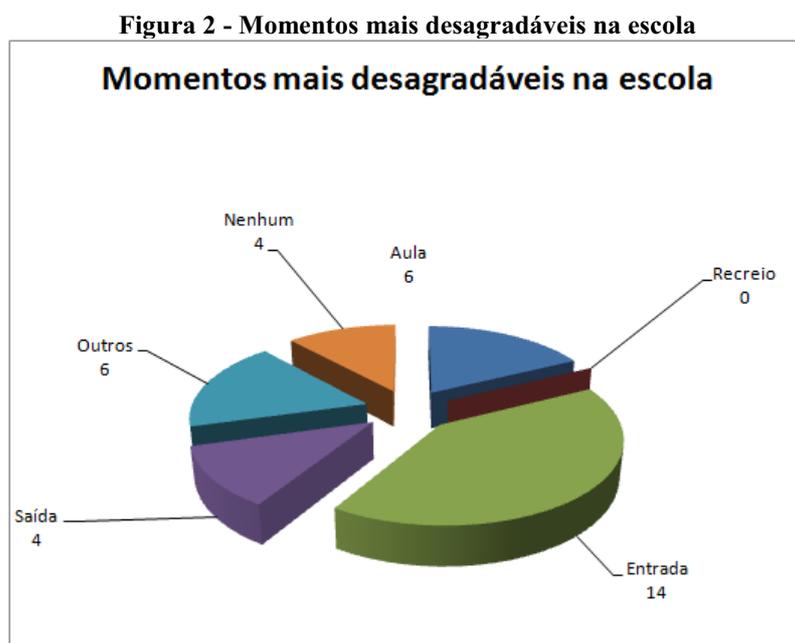
As *Figuras 1 a 12* apresentam os resultados da primeira etapa do questionário: percepção dos alunos a respeito das intimidações entre pares no ambiente escolar, a saber: local, relacionamento e intimidações sofridas e presenciadas.

Local: momento agradável e desagradável

A Figura 1 apresenta as respostas dos alunos quanto aos momentos percebidos como mais agradáveis na escola.



A Figura 2 apresenta as respostas dos alunos quanto aos momentos percebidos como mais desagradáveis na escola.



As Figuras 1 e 2 apontam que a maioria dos alunos define o recreio como o momento mais prazeroso da escola, pois é o momento em que podem descansar e interagir com os amigos. Em contrapartida, apontam a entrada como o momento mais desagradável, fato justificado pelo momento cansativo, de muita correria, além de permanecerem sozinhos à espera do amigo (a), mas, sobretudo, por ser início das aulas. Abaixo, alguns depoimentos ilustrativos:

Momentos mais agradáveis da escola

1. *"Recreio, porque eu descanso" (11 anos, feminino)*
2. *"Recreio, porque gosto de brincar e comer" (11 anos, masculino)*
3. *"Recreio, porque eu vejo os amigos" (10 anos, masculino)*
4. *"Recreio, porque é divertido com músicas para dançar!" (11 anos, feminino)*
5. *"Recreio, porque não tem professor" (10 anos, feminino)*

Momentos mais desagradáveis da escola

1. *"Entrada, porque eu me sinto um pouco insegura sem minhas amigas" (11 anos, feminino)*
2. *"Entrada, porque algumas vezes sou vítima de bullying" (10 anos, feminino)*
3. *"Entrada, porque demora muito para acabar a aula." (11 anos, feminino)*
4. *"Entrada, porque não gosto de ir à escola." (10 anos, feminino)*
5. *"Entrada, porque dá um medo de ter esquecido de fazer a lição de casa" (10 anos, feminino)*
6. *"Entrada, porque às vezes não dá vontade de estudar." (11 anos, feminino)*
7. *"Entrada, porque estou chegando no lugar que é muito chato" (11 anos, masculino)*

Cabe destacar que os dados apontaram que apenas quatro alunos atribuíram à aula como momento sendo o mais agradável da escola, dos quais apenas dois justificaram a resposta por gostar de estudar, conforme constatado nos depoimentos abaixo:

Momentos mais agradáveis da escola

1. *“Aula: Porque eu gosto de estudar”*. (11 anos, feminino)
2. *“Aula: Eu aprendo coisas para quando eu crescer ser alguém na vida”*. (11 anos, masculino)
3. *“Aula: Porque eu gosto da aula de educação física”*. (10 anos, feminino)
4. *“Aula: Porque os professore são engraçados”*. (10 anos, masculino)

Ampliando a discussão das *Figuras 1 e 2*, observa-se nos depoimentos um número expressivo de alunos que justificam suas repostas, sejam elas para os momentos agradáveis ou desagradáveis, de modo pejorativo à aula, ao professor e a aprendizagem, conforme segue abaixo:

Momentos mais agradáveis da escola

1. *"Saída, porque o professor não dá aula" (11 anos, masculino)*
2. *"Saída, porque estou saindo da escola e posso ir para minha casa" (11 anos, masculino)*
3. *"Saída, porque eu não gosto da escola" (11 anos, feminino)*

Momentos mais desagradáveis da escola

8. *"Aula, porque eu durmo" (11 anos, masculino)*
9. *"Aula eventual, porque os professores ficam brigando" (11 anos, feminino)*
10. *"Aula, porque os professores são chatos" (11 anos, masculino)*
11. *"Aula, porque eu acho muito chata" (12 anos, masculino)*
12. *"Aula, porque tem uma professora individual" (10 anos, masculino)*
13. *“Aula, porque preciso ficar ouvindo o professor”*. (12 anos, feminino)
14. *“Aula, por que é chato!”*. (11 anos, masculino)
15. *“Aula, sinceramente é o momento mais chato.”* (12 anos, masculino)
16. *“Aula, fico desperdiçando meu tempo.”* (11 anos, masculino)
17. *“Aula, porque quando é aula vaga é **emfemtual**¹⁸.”* (11 anos, masculino)
18. *“Porque é **rui de mais**.”* (11 anos, maculino)

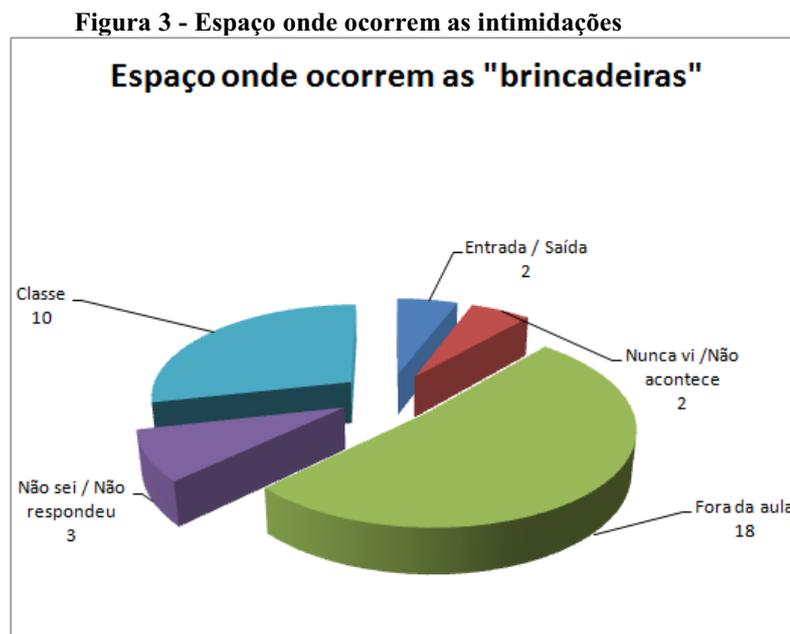
¹⁸ As palavras em negrito referem-se ao registro de escrita do aluno.

19. "Saída, porque é um empurra e eu não gosto porque a gente acaba machucado" (masculino)
20. "Saída, porque eu me separo dos colegas" (11 anos, feminino)
21. "Outros. Fazer prova." (10 anos, feminino)
22. "Outros, aula eventual, porque eu não gosto de outros professores." (11 anos, feminino)

Os depoimentos denunciam que a escola não está atendendo às necessidades dos alunos e se transforma em um ambiente aversivo, indicam a postura dos alunos frente às atividades propostas em sala de aula e desvelam a necessidade do educador de analisar suas possíveis causas e consequências a fim de rever sua prática e reverter a situação, transformando a estadia escolar em um momento de encantamento aos alunos.

Local: espaço onde ocorrem as intimidações

A Figura 3 apresenta as respostas dos alunos quanto ao espaço onde ocorrem as intimidações.

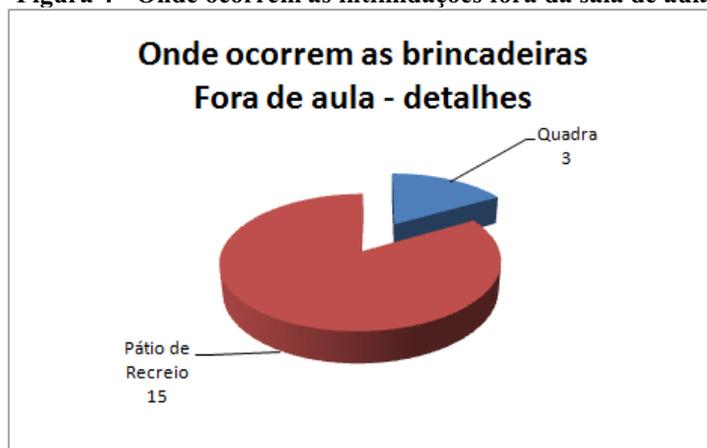


Em relação às intimidações muitas vezes consideradas como brincadeiras, ocorrem em sua maior parte fora da sala de aula e em menor número, dentro da sala de aula. Destaca-se também, um pequeno e, portanto, inexpressivo número de vezes que essas intimidações ocorrem na entrada e saída da escola, conforme a *Figura 3*.

Como a pergunta foi aberta, houve um grande leque de respostas, aqui categorizadas como “fora de aula”, observando-se a correspondência aos resultados do estudo de Fante (2005), conforme a *Figura 4*.

A *Figura 4* apresenta as respostas dos alunos quanto aos locais de ocorrência das intimidações fora da sala de aula.

Figura 4 - Onde ocorrem as intimidações fora da sala de aula



É de suma importância destacar que a despeito da maior incidência do fenômeno *bullying* ocorrer durante o recreio, este ainda é percebido pela maioria dos alunos como um momento prazeroso, conforme dados e discussão da *Figura 1*.

Abaixo, alguns relatos que apresentam este dado:

1. *"Recreio, pois é onde acontecem mais brigas e machucados". (11 anos, masculino)*
2. *"Recreio, acontece mais no recreio porque tem pessoas que às vezes me deixam chateada". (11 anos, feminino)*

3. *"Recreio, pois é onde acontecem mais brigas e machucados". (11 anos, masculino)*

Em consonância, vários estudos apresentam os recreios como os espaços onde mais ocorrem situações de bullying (Olweus 1993 e Smith 2002). Fante (2005) relata que em estudos realizados por universidades portuguesas, o lugar onde o *bullying* ocorre mais frequência é o pátio de recreio, por tratar-se “de um espaço vazio, de uma terra de ninguém, sobre o qual ninguém tem responsabilidade”; Nogueira (2007) também sinaliza que situações de *bullying* são observadas, sobretudo, nos momentos de maior socialização, como os recreios, trazendo como resultado a exclusão.

Entretanto, divergem com os dados apresentados por Neto (2006) apontando a sala de aula como sendo o local com maior incidência. É válido apontar que atos de intimidação e agressividade acontecem, preferencialmente, longe dos olhares dos adultos, a frase abaixo denota isso:

"No recreio, na quadra eu vi um xingando o outro, batendo e etc. Eu separei a briga entre eles e também chamei um inspetor." (11 anos, masculino)

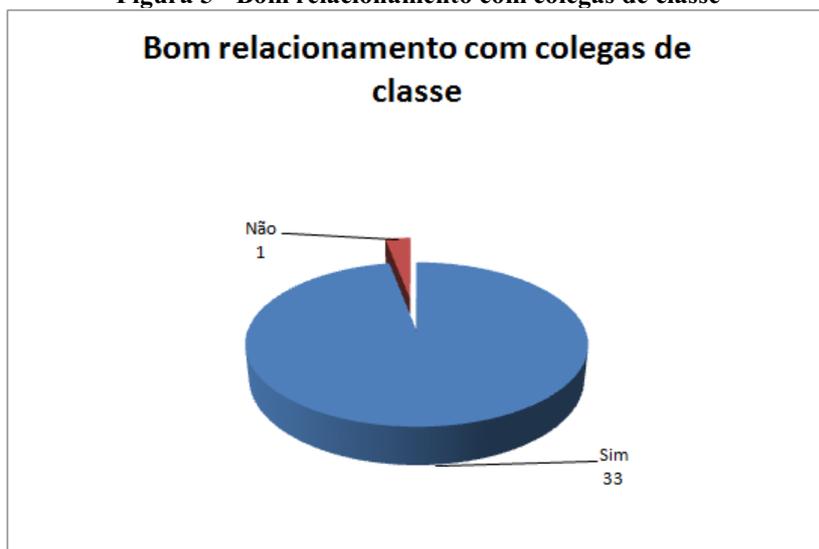
Abramovay (2002) contribui com a discussão apontando que a violência ocorre com mais frequência no local onde existe menos controle, ou seja, menos frequente em escola particular, pela estrutura e controle e mais recorrente em escola pública, por falta de recursos para operacionalizar este tipo de controle.

Finalizando, outros estudos demonstram que, através de um programa de intervenção, essas ocorrências podem diminuir (Olweus, 1993b; Pereira, 1999)

Relacionamento e intimidação

A Figura 5 apresenta as respostas dos alunos quanto ao relacionamento com colegas de classe.

Figura 5 - Bom relacionamento com colegas de classe



A Figura 6 apresenta as respostas dos alunos quanto a sentirem-se intimidados por algum colega no momento.

Figura 6 - Está sendo intimidado por algum aluno no momento



Um dado bastante intrigante é que, apesar dos dados da *Figura 5* revelarem que a maioria dos alunos possui um bom relacionamento com seus colegas de classe, quase a metade dos alunos declara, na questão seguinte, que está sendo intimidada por outros alunos no momento, conforme *Figura 6*.

Justificativas de “bom relacionamento”:

1. *“Sim, as pessoas são legais comigo e elas me ajudam sempre que precisar” (12 anos, feminino)*
2. *“Sim, compreendo, respeito e gosto de ajudar” (11 anos, feminino)*
3. *“Sim porque eu trato elas bem e elas retribuem” (12 anos, feminino)*
4. *“Sim, não tem justificativa, simplesmente tenho...” (11 anos, masculino)*
5. *“Converso demais, mas não me envolvo nas brigas”. (11 anos, feminino)*
6. *“Sim,tenho vários amigos e nenhum inimigo” (11 anos, masculino)*
7. *“Sim, tenho mais amizade com alunos do 5º E” ((12 anos, feminino)*

É válido destacar que apenas um dos trinta e quatro participantes revelou que não tinha um bom relacionamento com os colegas de classe. No entanto, atribui para si o motivo. O depoimento abaixo ilustra tal situação:

“Porque eu sou muito tímida.” (12 anos, feminino)

Na adolescência, o sujeito volta sua atenção a si próprio, ao próprio corpo, pela fase de transformação em que se encontra, causando-lhe momentos alternados de graça e timidez. Preocupa-se com a imagem e aparência que apresenta, procura significado, compara valores e tenta uma avaliação de si próprio.

De acordo com Wallon (1991), na adolescência

A pessoa parece ultrapassar-se a si mesma. Procura um significado, uma justificação, para as diversas relações de sociedade que outrora tinha aceito e onde se parecia ter apagado. Confronta valores e avalia-se a si própria em relação a eles (p. 208).

Os relatos demonstram diferentes atitudes entre os comportamentos dos alunos, assumindo diferentes papéis. Para Wallon, (1981) o conflito *eu-outro* tem um significado

positivo na relação interpessoal por estar diretamente ligado à construção da personalidade. Alguns transferem a culpa para si, outros percebem o ato intimidatório de seus pares e revidam e outros, ainda, se esquivam das brigas e até mesmo do envolvimento com os meninos, conforme relato abaixo:

1. *“Sim, porque eu brinco com todos os meus colegas, só menos com os meninos.” (10 anos, feminino)*
2. *“Sim, porque eu brinco com as meninas.” (11 anos, menina)*

Em conformidade às pesquisas realizadas Simmons (2004), estes depoimentos indicam que os meninos estão mais envolvidos com a prática do *bullying*, tanto como autores quanto como vítimas. Em concordância, Fante (2005), apresenta que “quanto ao gênero: 34% das condutas foram praticadas por meninos agindo individualmente ou em grupos. As meninas tiveram uma participação de 21%, agindo individualmente ou em grupo.” (p. 60).

No entanto, um fator importante a ser considerado foi o apontado por Simmons (2004), que as meninas reagem e exprimem seus sentimentos de modo diferenciado dos meninos, o que faz com que a ação sofrida perca a notoriedade. Por outro lado, a prática de intimidação e agressividade das meninas, ocorre, preferencialmente, de forma velada e sutil, afetando *o outro*, sem deixar pistas. O “*bullying* das meninas”, assim definido pela autora, ocorre através de ações intimidatórias, com maior frequência do tipo verbal, através de comentários, disfarces e fingimentos. Os depoimentos abaixo retratam esta prática:

1. *“Sim, mas minha amiga não deixou eu ficar com ela no recreio, me xingou e depois disse que não tinha feito nada.” (10 anos, menina)*
2. *“Sim, com algumas meninas está difícil, mas com o tempo...” (10 anos, feminino)*
3. *“Sim, eles são gente boa, mas complicados.” (11 anos, feminino)*

A divergência nos resultados das *Figuras 5 e 6* sugere que a necessidade de aceitação social na fase da adolescência suplanta a questão da agressão, ou, a intimidação está tão incorporada à rotina escolar, que já está legitimada ou percebida como corriqueira, conforme relatos a respeito do relacionamento com colegas de classe:

1. *“Sim, mas eles me xingam e eu também alopro eles” (11 anos, masculino)*

2. *“Sim, faço brincadeiras e eles fazem comigo. E todos levamos na esportiva”. (12 anos, masculino)*
3. *“Sim, mas tem gente que inventa apelidos, mas eu não ligo porque não tem importância.” (12 anos, masculino)*

Quanto aos depoimentos dos alunos referentes a estarem sendo intimidados por algum aluno no momento, observamos que a maioria não mencionou a ação praticada pelo *outro*, nem sua reação frente à intimidação sofrida, porém o inexpressivo número de alunos que justificou sua resposta, não reage quando intimidado:

1. *“Sim, não fiz nada” (11anos, feminino)*
2. *“Sim, os meninos, fazendo uma corrente e correndo com tudo para nos empurrar, não fiz nada” (11 anos, masculino)*

Vivenciar a necessidade de se perceber como indivíduo, e, ao mesmo tempo, de medir sua força em relação ao grupo social a que pertence, faz desta fase um período crítico do processo de socialização, pois segundo Wallon (1975):

Há tomada de consciência pelo indivíduo do grupo de que faz parte, há tomada de consciência pelo grupo da importância que pode ter em relação aos indivíduos. (p.215)

Desta forma, o ambiente escolar, ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, representa importante papel na formação da personalidade da criança. As diferentes experiências com diferentes grupos serão os parâmetros de relações sociais que tendem a enriquecer sua personalidade. Gulassa (2004).

Ainda a respeito dos depoimentos em relação às ações sofridas e a reação exercida, destacamos depoimentos de revide:

1. *“Sim, estavam me zoando, zoei eles também” (12 anos, menino)*
2. *“Sim, estava me provocando, fiz o mesmo com elas” (11 anos, menina)*

Em conformidade, Fante e Pedra (2008) alertam que vítimas agressoras podem ser caracterizadas por alunos que são ou foram vitimizados, são afetados pela ação do outro e

reproduzem os maus-tratos sofridos. E ainda advertem que elas “adotam as atitudes de intimidação das quais foram vítimas ou apoiam explicitamente os que assim procedem [...]” (p.60). Para Wallon o *eu* se constitui de acordo com as experiências com o *outro*, podendo libertar-se de certa distribuição de papéis no ambiente escolar, seja para o agressor ou para a vítima, mas ambos podem ser afetados pelo grupo no qual estão inseridos.

Em consonância com os estudos de Wallon, Constantini (2004) pontua que o meio é determinante na elaboração do sistema de regras de grupo, segundo o qual há aquele que é intimidado e aquele que deve intimidar, aquele que é testemunha participante, indiferente ou, às vezes, a favor da vítima mas amedrontado pela situação. (p. 73)

Dessa forma, alunos que ainda não constituíram seu(s) grupo(s) de amigos, tornam-se vulneráveis às ações daqueles que praticam ações intimidatórias, como meio de se destacarem no grupo e, ainda, existem aqueles que se compadecem com o sofrimento alheio, porém, por se sentirem desprotegidos, apresentam-se indiferentes frente ao fenômeno.

1. *"Logo quando entrei na escola, alguns meninos começaram a me zoar, não dei bola e agora sou amigo deles" (12 anos, masculino)*
2. *"Sim, os meninos se acham no poder e acham que podem falar o que quiserem." (11 anos, feminino)*

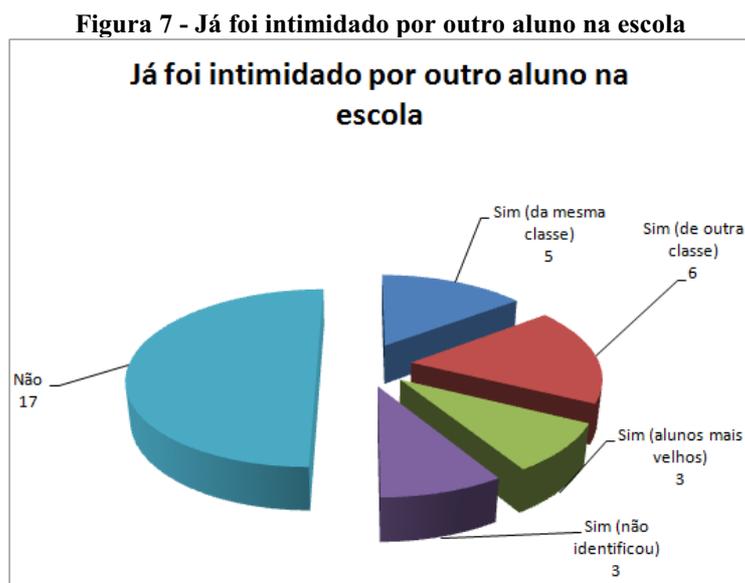
Em relação ao segundo depoimento alerta Olweus (1993) que uma das quatro características frequentes nos episódios de *bullying* é a relação interpessoal caracterizada por um desequilíbrio de poder ou força.

E ainda, as relações construídas a partir de um grau de intimidade e afeto, ao longo do tempo podem desencadear instabilidade e gerar características de intimidação e violência relacional. Esta convivência e o conhecimento da fragilidade do outro pode acarretar em ações, muitas vezes, consideradas como brincadeiras para intimidar, incomodar, estigmatizar e afetar a vítima de tal forma que ela seja abalada emocionalmente e, até mesmo, socialmente. O depoimento abaixo aponta que a aluna foi afetada pela ação sofrida:

"Sim, mas prefiro não relembrar situações passadas" (11 anos, feminino)

FANTE (2005) alerta que ato de violentar *o outro* praticado pelo agressor, seja por intimidação física ou moral, pode causar “dor, angústia e sofrimento físico ou psicológico a outra pessoa e/ou bloquear seu desenvolvimento posterior”. (p.29)

A Figura 7 apresenta as respostas dos alunos quanto a terem sido intimidados por outro aluno na escola.

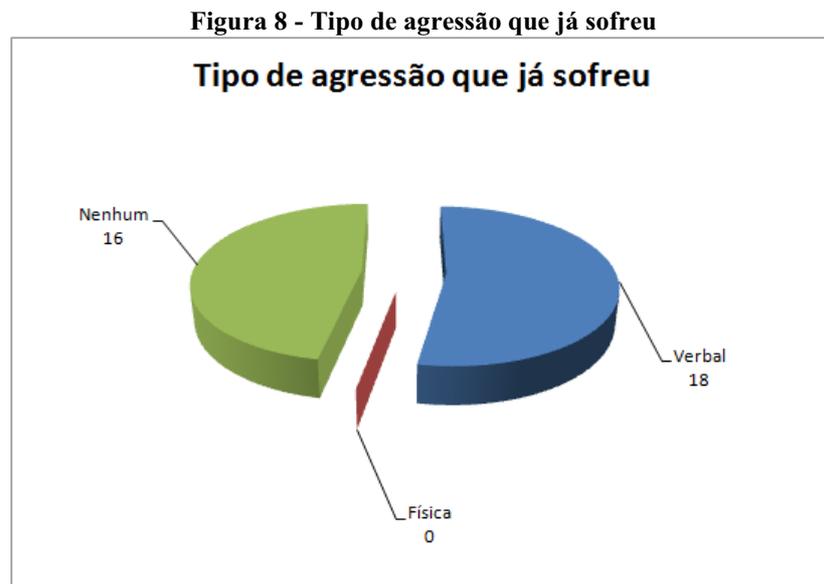


A Figura 7 revela que metade dos alunos foram vítimas de *bullying* por intimidação na escola. Entre os agressores, não se observam diferenças significativas entre colegas que pertencem à mesma sala de aula e colegas de outras classes. Tais resultados apontam que a prática de intimidação está menos relacionada à questão da convivência cotidiana no grupo-classe e mais relacionada à questão das relações de poder entre grupos de alunos, ou mesmo, pode estar aliada à questão de características físicas que estão mais evidentes em alguns alunos os quais se tornam alvos mais vulneráveis à intimidação.

A agressividade relacional inclui todos os atos que têm a intenção de prejudicar significativamente as amizades ou sentimentos do *eu*, do *outro* e do *grupo*. Por outro lado, isolar a pessoa do grupo, espalhar rumores sobre sua reputação, fazer fofocas depreciativas, entre outras é uma forma de manifestação mais indireta que a primeira e se refere às relações interpessoais, a exemplo:

“Minha amiga me xingou, falou mal de mim para minhas amigas e agora ninguém quer brincar comigo no recreio” (11 anos, feminino)

A Figura 8 apresenta as respostas dos alunos quanto ao tipo de agressão sofrida



A *Figura 8* demonstra que a prática predominante entre os alunos é a intimidação verbal, portanto psicológica, em detrimento da violência física. Tal resultado pode estar relacionado ao fato desta prática estar bastante incorporada ao cotidiano dos alunos. Além disso, a ocorrência de violência física no ambiente escolar é mais facilmente percebida pelos adultos que podem intervir prontamente. Já a intimidação psicológica é mais facilmente mascarada pelos alunos, o que dificulta tal intervenção.

Cabe ressaltar que alguns alunos, apesar de intimidados, não identificaram o tipo de agressão sofrida. As ações de *bullying*, de acordo com Fante (2003), não se tratam de episódios esporádicos, mas de um fenômeno violento que propicia uma vida de sofrimento para uns e de conformismo para outros. Abaixo, alguns relatos a respeito do tipo de agressão sofrida na escola:

1. *"Na minha outra escola me xingaram muito, só porque eu tenho uma gengiva um pouco alta." (11 anos, feminino)*

2. *"Às vezes acontece porque a gente inventa apelidos, mas eu não ligo porque não tem importância." (12 anos, feminino)*
3. *"Os alunos mais velhos me xingaram e me apelidaram." (11 anos, masculino)*
4. *"Me chamaram de escrava." (10 anos, feminino)*
5. *"Se mexer comigo a bala come."*
6. *"Os alunos mais velhos me xingaram e me apelidaram." (11 anos, masculino)*

Os dados revelaram, novamente, predomínio de intimidação verbal entre os alunos, sendo a atribuição de apelidos mais recorrente. De modo casual, esta prática discrimina e/ou manifesta preconceito por outra pessoa, no entanto é caracterizada por muitos estudantes e adultos da escola como brincadeiras.

O apelido pode ser ou não pejorativo e visa qualificar alguém, de alguma forma. Segundo Hornblas (2009), "o apelido pejorativo caracteriza alguém, descaracterizando-o". Esta é uma prática que precisa ser devidamente considerada pelos educadores, de modo a não propagar determinados apelidos.

A respeito da postura do professor, Ortega e Del Rey (2002), alertam que muitas brincadeiras inadequadas também devem ser consideradas como agressões que carregam um sério problema, principalmente, por parte dos adultos que as consideram, muitas vezes, como normais dentro do processo da relação interpessoal. Contudo, as mesmas podem ser interpretadas sob diferentes perspectivas, e o que pode ser encarado como algo corriqueiro para alguns, outros podem ficar afetados como, por exemplo, o depoimento abaixo:

"Sim, mas prefiro não relembrar situações passadas." (11 anos, feminino)

Outro aspecto importante a ser discutido é o fato de que, embora haja uma percepção por parte dos estudantes a respeito da prática de *bullying* com o outro e no grupo, há um movimento de recusa em que desqualifica a ação, encarando-a, muitas vezes, como brincadeira. Os depoimentos abaixo confirmam este dado:

1. *"Os meninos estavam brigando, mas era brincadeira, então não fiz nada" (11 anos, masculino)*

2. *“As meninas não deixaram minha amiga ficar com elas, nem liguei” (11 anos, feminino)*

Um fator relevante que merece atenção é o fato dos grupos serem fechados, marcados muitas vezes, por hierarquização entre os pares, fator que intensifica o grau de desigualdade:

1. *“Os meninos se acham no poder e acham que podem falar o que quiserem e mandar em mim e nos meninos” (11 anos, feminino)*

Neste sentido, os educadores devem estar atentos, tentando perceber se as provocações são ou não intencionais e persistentes, visando estabelecer estratégias para o desenvolvimento de habilidades morais e eliminar tais atitudes de discriminação entre pares.

1. *“Não fiz nada, pois eles iam querer me agredir. Só dei uma risada e sai.” (12 anos, feminino)*

Para este depoimento alertamos, ainda, que não reagir também é uma forma de resposta à violência no sentido de que não revidar implica em compactuar com as ações intimidatórias, além de reforçar a prática dos agressores e agressividade entre os pares. Neste aspecto, há necessidade da escuta e do olhar atento dos educadores às práticas de intimidação entre os pares, sejam elas de maior ou menor impacto. Pois

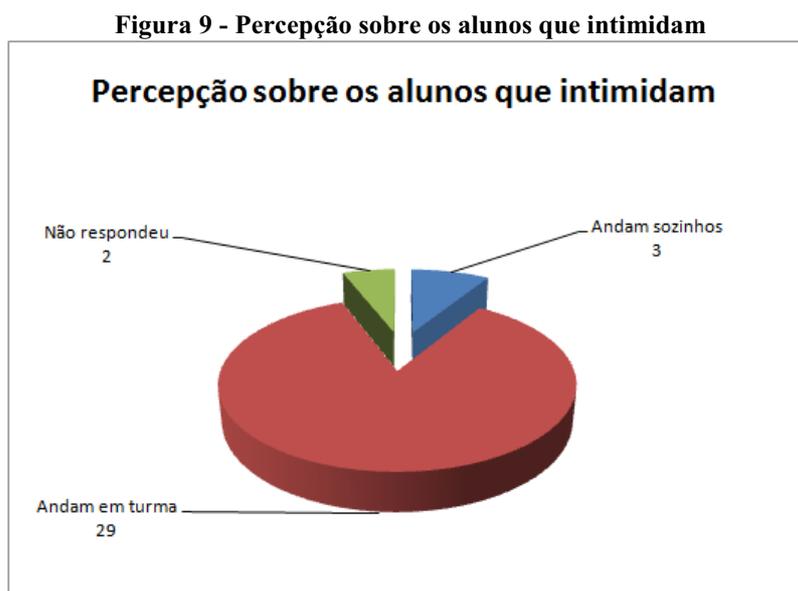
O stress acumulado da microviolência pode ter um efeito tão desestabilizador quanto um único ataque grave, e que a violência é tanto uma questão de opressão diária quanto de atos brutais e espetaculares. (BLAYA e DEBARBIEUX, 2002, p 82)

Em relação ainda ao depoimento acima, completamos que a fase da adolescência é marcada pela necessidade em ser diferente e de se opor ao mundo social. Assim, surgem grupos que possuem características “antissociais” bem delimitadas. Esse movimento dos alunos, também denominados tribos, muitas vezes, é reforçado pelos modelos identificatórios oferecidos pela mídia. Objetivando transformar esses modelos em regra para inclusão no grupo, intimidam e excluem *o outro* por não compor o padrão definido ao modo de se vestir, gosto musical, código linguístico estipulado etc.

Sobre a questão reportamo-nos à visão de Wallon (1979)

A humanidade é constituída por grupos nos quais os indivíduos têm em comum ritos, tradições, uma linguagem que lhes permite colaborar entre si tendo em vista dominar o mundo exterior, mas em primeiro lugar precisam se apoiar uns aos outros, a fim de se auxiliarem mutuamente para sobreviver.(p. 291)

A Figura 9 apresenta a percepção sobre os alunos que intimidam



Segundo *Figura 9*, a maioria aponta que os alunos que intimidam andam em grupo.

Uma percepção importante é que, muitas vezes, o grupo identifica um aluno para ser periodicamente a vítima do momento, como se ele refletisse a fraqueza dos demais, deferindo a estas ações de *bullying*. Este, por sua vez, sabe que em breve não será mais o alvo, o bode expiatório e, também, poderá assumir o papel de agressor em outra oportunidade. Esta troca de papéis, dentro do grupo, entretanto, reforça os comportamentos agressivos e repetitivos, bem como o desequilíbrio de poder.

Gulassa (2005) ao mergulhar nos pressupostos de Wallon lembra que

No grupo existem papéis complementares que os indivíduos vão desenvolvendo em suas relações, como por exemplo, de comando, liderança, de apoio, de submissão, de oposição crítica, de iniciativa

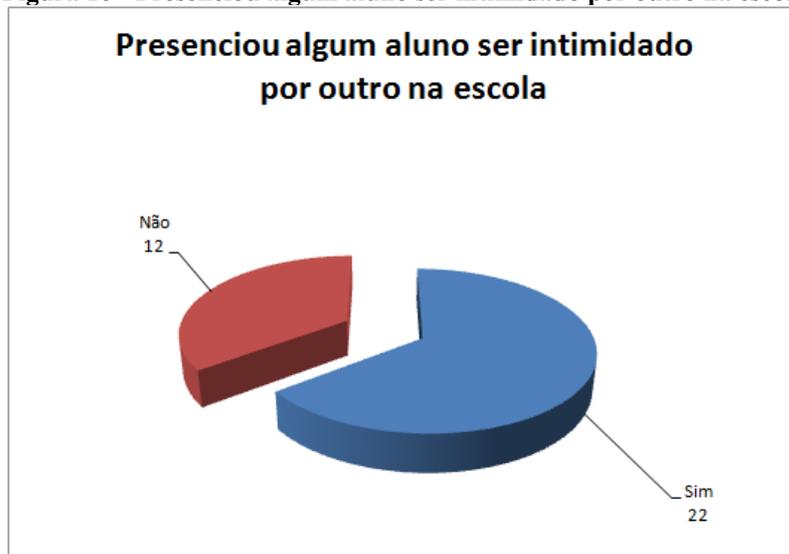
etc. As relações, sobretudo de poder, tanto em função dos tipos de personalidade como em função das circunstâncias, se definem nas dinâmicas interpessoais, ou seja, nas relações grupais. (p.102)

Neste aspecto, cabe discutir o papel da primazia do grupo na adolescência, como parte da formação da identidade. Embora seja esperado um papel contestador nessa faixa-etária, alguns grupos assumem características mais agressivas. A inclusão de alunos aos grupos ocorre, muitas vezes, para hostilizar seu agressor ou eleger outra vítima como “bode expiatório”.

1. *“Meu amigo era mal tratado, eu ajudava ele, agora ele ajuda me provocar.”*
(11 anos, masculino)
2. *“Uma amiga parou de andar comigo para ficar com a menina que sempre bate em todos.”* (11 anos, menina)

A Figura 10 apresenta os alunos que presenciaram outro aluno ser intimidado na escola

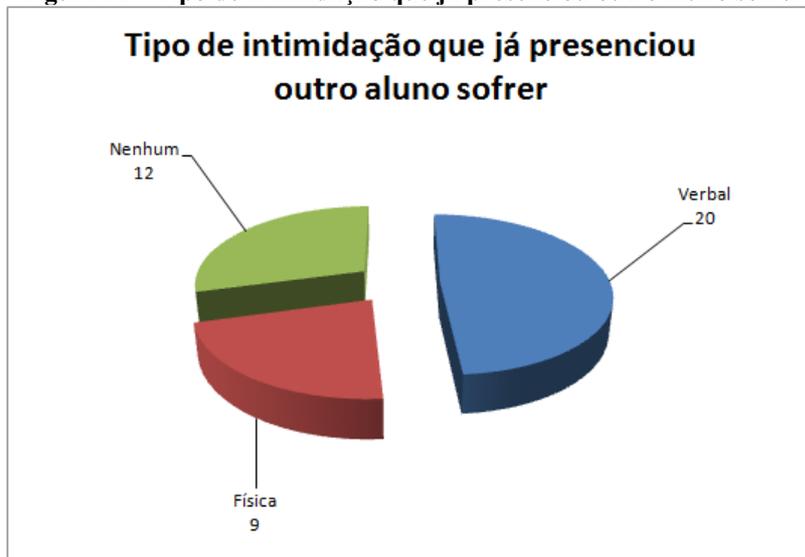
Figura 10 - Presenciou algum aluno ser intimidado por outro na escola



Os resultados da *Figura 10* denunciam que é elevado o índice de alunos que presenciaram intimidação na escola, o que sugere uma alta incidência de *bullying* no ambiente escolar. Parece haver omissão do corpo docente e diretivo da escola, ou mesmo, falta de trabalho educativo entre os alunos no sentido de prevenir e coibir tais práticas.

A Figura 11 apresenta o tipo de intimidação que alunos já presenciaram outro aluno sofrer na escola

Figura 11 - Tipo de intimidação que já presenciou outro aluno sofrer



Antes da análise dessa figura, é preciso informar que o resultado está superior ao número de alunos participantes, porque alguns alunos apontaram ter presenciado mais de um tipo de intimidação. Logo, apesar de 34 alunos participantes, obtivemos 41 sinalizações de intimidações presenciadas.

A Figura 11 mostra que dois terços do total dos sujeitos participantes deste estudo já presenciaram atos de intimidação, sendo que quase um terço dos sujeitos presenciou intimidação física e quase a metade, a intimidação verbal. Os alunos registraram as situações de intimidação sofridas e presenciadas, conforme transcrevemos:

1. *"Estavam zoando dele por causa da sua aparência. Falei que eram tontos e mandei parar." (11 anos, feminino)*
2. *"Zoam minha amiga porque ela está ficando com corpão, xinguei eles" (12 anos, feminino)*
3. *"Falam que minhas pintas são maiores do que eu, corri atrás deles." (12 anos, masculino)*

4. *"Na minha outra escola me xingaram muito, só porque eu tenho uma gengiva um pouco alta." (11 anos, feminino)*
5. *"Alguns meninos começaram a se bater na sala de aula e a se xingar. Tentei separá-los e acalmá-los." (12 anos, masculino)*

Considerando que a maioria dos alunos desse estudo delinea o estágio da adolescência, os depoimentos retratam, segundo Wallon (1979), um período marcado por modificações físicas visíveis, o que faz o adolescente se sentir desorientado, descontente e com desejo de mudança. A exigência para a construção da identidade adulta se impõe e acarreta a crise adolescente marcada por ruptura, inquietude, ambivalência de atitudes e sentimentos, oposição aos hábitos de vida e costumes.

Tal oposição se traduz na busca da consciência de si, na integração do novo esquema corporal, na apropriação da identidade adulta (Tran-Thong, 1981). O adolescente vive um misto de atitudes e sentimentos, mas, sobretudo de ambivalência na relação com os amigos. Nesta fase, o jovem considera a opinião dos seus amigos, fator que merece a atenção, supervisão e orientação do adulto.

Numa visão walloniana, Tran-Thong (1981) afirma que

[...] a crise da puberdade aparece então como um brusco movimento de viragem sobre si própria, uma ruptura do equilíbrio anterior, um recolocar em causa e uma modificação geral afectando todos os domínios da vida psíquica. Daqui resulta um desenraizamento, uma inquietude, uma ambivalência das atitudes e dos sentimentos, que acabam por se resolver numa escolha que marca uma nova integração, donde sai a personalidade adulta (p.261).

Os dados confirmam os estudos de que a prática de intimidações encontra-se incorporada ao cotidiano escolar e há necessidade de maior envolvimento e intervenção por parte dos adultos nesta questão.

Pode ocorrer a falta de intervenção dos adultos por omissão ou negação da situação de intimidação nos casos de intimidação psicológica. Camacho (2001), ao investigar a violência nas práticas escolares, sinaliza que o artifício do mascaramento não é privilégio apenas dos protagonistas. Há, por vezes, certa hesitação dos amigos e até do professor para interferir diante da violência, observando-se um teatro de fingimentos de ambas as partes. (p. 137), conforme relato abaixo:

1. *“Eu vi que o menino foi provocado, em frente do professor e rimos”
(12 anos, masculino)*

Por outro lado, no entendimento de Fante e Pedra (2008), o desconhecimento dos educadores em relação ao *bullying* torna difícil atribuir a esses profissionais a responsabilidade de identificação, interferência e prevenção do problema.

1. *"Meu amigo xingou a colega de pipoca queimada." (11 anos, masculino)*
2. *“Já vi o menino xingando a menina de pipoca queimada. Foi na sala de aula.”
(11 anos, masculino)*
3. *“O aluno da minha sala xinga a menina de pipoca queimada.” (12 anos, masculino)*
4. *“Sim. Um menino que parece um rato xingou a menina de pipoca queimada na sala.”
(10 anos, feminino)*
5. *“Falam que um menino é um rato, porque ele bate nos outros, xinga, fala palavrão. E ele quebrou o braço da minha colega.” (12 anos, masculino)*

Pode-se constatar que alguns alunos sinalizaram que uma menina está sendo desrespeitada com o apelido de "*pipoca queimada*", no entanto, ela não apontou tal situação no questionário.

Conforme Constantini (2004), a ausência de sinalização por parte da vítima impede que as ações intimidatórias sejam combatidas. O autor afirma que esse silêncio é um dos “motivos pelos quais é difícil aos adultos reconhecerem a existência do problema”. (p. 101).

Para Vereda (2007) e HORNBLAS (2009) o apelido é reconhecido popularmente como brincadeira de criança e circula em todos os ambientes onde existem relações humanas.

Desta forma, o apelido pode desencadear reações internas, em relação à personalidade e externas, desencadeando isolamento e ações de revide ou até mesmo de agressividade. No entanto, segundo Vereda (2007) o apelido “*é considerado menos grave porque não traz*

conseqüências físicas aparentes. Os danos causados, normalmente são de ordem psicológica e/ou moral e muitas vezes indissolúveis, levados para a vida adulta” (p.7 e 8).

Os depoimentos de alguns estudantes indicam a existência dessa forma de intimidação, no entanto, cabe a análise de que o que diferencia um apelido do outro é o peso que se atribui a eles, tanto por parte do agressor como da vítima.

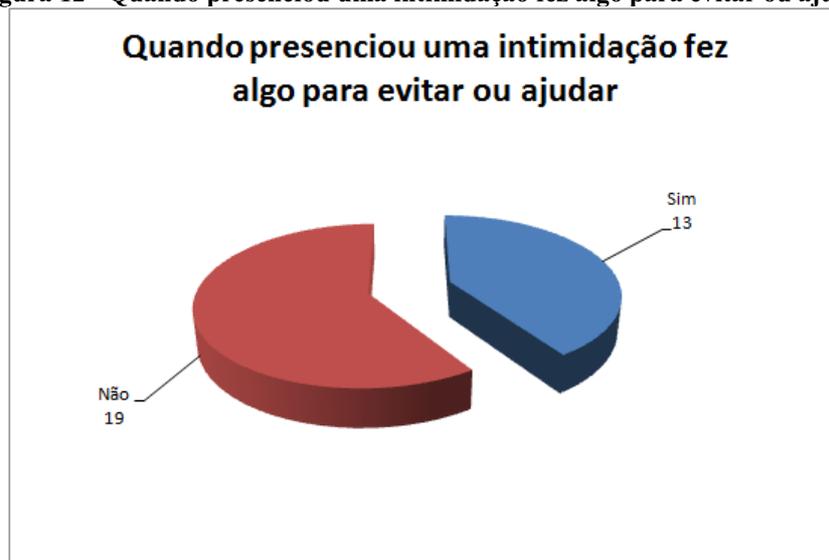
“Todos chamam um menino de perigoso, porque ele sempre provoca e bate, mas ele gosta” (11 anos, menino)

Apesar de mais da metade dos alunos ter presenciado algum aluno ser intimidado por outro na escola, conforme *Figura 10*, os dados apresentam um número expressivo de alunos que não reagem perante o fenômeno. Fato que pode desencadear mais agressividade e propagação da ação, uma vez que os alunos que se aliam sentem-se superiores àqueles que se opõem.

Wallon (1995) não fala de cumplicidade, mas trata de outro termo, o despotismo, que está associado à superioridade. Segundo o autor, a oposição também pode ser manifestada através do despotismo ou da rivalidade. No entanto, podemos perceber que existe também cumplicidade e comunhão entre alguns alunos, seja para reforçar a prática do fenômeno, seja para acolher e ajudar o aluno que está sofrendo a ação.

A Figura 12 apresenta a postura dos alunos ao presenciarem atos de intimidação

Figura 12 - Quando presenciou uma intimidação fez algo para evitar ou ajudar



Percebe-se também, a partir dos resultados da *Figura 12*, que mais da metade dos alunos que presenciou estes atos, não fez algo para evitar ou ajudar, o que reforça a percepção dos alunos de que pouco adianta intervir ou tentar impedir esses atos, sob pena de também receberem retaliação por parte do *outro/grupo* que pratica a intimidação. Os alunos pesquisados sentem-se pouco capazes de intervir sobre esta realidade e modificá-la. Os depoimentos abaixo retratam esta postura:

1. *"O aluno fez algo que não agradou outro e começou uma briga, sem a presença de professores. Eu saí da classe e esperei o professor chegar."* (11 anos, feminino)
2. *"Já vi na escola, na sala de aula. Não fiz nada, mas a minha colega até quebrou o braço tentando separar a briga."* (11 anos, feminino)
3. *"Um menino ameaçou um menino e uma menina fazendo ameaças psicológicas. Não fiz nada porque eu também estava com medo de acontecer comigo."* (11 anos, feminino)
4. *"Eu me lembro que uns meninos de uma outra escola estavam brigando e xingando. Não fiz nada, pois eles iam querer me agredir. Só dei uma risada e saí."* (12 anos, feminino)

A respeito dessa atitude Constantini (2004) pontua que:

“Existe, ainda, o reflexo do bullying naqueles que não participam diretamente, porém são passivos ao bullying, pois são afetadas indiretamente ao assistirem o sofrimento das vítimas e o medo de se tornarem futuras vítimas, se calam diante das ações dos autores”.

No entanto, em menor número, percebemos que alguns alunos se mobilizam na tentativa de interromper a intimidação presenciada:

1. *"Tentei fazer a pessoa parar porque se fosse com ela, ela não iria gostar. Não deu certo." (11 anos, feminino)*
2. *"Alguns meninos começaram a se bater na sala de aula e a se xingar. Tentei separá-los e acalmá-los." (12 anos, masculino)*
3. *"Estavam zoando dele por causa da sua aparência. Falei que eram tontos e mandei parar." (11 anos, feminino)*
4. *"Eu falei com a pessoa e ajudei ela a ser menos tímida." (11 anos, feminino)*
5. *"Eu já ajudei uma menina menor e separei ela da briga." (11 anos, feminino)*

Os depoimentos 2 e 3 apontam que a ação foi praticada por mais de uma pessoa, logo, conforme Fante (2005) foi uma “(...) atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos”. (p.29)

A compaixão demonstrada pelos adolescentes é um indicativo que eles conseguem colocar-se no lugar do *outro*, compreendendo sua problemática, conseguem se libertar de uma consciência individualista para a consciência social. Logo no diz Wallon

Para que o sujeito chegue a se livrar deste bloco subjetivo em que se vêm aglomerar todas impressões e todas as noções que ele recebe das coisas, é necessário que sua consciência, de estritamente individualista, torne-se social, isto é, que ela se abra à representação dos outros indivíduos, cuja consciência deverá ter, entretanto, as mesmas prerrogativas que a dele. (Wallon, 1986, p 159)

Ainda analisando os depoimentos quanto à ação do aluno ao presenciar uma ação de intimidação, percebemos que alguns alunos confessaram colaborar com a postura do agressor, diferentemente do perguntado se sua ação/interferência era “para ajudar ou evitar”. Os depoimentos abaixo são indicativos da propagação do fenômeno por parte dos alunos no grupo de alunos:

1. *"Eu presenciei xingamentos, chutes, intimidação. Eu já ajudei a intimidar."*
2. *"Eu ajudei a bater." (11 anos, masculino)*
3. *"Eu estava brincando com ele e um moleque chegou, xingou ele e bateu. Eu bati no menino." (11 anos, masculino)*
4. *"O idiota batia no menino e chutava. Eu fui separar. Empurrei o menino." (11 anos, masculino)*
5. *"Eu bato em todo mundo até em quem mexer comigo." (12 anos, masculino)*

Em relação às agressões físicas Fante (2005) alerta que este comportamento “cruel e intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar” (p.29). Aponta também que há um consenso em todas as definições em relação à “incapacidade da vítima em se defender usando meios próprios” (p.29). Aliado a isso, existe também o fato de que “a vítima não consegue motivar outras pessoas para agirem em sua defesa” (p.30).

Abordar a agressividade entre pares é uma discussão importante, porém complexa. De modo geral, a violência se confunde, se interpenetra, se inter-relaciona com agressão e/ou com indisciplina quando se manifesta na esfera escolar (Nogueira, 2003).

No entanto, enquanto educadores precisamos ficar atentos aos movimentos

Na adolescência, fase em que a conotação afetiva de busca e reconstrução de si ganha um colorido mais forte, o sentido do grupo ganha a mesma totalidade. É em seu grupo que o jovem vai se localizar e se espelhar nesse novo e crucial momento da vida (GULASSA, 2005. p.111)

Para Costantini (2004), o *bullying*, por se tratar de um fenômeno que coloca em evidência as relações e as dinâmicas entre os estudantes, deve ser enfrentado com uma metodologia que leve em conta a necessidade e a importância das competências sociais. “O bem-estar individual e um ambiente escolar positivo podem produzir efeitos benéficos para os jovens também nas relações familiares e em outros contextos relacionais como no grupo de amigos” (COSTANTINI, 2004, p. 84).

4.2 – Sentimentos expressos - A relação *eu-outro* ao agir, sofrer e presenciar ações de *bullying*

As Figuras 13 a 18 apresentam os resultados relativos ao segundo eixo: sentimentos e percepções ao agir, sofrer ou presenciar ações de *bullying* no ambiente escolar na relação *eu-outro*.

Apresentamos as respostas das questões 9 e 10, agrupadas de acordo com a percepção do aluno a respeito dos “seus sentimentos” e “sentimentos dos outros”, conforme ação praticada, sofrida e presenciada das ações de *bullying*.

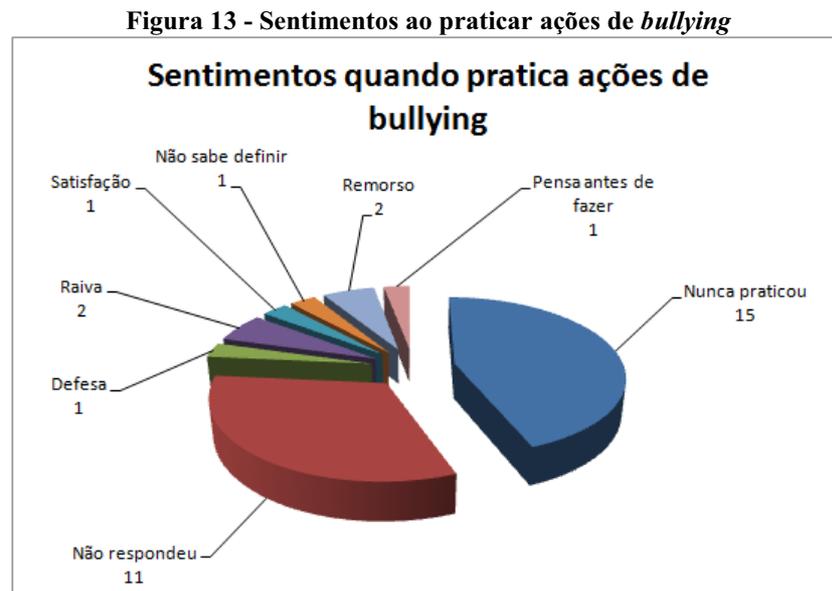
A Tabela 2 apresenta as respostas dos alunos a respeito dos sentimentos na visão *eu-outro* ao praticar ações de *bullying*; na sequência, as mesmas foram categorizadas e representadas graficamente para análise e discussão dos dados.

Tabela 2 - Sentimentos ao praticar ações de *bullying*

Aluno	Sexo	Idade	Sentimento quando pratica	Percepção sobre o sentimento dos outros quando praticam
1	F	12	Eu nunca pratiquei as ações	Não sei
2	F	11	Me arrependi	Alegria
3	M	11		
4	M	10	Nunca	Acham engraçado
5	M	12	Raiva	Pelas expressões no rosto
6	M	12	Nunca pratiquei	No final das contas, se arrependem
7	M	12	Achei engraçado no momento	Acham engraçado, legal.
8	M	12	Sempre penso antes de fazer o mal	Satisfeitos
9	M	11	Nunca	Feliz
10	M	11	Eu gostei e muito	Tá sentindo raiva e vai bater nele
11	M	11	Peso na consciência	Parecem bravos ou irritados
12	M	11	Raiva, ódio e tristeza	Vontade de zoar
13	M	11	Não sei	Não sei

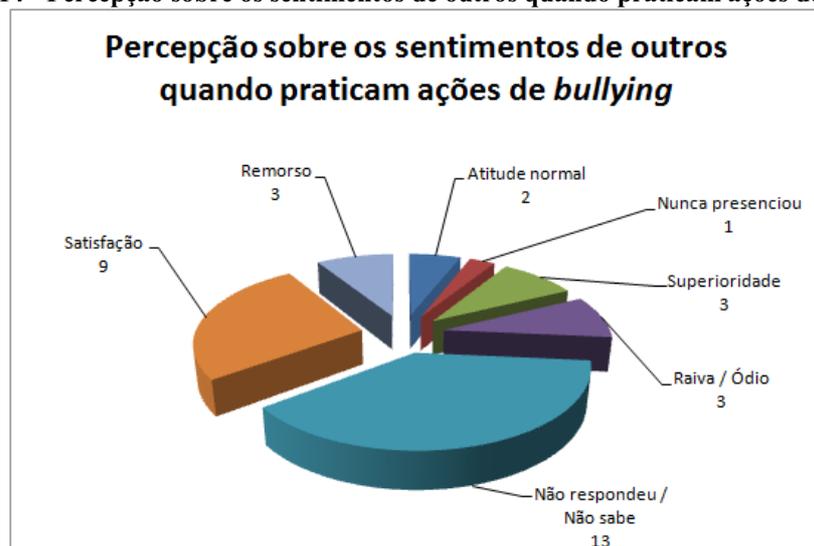
Aluno	Sexo	Idade	Sentimento quando pratica	Percepção sobre o sentimento dos outros quando praticam
14	M	11	Foi uma sensação ruim	Não sei como eles se sentem
15	F	12	Eu nunca pratiquei o bullying	As pessoas acham normal
16	F	11	Não pratiquei	Eu nunca vi
17	F	11	Não pratico	Eles acham que são o máximo
18	F	11		Com ódio
19	F	11		
20	F	11	Tento me defender	Se ele está chorando ou nervoso
21	F	11		Eu acho que eles não conseguem ver os seus defeitos e o que eles estão fazendo para os outros.
22	F	11	Nenhuma	Não percebo
23	F	12	Eu gostei	Estava passando mal e se sentindo um idiota
24	F	10	Nunca pratiquei	Raiva
25	F	11		Andam em turma
26	F	11	Nunca pratiquei, nem agi.	Eu percebo pela risada ou olhar
27	F	11		
28	F	11	Não pratiquei	Ficam felizes
29	F	11		Prazer
30	F	11	Bem, eu já fiz, mas me arrependi um pouco. Mas mereceu um pouco.	Eu penso que ele está querendo bater também
31	F	11	Eu nunca pratiquei bullying na escola	Eles ficam se achando superiores
32	F	11	Nunca pratiquei	Eu já vi uma briga e fiquei assustada
33	F	12	Nunca presenciei nada disso, mas acho que ficaria triste	A pessoa que sofreu fica triste, intimidada.
34	F	12		Acho que com remorso

A Figura 13 apresenta os sentimentos dos alunos ao praticar ações de bullying



A Figura 14 apresenta a percepção do aluno sobre os sentimentos do outro quando praticam ações de bullying

Figura 14 - Percepção sobre os sentimentos de outros quando praticam ações de bullying



De acordo com a *Figura 13*, a maioria dos alunos divide-se entre os que afirmam nunca terem praticado e outros que não responderam. Percebe-se que menos de um terço dos alunos que responderam à pesquisa praticam ou já praticaram ações de *bullying* e sentem ou sentiram “**remorso, raiva, satisfação e defesa**” quando praticam.

Nota-se que na *Figura 14*, quando a questão refere-se ao outro que pratica a ação, o índice de resposta foi expressivo, diferentemente dos dados da *Figura 13*, no qual apenas 8 alunos dos participantes assumiram a prática de *bullying* e conseguem identificar os sentimentos que emergem desta ação.

Tais fatores indicam facilidade dos respondentes para apontar ações e sentimentos dos outros e dificuldade para apontar as ações e sentimentos pessoais. A *Figura 14*, apresenta que o **sentimento de satisfação** é mais citado entre os alunos que observaram a ação, ou seja, um quarto dos agressores percebe satisfação e um pequeno grupo percebe superioridade, raiva/ódio e remorso.

Tran-Thong (1981), apoiado em Wallon, afirma que o desenvolvimento da criança não é linear, mas dialético, sendo construído a partir dos vínculos afetivos com as pessoas de seu meio. As emoções constituem, assim, um sistema necessário para desencadear, por uma espécie de contágio, poderosa reação coletiva. Através das emoções, o indivíduo pertence ao seu meio antes de se pertencer a si próprio.

Na adolescência, a crise que já ocorreu no estágio do personalismo e fez a distinção mais nítida *eu-outro* volta a ocorrer e denota um período de vital importância na vida e desenvolvimento do indivíduo, com predominância do conjunto afetividade e um rompimento do equilíbrio que predominava em sua fase anterior, o estágio Categorical.

Nessa fase da puberdade à adolescência os valores morais até então vigentes são questionados e impulsionados ao desejo de ser aceito no grupo.

A *Tabela 3* apresenta as respostas dos alunos a respeito dos sentimentos ao sofrer ações de *bullying* na visão *eu-outro*, na sequência, as mesmas foram categorizadas e representadas graficamente para análise e discussão dos dados.

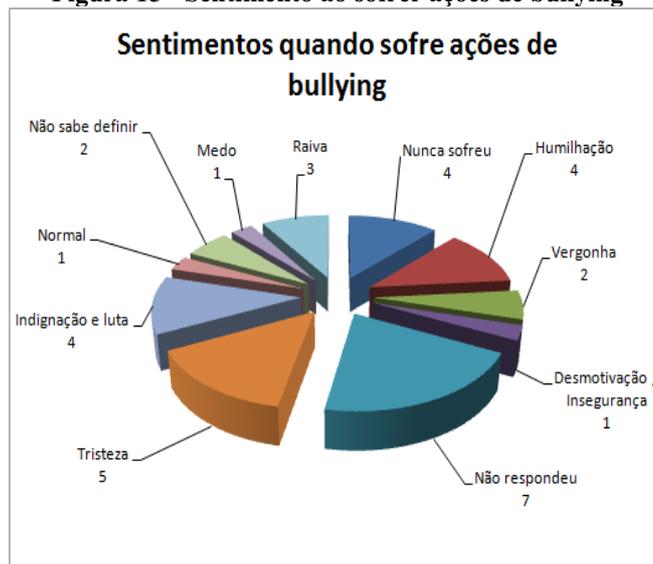
Tabela 3 - Sentimentos ao sofrer ações de *bullying*

Aluno	Sexo	Idade	Sentimento quando sofre	Percepção sobre o sentimento dos outros quando sofrem
1	F	12	Eu me senti muito triste	Muito tristes
2	F	11	Mal	Sufrimento
3	M	11	Medo	Medo
4	M	10	Já me chamaram de gordo mas de zueira	Ficam tristes
5	M	12	Raiva da pessoa que fez	Não sei
6	M	12	Nunca sofri	Se magoam
7	M	12		Tristes, ofendidos.
8	M	12	Não deixo	Querem devolver
9	M	11	Ficar bravo	Envergonhados
10	M	11	Não senti nada	
11	M	11	Triste	Triste
12	M	11	Raiva, ódio	Tristes
13	M	11	Não sei	Não sei
14	M	11	Um sentimento ruim	Envergonhados
15	F	12	Eu nunca sofri as ações de bullying	Fica rindo, mas na verdade está magoada
16	F	11	Não sofri	Eu nunca vi
17	F	11	Fico brava e pergunto o porque	Ficam tristes e muito magoados
18	F	11	Me senti chateada e humilhada. Cheguei a ir à psicóloga.	Humilhado
19	F	11	Sem motivação nenhuma de continuar na escola, insegura, com medo.	
20	F	11	Vou conversar com a pessoa	Tento ajudar.
21	F	11		Eu sinto dó por ele ser gozado.
22	F	11	Vergonha	Sim, percebo.
23	F	12	Eu fico muito triste	Muito mal

Aluno	Sexo	Idade	Sentimento quando sofre	Percepção sobre o sentimento dos outros quando sofrem
24	F	10	Chorar, mas nunca gosto de comentar com ninguém	Tristeza
25	F	11		Ficam no seu canto
26	F	11	Eu fiquei muito triste, envergonhada.	Eu percebo quando choram, ou ficam tristes.
27	F	11	Foi muito ruim. Tive a sensação de ser a garota mais estranha da escola.	É de muita tristeza.
28	F	11	Me xingaram e me apelidaram	Choram
29	F	11		Humilhação
30	F	11	Não. Nunca ninguém cometeu um bullying contra mim.	Triste e com raiva
31	F	11	Me senti humilhada, pois a pessoa que me zoou era minha amiga	Eles ficam tristes
32	F	11	Me senti triste	Tento ajudar mas iria ser comigo
33	F	12	Não aconteceu nada comigo	Ficam mais tímidas
34	F	12	Bom, tem vezes que algumas pessoas gritam comigo , mas eu falo que não gostei	Tristes e magoadas

A Figura 15 apresenta os sentimentos dos alunos ao sofrer ações de bullying

Figura 15 - Sentimento ao sofrer ações de bullying



A maioria dos alunos que sofre ou já sofreu ações de *bullying*, conforme a *Figura 15*, aponta que sentiu, respectivamente, **tristeza, indignação/luta, humilhação, raiva, vergonha, medo, desmotivação, insegurança, alguns não sabem definir o sentimento, outros julgam normal** ao serem vítimas de *bullying*. Uma das respostas mais marcantes foi a de uma aluna que revelou ter perdido a motivação para continuar estudando na escola e que, por isso, precisou de acompanhamento psicológico.

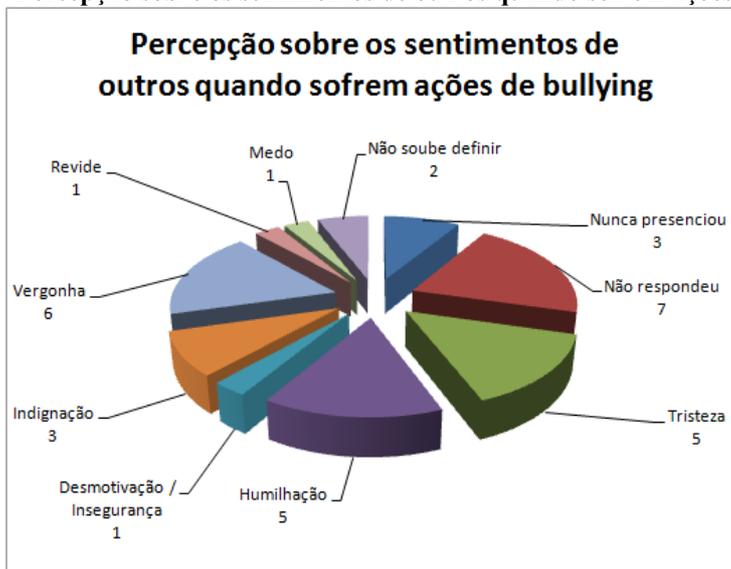
Os resultados mostram o forte impacto negativo que tais práticas podem ter sobre a autoestima dos alunos pesquisados e sobre o desenvolvimento futuro.

Para Wallon (1981), “as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação” (p. 148). O sistema de atitudes estão associados às variações viscerais e musculares do tônus, tais como: gestos, expressão facial e postural, que expressam alegria, medo, tristeza, atitude de defesa, sentimentos de responsabilidade, de vergonha, de amizade, de solidariedade, de amor e de inquietação.

As emoções e os sentimentos, que são exteriorizações da afetividade, foram relatados pelos alunos. Para Wallon, o medo implica em desequilíbrio e está associado a situações inesperadas, podendo ainda ser considerado como um reflexo de conflito entre atitudes não compatíveis ou de um estado de incertezas.

A Figura 16 apresenta a percepção do aluno sobre os sentimentos do outro quando sofrem ações de bullying

Figura 16 - Percepção sobre os sentimentos de outros quando sofrem ações de bullying



Na Figura 16, a maioria percebe que o outro sente, respectivamente, **vergonha, tristeza, humilhação, indignação, medo e desmotivação/insegurança** quando sofrem ações de *bullying*. Foi citado um caso de revide, fato que causa um movimento de ação-reação imediato e, ainda, dois casos em que os espectadores não conseguiram definir o sentimento do aluno ao sofrer a ação.

A afetividade perpassa todas as situações vivenciadas pelos alunos na escola; por isso precisa ser considerada intencionalmente no processo ensino-aprendizagem, uma vez que interfere na relação do aluno com o outro e com o conhecimento. As experiências e sentimentos desagradáveis podem afetar emocionalmente e interferirem na aprendizagem.

A respeito disso e em consonância com a proposta dessa questão apontamos que o movimento do *eu* colocar-se no lugar do *outro*, apontou o entendimento do adolescente na diferenciação com o outro, percebendo a importância do bem-estar do *outro* para a sua convivência. Os motivos elencados demonstraram que além da compaixão, os amigos devem ajudar-se mutuamente, num clima de respeito. Na tentativa de entender o sentimento observado pelo eu sobre a atitude do outro, Wallon ilumina a questão ao afirmar que

As pessoas do meio nada mais são, do que ocasiões ou motivos para o sujeito exprimir-se e realizar-se. Mas se ele pode dar-lhes vida e consciência fora de si, é porque realizou em si, a distinção do seu eu e do que lhe é complemento indispensável: esse estranho essencial que é o outro. (Wallon, 1986, p164)

E ainda,

“Um banal encontro entre um incidente qualquer e uma emoção é o suficiente para que esta se ligue definitivamente ao incidente e para que a faça renascer ao se auto-reproduzir o encontro, apesar da diversidade de situações” (Wallon, 1971, p. 84).

Diante desse impacto, cabe à escola o ensinamento de valores e respeito ao próximo, visando caminhar não só para desenvolvimento pleno do educando, considerando o conhecimento científico acumulado pela humanidade e valores humanos indispensáveis à convivência em sociedade.

Visando clarear a proposta educativa, Almeida (2004) destaca o Plano Langevin-Wallon, para apresentar esta meta:

O desenvolvimento da pessoa: motor-afetivo-cognitivo, deverá levar à formação de valores (entendidos como referências de conduta grupal e pessoal) de responsabilidade, cooperação e solidariedade, de respeito por si próprio e pelo outro e pelos direitos dos demais. (p. 174)

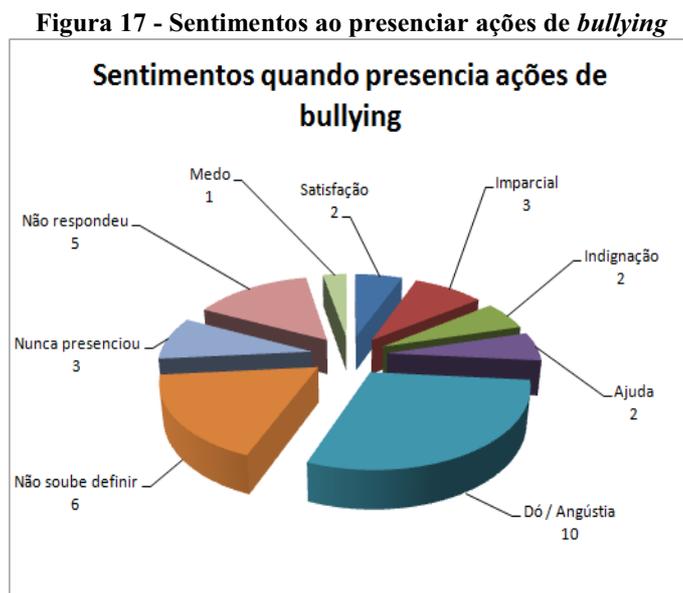
A Tabela 4 apresenta as respostas dos alunos a respeito dos sentimentos ao presenciar ações de bullying na visão eu-outro, na sequência, as mesmas foram categorizadas e representadas graficamente para análise e discussão dos dados.

Tabela 4 - Sentimentos ao presenciar ações de *bullying*

Aluno	Sexo	Idade	Sentimento quando presencia	Percepção sobre o sentimento dos outros quando presenciam
1	F	12	Eu nunca presenciei ações	Não sei
2	F	11	Desagradável	Com alegria
3	M	11	Medo	Medo
4	M	10	Sim	Riem
5	M	12	Raiva da pessoa que fez	Não sei
6	M	12	Fiquei triste de ver amigos se batendo	Muitos não fazem nada
7	M	12	Achei engraçado	Não gostam. Se sentem incomodados.
8	M	12	Fico na minha	Ficam na deles
9	M	11	Nada	Ajudam
10	M	11	Fiquei rindo	Alegria total. Deixa apenhar
11	M	11	Triste	Triste
12	M	11	Tristeza	Normais
13	M	11	Não sei	Não sei
14	M	11	Um sentimento ruim	Ajuda
15	F	12	Eu me senti mal, ao ver a menina sendo humilhada na frente de todo mundo	Alguns riem juntos, mas outros se sentem mal
16	F	11	Não sei	Eu nunca vi
17	F	11	Falo para pararem	Não fazem nada
18	F	11	Eu senti sacanagem	Indignados
19	F	11	Com muita dó	Ruim, acha engraçado.
20	F	11	Não sei.	Tento ajudar.
21	F	11	Eu pensava como a pessoa apelidada se sentia.	
22	F	11	Nenhuma	Sim, percebo
23	F	12	Eu gostei	Agitando a briga

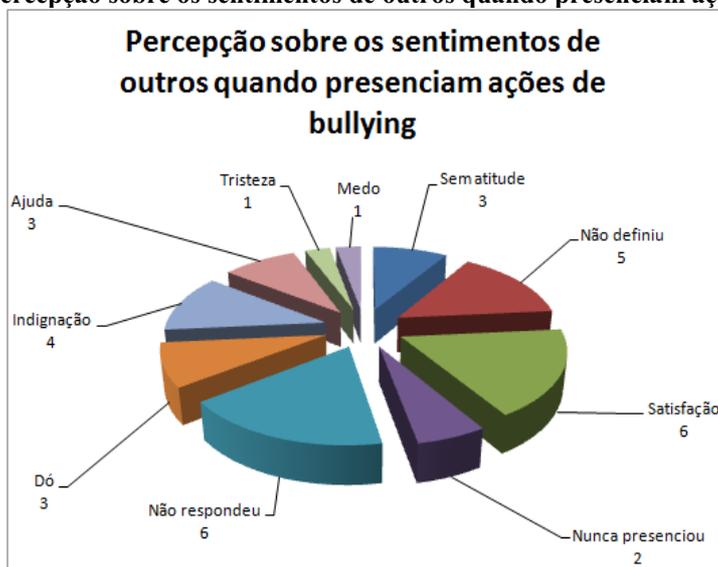
Aluno	Sexo	Idade	Sentimento quando presencia	Percepção sobre o sentimento dos outros quando presenciam
24	F	10	Falo com a pessoa que está praticando	Não sabem o que fazer
25	F	11		Não fazem nada para ajudar.
26	F	11	Muito angustiada	Impressionados
27	F	11		
28	F	11	Não me metia no meio da confusão	Riem muito
29	F	11	Tive dó	Dó
30	F	11	Sim, senti pena	As pessoas ficam felizes ao verem isto.
31	F	11	Eu achei ridículo por que era um menino mais novo que estava agredindo.	Elas ficam surpresas, no mal sentindo
32	F	11	Sim, já vi.	Sim
33	F	12	Nunca presenciei	Não sei
34	F	12	Só de ver no recreio mas de outras séries	Com pena de querer sofre

A Figura 17 apresenta os sentimentos dos alunos ao presenciar ações de *bullying*



A Figura 18 apresenta a percepção do aluno sobre os sentimentos do outro quando presenciaram ações de *bullying*

Figura 18 - Percepção sobre os sentimentos de outros quando presenciaram ações de *bullying*



Presenciar ações de *bullying* parece chocar muito mais do que sofrê-las. Isto também pode estar relacionado ao aluno falar mais das ações sofridas pelos outros do que de si. A

Figura 17 revela que a maioria sente **dó/angústia** ao serem espectadores, seguido de um grande número que não consegue definir o que sente e um pequeno grupo que apresenta **imparcialidade, satisfação, indignação e movimento de ajuda**.

Destacamos aqui os altos índices de alunos que não conseguiram expressar seus sentimentos, o que pode representar que as práticas estão se tornando corriqueiras para estes e já não mobilizam sentimentos. A negação do sentimento também pode ser uma defesa para lidar com essa vivência. Neste sentido, este estudo confirma a atitude de recusa às práticas ocorridas, mesmo que na prática as ações não compactuam com esta proposta. Neste aspecto Wallon (1975) ilumina-nos ao apontar que os aspectos positivos da adolescência devem ser explorados:

Vedes que nesse período não existe somente o que os poetas nele quiseram situar. Há, ao lado de sonhos vão, verdadeiros riscos. Mas há também elementos positivos e é esta parte positiva que o educador deve esforçar-se por pôr em evidência. (p. 221)

A *Figura 18* aponta que o sentimento observado no outro ao presenciar ações de *bullying* é, respectivamente, **satisfação, indignação, dó, ajuda e falta de iniciativa**. Há também a observância de **medo e tristeza**. Cabe ressaltar que um número expressivo de alunos não soube perceber/definir o sentimento do outro quando espectadores de tais ações.

Como citado anteriormente, e bem caracterizado na *Figura 17*, em alguns momentos observa-se que há compaixão entre os adolescentes, quando se colocam no lugar do outro, de tal maneira a libertarem-se de uma consciência individualista para a consciência social. Nos pressupostos de Wallon encontramos para esta ação que

Para que o sujeito chegue a se livrar deste bloco subjetivo em que se vêm aglomerar todas impressões e todas as noções que ele recebe das coisas, é necessário que sua consciência, de estritamente individualista, torne-se social, isto é, que ela se abra à representação dos outros indivíduos, cuja consciência deverá ter, entretanto, as mesmas prerrogativas que a dele. (Wallon, 1986, p 159)

Entra aqui o papel do professor, como observador arguto de seus alunos conhecendo os diferentes meios nos quais está inserido. E, principalmente, estar atento ao fato de que o par emoção-razão, embora perdure toda vida, pode ser desequilibrado com a predominância da razão:

"A comoção do medo ou da cólera diminui quando o sujeito se esforça para definir-lhe as causas. Um sofrimento físico, que procuramos traduzir em imagens, perde algo de sua agudez orgânica. O sofrimento moral, que conseguimos relatar a nós mesmos, cessa de ser lancinante e intolerável. Fazer um poema ou um romance de sua dor era, para Goethe, um meio de furtar-se a ela."

Constantini (2004) concorda com Wallon que os adolescentes não são necessariamente hostis aos adultos e que:

[...] é importante haver contextos entendidos também como sistemas organizados, na medida do adolescente, em que seja possível modificar lugares, tempos e espaços para melhorar e tornar mais agradável o convívio, para estimular o confronto com as capacidades criativas dos estudantes, para promover as iniciativas pessoais e de grupo e nos quais se possam pôr à prova as funções relacionais voltadas ao estímulo do engajamento pessoal, à empatia, à colaboração e à responsabilidade. (p. 78 e 79)

PARTE 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aceitarmos que a escola deve ser um espaço que proporcione o desenvolvimento do aluno em suas dimensões cognitivo-afetivo-motora, entendemos que cabe a ela não só propor objetivos com relação à construção de conhecimentos, mas referentes ao desenvolvimento integral do aluno. Wallon alerta que as dimensões estão intimamente entrelaçadas, e ao trabalhar uma delas, promovemos um lastro para as demais.

A escola é um meio funcional privilegiado, pois favorece, ao lado do acesso ao conhecimento histórico acumulado, um encontro com relações diferenciadas daquelas até então vivenciadas no âmbito familiar.

Por essa razão, na escola, os sentimentos também precisam ser acolhidos e considerados na constituição da pessoa, levando-se em conta o meio em que está inserida. Identificar e reconhecer os sentimentos que afloram nas situações de conflitos naturais nas relações interpessoais, permite às crianças e jovens compreender suas causas assim como compreender os sentimentos e as razões de seus pares. A ocorrência de conflitos no contexto escolar é natural, porque as relações interpessoais implicam num embate de subjetividades.

Os conflitos podem agravar-se gerando, muitas vezes, consequências destrutivas ou trágicas para os envolvidos. Este estudo apontou para uma realidade nem sempre agradável nas relações interpessoais no ambiente escolar. Os alunos apontaram diferentes formas de intimidação, sejam agressões físicas ou verbais, fatores que podem desencadear novos conflitos e acarretar mais agressividade e violência. Sastre e Moreno (2002), sinalizam que

“[...] No caso dos conflitos, isto supõe deixar-se levar pelas emoções e pelos impulsos sem nenhuma reflexão prévia, o que conduz a respostas primitivas, tais como agredir, inibir-se para agir, esconder-se no ressentimento e respostas afins (p. 51)”

Lembrando mais uma vez a afirmação de Arendt (2007) que “[...] a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos [...]” (p.247), como educadores, sentimo-nos responsáveis por compreender o fenômeno *bullying* para agir contra ele.

A ação do fenômeno *bullying* não ocorre só na esfera escolar, mas em outros contextos, podendo perpetuar-se até a idade adulta na forma de assédio. Essa foi a razão de termos proposto como objetivo de estudo o fenômeno *bullying* na forma de intimidação.

É importante retomar que toda e qualquer atividade entre pares não pode ser considerada como prática do fenômeno *bullying*. Reforçamos que o que a distingue é o seu caráter repetitivo e intencional, que afeta os envolvidos sejam eles vítimas, agressores ou espectadores.

Casassus¹⁹ (2008) argumenta que a “emoção é mais do que a simples experiência fisiológica ou psicológica. É uma energia vital, que liga os acontecimentos do mundo externo com o mundo interno de cada um de nós. Muitas de nossas atitudes são disparadas por uma emoção”. Alerta ainda que as pesquisas da chamada “década do cérebro”, anos 90, ressaltam que “percebemos o mundo antes pelos nossos sentimentos, por meio de estímulos recebidos pelos sentidos, do que pela razão”.

O autor reforça a importância de um ambiente de respeito mútuo como estímulo para a aquisição de conhecimentos e, em consonância com o postulado de Wallon, acrescenta que “quando os estudantes se sentem aceitos, os músculos se distendem e o corpo relaxa. O reflexo disso é que eles se tornam mais seguros. Assim, o medo se reduz, as crianças ficam mais espontâneas e participativas”. Por outro lado, um ambiente hostil leva à contração dos músculos e a um estado de insegurança e de medo, diminuindo a participação em todas as atividades escolares.

Para ele o professor atento às emoções “consegue identificar, ler e trabalhar não apenas as próprias emoções, mas também as das pessoas ao seu redor. No diálogo com os alunos, o docente presta atenção não somente nas palavras, mas em atitudes, gestos, expressões e linguagens corporais”. É importante, pois, para o professor contribuir para um clima emocional favorável ao desenvolvimento, dar-se conta dos próprios sentimentos, observar o que ocorre com a turma, entender as pessoas para estabelecer conexões com elas, cuidar da qualidade dessas interações, ter consciência das ligações das ocorrências em sala de aula e demonstrar empatia pelo que acontece com o outro.

¹⁹ Filósofo e sociólogo chileno especialista em educação.

Podemos, ainda, lembrar que para Wallon o professor deve ser um arguto observador do seu aluno, entendendo que

“observar é evidentemente registrar o que se pode ser verificado. Mas registrar e verificar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas. É a observação que permite levantar problemas, mas são os problemas levantados que tornam possível a observação (WALLON, 1975, 16).”

Acreditamos que a pesquisa aqui apresentada represente um subsídio para ajudar o professor a “fazer perguntas ao real” e levar o aluno a fazê-las também, e assim, não se colocar ou na situação de vítima ou de agressor.

REFERÊNCIAS

ABRAPIA. *Bullying*, 2004. Disponível em: <<http://www.bullying.com.br>>. Acesso em 15 de julho de 2008.

ABRAMOVAY, M. et al *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana- RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009.

ABRAMOVAY, M. et al. *Escola e violência*. Brasília. Unesco, 2002.

ALMEIDA, L. R. *Wallon e a Educação*. In: MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. de (org). *Henry Wallon - Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola, 7ª Edição, 2007.

AMARAL, S.A. *Estágio Categorical*. In MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. de (org). *Henry Wallon - Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola, 7ª Edição, 2007, p.39.

ANTUNES, C. *Relações pessoais e autoestima*. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 6 ed., São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução; terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, temas transversais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

CATINI, N. *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. Tese de Doutorado, PUC/Campinas: 2004.

CASASSUS, J. *La Educación del Ser Emocional*, Ed. Cuarto Proprio, 2008.

CASTRO, M. L. S. *Violência no cotidiano da escola básica: um desafio social e educacional*. Educação-Puc, Porto Alegre, ano XXI, n. 34, p. 7-22, abril 1998.

CHARLOT, B. *Violences à école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 2007.

CHARLOT, B. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Sociologias n.8 Porto Alegre jul./dez. 2002.

CHEFFER, L. et.al. *Subjetividade e arte*. Anais da VI Semana de Psicologia da UEM., Maringá, PR, Outubro 2004.

CHRISPINO, A. e CHRISPINO, R. S. P. *A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online], vol.16, no. 58, p. 9-30, 2008.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Ed. Biruta, 2002.

CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. *Projeto de política pública: políticas de redução da violência escolar e promoção da cultura de paz*. Brasília, DF:Subsecretaria de Educação Pública, 2007.

DEBARBIEU, E. *Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político*. In: DEBARBIEUX, E. e BLAYA, C. (org). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

DÉR, L.C.S., FERRARI, S.C. *Estágio da puberdade e adolescência*. In MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. de (org). *Henry Wallon - Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola, 7º Edição, 2007, p.59-70.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 3 ed. Porto: Porto, 1992.

FANTE, C., PEDRA, J. A. *Bullying escolar: perguntas & respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

GALVÃO, I. *Henri Wallon: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GUIMARÃES, A.M. *Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola*. In: AQUINO, J.G. (org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, pp. 73-82.

GULASSA, M.L.C.R. *A constituição da pessoa: os processos grupais*. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004, p. 95-118.

HORNBLAS, D. S. *Bullying na Escola: Como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos*, Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2009.

KIDSCAPE(2004), Disponível em www.kidscape.org.uk, acesso em Acesso em 07 de abril de 2007

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A de. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. de. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. de. *A teoria de desenvolvimento de Henry Wallon: afetividade e o processo ensino aprendizagem*. Coleção Memória da Pedagogia. N° 6. Educação no século XXI. Viver Mente e Cérebro. São Paulo: Segmento-Dueto, 2006.

MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. de . *Henry Wallon - Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola, 7° Edição, 2007.

MARRIEL, L. C. et al. *Violência escolar e auto-estima de adolescentes*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 35-50, jan/abr, 2006.

MARTINS, M. J. D. *Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico*. *Análise Psicológica*, v.4, n.23, p.401-425, 2005.

MERRIAM. Dicionário. Disponível em <http://www.merriam-webster.com/dictionary/bullying>, Acesso em 30 de jun, 2008.

NETO, A. A. *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. Jornal de Pediatria Online. Vol. 81, nº 5 (supl.), p. 164-172, 2005.

NETO, A. A., SAAVEDRA L.H. *Diga não para o bullying – programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

NOGUEIRA, R. M. C. D. P. de A. *Escola e violência: Análises de dissertações e teses sobre o tema produzidas na área de educação, no período de 1990 a 2000*, Dissertação de Mestrado em Educação, PUC/SP, 2003.

NOGUEIRA, R. M. C.P. A. *Violência nas escolas e juventude: Um estudo sobre o bullying escolar*. Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP. 2007

OLIBONI, S. P. *O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores*. Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2008.

OLWEUS, D. Acoso escolar “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. Disponível em: <http://www.el-refugio.net/bullying/Olweus.pdf>, acesso em 22 jun, 2008.

OLWEUS, D. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata. 1993

OLWEUS, D., Sweden. In P.K. Smith et al. (eds), *The Nature of School Bullying: A Cross-National perspective*. London: Routledge, 1999.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília: UNESCO, Universidade Católica de Brasília, 2002.

PUPO, K. R. *Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sobre a perspectiva de gênero*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2007.

RAPPAPORT, C. R. et. al. *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981.

REIS, R. M. C. *A pré-escola na visão de crianças de 1ª série*. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 20, p. 55-75, 1º sem/2005.

SIMMONS, R. *Garota fora do jogo: a cultura oculta da agressão nas meninas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In Debarbieux, E. BLAYA, C. (Org.), *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco. 2002, p. 187-205

SPOSITO, M. P. *A instituição escolar e Violência*. Cadernos de Pesquisa. N.104. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, p. 58-75, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf>>. Acesso em 23 de novembro 2008.

SPOSITO, M. P. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. Educação e Pesquisa. São Paulo. V. 27. n. 1. jan/jun. 2001.

TRAN-THONG. *Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea*. São Paulo: Afrontamento, 1981.

VEREDA, R. de C. *O apelido pejorativo: Um estudo com adolescentes paulistanos*, Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2007.

WALLON, H. *A evolução da psicologia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

WALLON, H. *Os meios, os grupos e a psicogênese da criança*. In.: Werebe, M.J., Nadel-Brulfert, J. (orgs.) Henri Wallon. São Paulo, Ática, 1986b.

WALLON, H. *O papel do outro na consciência do eu*. In.: WEREBE, M.J., Nadel-Brulfert, J. (orgs.) São Paulo, Ática, 1986c.

WALLON, H. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Veiga, 1979.

WALLON, H. *Psicologia da Educação e da Infância*. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

APÊNDICES

Apêndice I

São Paulo, 11 de agosto de 2009

Prezado Sr/ Sra,

Coordenador/Diretor

O Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP juntamente com a orientanda de mestrado – Regina Garcia Toledo de Souza, vêm desenvolvendo a **pesquisa intitulada – *Bullying no contexto escolar: intimidações, ameaças e perseguições***, sob orientação da Prof. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

Para tanto, necessitamos de sua compreensão para que possamos dar continuidade ao projeto, disponibilizando o contato com alunos da 5ª. série do Ensino Fundamental. Asseguramos o sigilo das identidades dos adolescentes e do próprio local de realização.

Esta pesquisa se propõe a estudar as manifestações de violência na escola, captando a relação interpessoal entre os pares, com atenção especial para o *bullying* escolar e seus rituais de intimidação, ameaças e perseguições.

Questão principal da pesquisa:

Qual a visão de alunos de 5ª. Série do ensino fundamental tem sobre atos de intimidações, ameaças e perseguições praticadas seguidamente por um aluno ou grupo de alunos sobre um ou mais colegas?

Objetivos:

- Captar a visão de alunos de 5ª. Série do ensino fundamental, com idade de 10 a 12 anos sobre a violência escolar, circunscrita a intimidações, ameaças e perseguições;

- Captar como tais alunos são afetados por atos de intimidações, ameaças e perseguições (caracterizadas como bullying), quais sentimentos expressam e as situações indutoras para esses sentimentos.

Espera-se que este estudo traga frutos para a atenção aos adolescentes e possa subsidiar ações mais adequadas de gestores e professores no cotidiano escolar.

Agradecemos antecipadamente sua colaboração.

Orientadora: Prof. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

Orientanda: Regina Garcia Toledo de Souza

Ciência e aceite da escola: _____

Apêndice II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa

Nós, Prof. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida e mestranda Regina Garcia Toledo de Souza, do Programa de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, estamos realizando uma pesquisa intitulada – *Bullying no contexto escolar: intimidações, ameaças e perseguições, na visão de alunos da 5ª. série do Ensino Fundamental* e gostaríamos que seu (sua) filho(a) participasse da mesma. A pesquisa objetiva estudar as manifestações de violência escolar entre os pares, com atenção especial ao fenômeno *bullying* e seus rituais de intimidação, ameaça e perseguição.

Todas as informações serão sigilosas de modo a preservar a privacidade e a identidade do aluno.

Agradecemos antecipadamente a sua atenção e compreensão.

Atenciosamente,

Mestranda Regina Garcia Toledo de Souza

Orientadora Prof. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

São Paulo, 2009

Eu, _____ portador do RG _____ responsável pelo(a) estudante _____ autorizo sua participação na pesquisa da mestranda Regina Garcia Toledo de Souza - PUC/SP, intitulada – *Bullying no contexto escolar: intimidações, ameaças e perseguições, na visão de alunos da 5ª. série do Ensino Fundamental*.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estar ciente de que a participação é voluntária.

(Nome do responsável)

Data: ____ / ____ / ____

Apêndice III – Questionário alunos

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Este questionário busca verificar qual a visão dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental sobre atos de intimidação, ameaças e perseguição praticados seguidamente por um aluno ou grupo de alunos sobre um ou mais colega, captar situações indutoras de tais ações, caracterizadas como *Bullying*, bem como os sentimentos expressos.

Instruções: Não existem respostas certas ou erradas. Por favor, responda às questões individualmente, de maneira sincera e objetiva. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos a sua colaboração

Questões:

1 Quais são os momentos mais agradáveis para você quando está na escola?

() aula () recreio () entrada () saída () outros _____

Por quê? _____

2 Quais são os momentos mais desagradáveis para você quando está na escola?

() aula () recreio () entrada () saída () outros _____

Por quê? _____

3 Você tem bom relacionamento com os seus colegas de classe?

() sim () não Justifique: _____

4 Qual o espaço da escola em que mais ocorrem as chamadas “brincadeiras”, gozações” entre vocês? _____

5 Você já foi intimidado por outro aluno na escola? () sim () não

Se sim, identifique o autor:

() da mesma classe () de outro 6º.ano () alunos mais velhos

Qual foi o tipo de agressão que já sofreu? ()

verbal: apelidar, xingar, zoar

() física: bater, Chutar, beliscar ()

psicológico (intimidar, ameaçar, perseguir)

() nenhum

Relate o que aconteceu:

6 Você já presenciou algum aluno ser intimidado por outro na escola?

() sim () não

Se sim, qual foi o tipo de intimidação que presenciou:

() verbal: apelidar, xingar, zoar () física: bater, Chutar, beliscar

() psicológico: intimidar, ameaçar, perseguir () nenhum

Relate o que presenciou:

Você fez alguma coisa para evitar ou ajudar? () sim () não

Se sim, comente o que você fez:

7 Você percebe que os alunos que intimidam andam: () sozinhos () em turma

8 Algum aluno está intimidando você no momento? () sim () não

Se sim, o que ele faz e como você reage?

9 Se você já agiu, sofreu ou presenciou ações de *bullying* na escola, quais foram **seus sentimentos** ao:

a) Praticar as ações?

b) Sofrer as ações?

c) Presenciar ações?

10 Como você percebe os **sentimentos dos outros** em relação ao *bullying* quando:

a) Praticam as ações?

b) Sofrem as ações?

c) Presenciam ações?

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](#)