



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

O *BULLYING* A PARTIR DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES
E DA ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

ROSANE DE SOUSA MIRANDA

JOÃO PESSOA, FEVEREIRO DE 2011

ROSANE DE SOUSA MIRANDA

**O *BULLYING* A PARTIR DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES
E DA ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social - Mestrado da Universidade Federal da Paraíba por Rosane de Sousa Miranda, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Penha de Lima Coutinho, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

JOÃO PESSOA, FEVEREIRO DE 2011

M672b Miranda, Rosane de Sousa.

O bullying a partir de representações sociais de
estudantes e da análise de produções científicas /
Rosane de Sousa Miranda.--João Pessoa, 2012.

144f. : il.

Orientadora: Maria da Penha de Lima Coutinho
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

1. Psicologia Social. 2. Bullying – adolescentes - contexto
educacional. 3. Representações sociais.
4. Produção científica – análise.

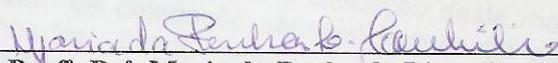
UFPB/BC

CDU: 316.6(043)

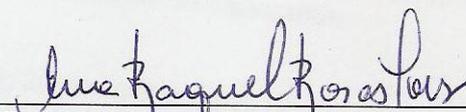
**O BULLYING A PARTIR DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ESTUDANTES E DA ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS**

Rosane de Sousa Miranda

Banca Avaliadora:



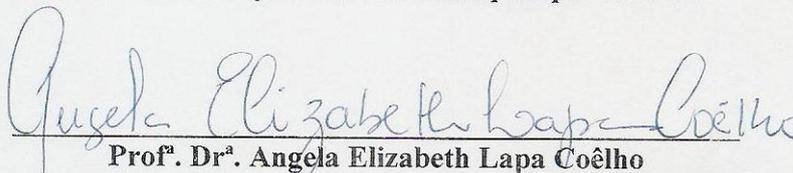
Prof.^a. Dr.^a. Maria da Penha de Lima Coutinho



Prof.^a. Dr.^a. Ana Raquel Rosas Torres



Prof.^a. Dr.^a. Evelyn Rúbia de Albuquerque Saraiva



Prof.^a. Dr.^a. Angela Elizabeth Lapa Coêlho

João Pessoa, 17 de fevereiro de 2011

À minha família,
pelo incentivo incondicional.

Aos meus pares de Núcleo de Pesquisa,
pela riqueza deste convívio.

Aos meus pares do tempo de escola,
com quem vivenciei as aventuras e desventuras do convívio escolar e acima de tudo
tornaram mais agradável este espaço.

A todos os estudantes afetados pelo *bullying*,
que têm suas relações com os pares no cotidiano escolar permeadas por humilhações e
preconceitos.

“O problema não é punir os agressores, mas sim evitar a existência de vítimas.”

Eric Debarbieux e Catherine Blaya

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao porto seguro com que posso contar todos os dias da minha vida: meus pais, José Mário e Arcângela, pelo incondicional apoio afetivo e financeiro; aos meus irmãos Mírian e Roberto, pela sensação boa de mesmo longe estarem sempre por perto; à madrinha Jesus pelo carinho e apoio; e à vó Jandira por todos os mimos e por mostrar, através de sua história de vida, que sempre podemos mais.

Às pessoas que me ajudaram a construir um lar aqui na Paraíba: Gláucia, que se mostrou uma ótima companhia e Yonara, que mais do que minha prima, cada vez mais se torna uma verdadeira irmã; ao meu namorado Daniel que com seu carinho, atenção e cuidados tem tornado meu percurso pessoal e acadêmico mais completos.

À minha orientadora, Maria da Penha de Lima Coutinho, que ao longo destes dois anos tem proporcionado espaço para aprendizado e também autonomia, através de sua liderança democrática, mas firme. A todos os professores da pós-graduação, em especial a Professora Ana Raquel, que enquanto leitora deste trabalho trouxe contribuições fundamentais.

Aos meus colegas de mestrado, alguns deles amigos e companheiros, como Marcelo, Luciene e Roniere, com quem pude compartilhar momentos de descobertas acadêmicas e excelente convívio social.

Aos meus companheiros de núcleo de pesquisa, em especial a Lidiane, que por sua presença amiga e instigadora contribuiu sobremaneira com este trabalho, e a Professora Evelyn que através de seus “pitacos”, de seu jeito manso e postura serena tem compartilhado saberes e práticas.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que subsidiou a realização deste trabalho com bolsa de estudo.

RESUMO

O objetivo geral da presente dissertação foi apreender as representações sociais dos estudantes acerca do *bullying* no contexto escolar e os conteúdos que emergem na produção científica sobre o *bullying*. Adotou-se um enfoque psicossociológico, por meio do arcabouço teórico da Psicologia Social, conduzido pela Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. O estudo compreendeu duas técnicas de pesquisa, uma de campo e outra documental. O lócus da pesquisa de campo foi uma escola pública localizada no município de João Pessoa, na Paraíba. Para a pesquisa documental, foram coletados artigos científicos, a partir de busca na internet, em duas grandes bibliotecas virtuais: o Scielo e a Biblioteca Virtual de Saúde. A palavra-chave utilizada foi: “*bullying*”. Na pesquisa de campo, duzentos e sessenta e sete estudantes, com idade média de 16 anos, responderam a uma Escala de Agressão e Vitimização entre Pares e um questionário contendo itens bio-sociodemográficos e de vivências escolares. Em seguida foi composta uma subamostra onde se buscou pelo menos dois participantes para cada nível das variáveis: faixa etária, sexo, cor da pele, satisfação com o corpo e tipo de envolvimento. Participaram desta fase trinta estudantes que responderam a uma entrevista semiestruturada. Os conteúdos da entrevista foram tratados pela Análise Lexical do *software* Alceste, por meio do procedimento padrão. Este programa computacional também foi utilizado para o processamento dos catorze artigos recolhidos a partir das bibliotecas virtuais investigadas. Os dados coletados com o questionário e a Escala foram analisados por estatísticas descritivas e inferencial (qui-quadrado). Os resultados da entrevista demonstraram que os estudantes representaram socialmente o *bullying* ancorando-o no preconceito, objetivado em minorias como os “*gays*”; na culpabilização da vítima e banalização da violência, objetivada nos signos “brincadeira” e “rir”; foi ancorado ainda na ausência de suporte escolar e familiar, objetivado em “falta de educação” e de “providências”. Os artigos científicos tiveram predomínio de investigações empíricas pautadas principalmente numa classificação padrão de *bullying* e destacaram a carência de intervenções no Brasil. Quando analisados em conjunto, as representações sociais dos adolescentes e os temas ressaltados nos artigos científicos observou-se aproximação acerca da carência de providências e intervenções. Por outro lado, os discursos se distanciaram à medida que, no caso dos estudantes, as falas denotavam o *bullying* associado ao preconceito (perspectiva intergrupala), enquanto que os artigos científicos sinalizaram para análises ligadas às correlações com variáveis sociodemográficas (perspectiva interindividual). Estes resultados foram discutidos à luz da literatura especializada. Procurou-se ainda levantar as limitações potenciais do estudo, apontar a sua aplicabilidade e sugerir os desdobramentos de futuras pesquisas e intervenções.

Palavras-chave: *bullying*; adolescentes; contexto escolar; representações sociais; produção científica.

ABSTRACT

The general aim of this dissertation was to apprehend the social representations of students about bullying in the school context and the contents which emerges in the scientific literature on bullying. We adopted a psychosocial approach, through the theoretical framework of social psychology, conducted by the Social Representations Theory of Serge Moscovici. The study involved two techniques: field and documentary research. The locus of the field research was a public school located in the city of Joao Pessoa, Paraiba. For documentary research, scientific papers were collected from a web search in two large virtual libraries: SciELO and the Virtual Health Library. The keyword used was "bullying". In field research, two hundred sixty-seven students, mean age was 16 years old, completed a questionnaire containing bio-sociodemographic items and school experiences and the Scale of Aggression and Peer Victimization. Then a subsample was composed, where we seek at least two participants for each level of the variables: age, sex, skin color, body satisfaction the type of involvement whit bullying. Participated in this stage thirty students who responded to a semi structured interview. The contents of the interview was treated by Lexical Analysis of Alceste software through the standard procedure. This computer program was also used for processing the 14 articles collected from the virtual libraries investigated. Data collected through the questionnaire and the scale were analyzed by descriptive and inferential statistics (chi-square). The interview results showed that students represented socially bullying through the anchoring of prejudice targeted to minorities expressed by gays; blame the victim and the normalization of violence, expressed by "jokes" and "laugh" and even in the absence of school and family support, expressed by "lack of good manners" and "taking action". The papers showed a predominance of empirical investigations based mainly on a standard classification of bullying and highlighted the lack of interventions in Brazil. Taken together, the social representations of adolescents and scientific articles's content, was observed that they approach when they refer to the lack of measures and interventions. On the other hand, speeches took distance, as in the case of students, when their lines denoting prejudice associated with bullying (intergroup perspective), while the scientific content signaled for analysis related to correlations with sociodemographic variables (interindividual perspective). These results were discussed within the literature. We also sought to raise the potential limitations of the study, pointing out its applicability and to suggest the unfolding of future research and interventions.

Keywords: bullying; adolescents; the school context; social representations, scientific production.

Lista de Figuras

Figura 1 – Distribuição dos participantes a partir dos tipos de envolvimento no <i>bullying</i> (n=267)	70
Figura 2 – Dendrograma com a Classificação Hierárquica Descendente – Entrevistas (n=30)	80
Figura 3 – Dendrograma com a Classificação Hierárquica Descendente – Artigos sobre <i>Bullying</i> Escolar (n=14).....	98
Figura 4 – Síntese da aproximação e distanciamentos entre as RS dos estudantes e os artigos analisados.....	111

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos participantes para variáveis bio-sociodemográficas (n=267)	62
Tabela 2 – Distribuição dos participantes para variáveis vivências escolares (n=267)..	64
Tabela 3 – Distribuição dos participantes por frequência e porcentagem nos níveis dos quatro fatores da EVAP (n=267).....	67
Tabela 4 – Resultado do teste qui-quadrado entre tipos de envolvimento e satisfação com o corpo	72
Tabela 5 – Resultado do teste qui-quadrado entre tipos de envolvimento a partir da variável excluir colegas	75
Tabela 6 – Resultado do teste qui-quadrado entre tipos de envolvimento a partir da variável pertencer a um grupo específico	76
Tabela 7 – Distribuição dos participantes por frequência para: faixa etária, sexo, cor da pele, satisfação com o corpo e tipos de envolvimento (n=30)	78
Tabela 8 – Distribuição dos artigos por frequência para: biblioteca virtual, ano de publicação, foco do periódico e tipo de pesquisa (n=14).	93

Lista de Siglas

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

AEP - Escala de Acoso Escolar Percebido

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

BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde

BVS - Biblioteca Virtual de Saúde

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

DF - Distrito Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EVAP - Escala de Agressão e Vitimização entre Pares

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

HBSC - Health Behaviour in School-Aged Children

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONG - Organização Não Governamental

PB - Paraíba

PE - Pernambuco

PENSE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

RS - Representações Sociais

SCAN - Scripted-Cartoon Narrative

TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras

TRS - Teoria das Representações Sociais

UCE - Unidades de Contexto Elementar

UCI - Unidades de Contexto Inicial

Sumário

Apresentação	1
CAPÍTULO I – Contextualização do Objeto de Pesquisa.....	7
Objetivo Geral.....	15
Objetivos específicos.....	15
CAPÍTULO II – <i>Bullying</i> no Contexto Escolar	16
2.1 O Contexto Escolar	17
2.2 O <i>Bullying</i> no Cenário Mundial.....	18
2.3 O <i>Bullying</i> no Contexto Brasileiro.....	20
2.3.1 Aspectos relacionados ao <i>bullying</i> em pesquisas acadêmicas.	24
2.4 Consequências para todos os Envolvidos	29
CAPÍTULO III – Teoria das Representações Sociais	31
3.1 O Surgimento de uma Teoria do Senso Comum	32
3.2 Fundamentos da Teoria das Representações Sociais	37
3.2.1 Funções das representações sociais.....	37
3.2.2 Processos de formação da representação social	38
3.2.3. Determinantes sociais para a formação da representação social.....	41
3.3 Articulações entre Teoria das Representações Sociais e Relações Intergrupais...	42
3.4 Estudos Empíricos: Representações Sociais acerca do <i>Bullying</i> Escolar	45
CAPÍTULO IV – Método.....	51
4.1 Tipo de Estudo	52
4.2 <i>Lócus</i> da Pesquisa	52
4.2.1 Técnica de pesquisa de campo.	52
4.2.2 Técnica de pesquisa documental.	52
4.3 Participantes.....	53
4.4 Instrumentos.....	53
4.4.1 Descrição dos instrumentos.....	54
4.5 Procedimentos Éticos.....	55
4.6 Procedimentos para Coleta dos Dados.....	56
4.6.1 Pesquisa de campo.	56
4.6.2 Pesquisa documental.	58
4.7 Procedimentos para a Análise dos Dados	58
CAPÍTULO V – Resultados e Discussão	61

5.1 Questionário Bio-Sociodemográfico e Vivências Escolares	62
5.2 Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP)	67
5.2.1 Tipos de envolvimento.	69
5.2.1.1 Tipos de envolvimento e variáveis bio-sociodemográficas.....	72
5.2.1.2 Tipos de envolvimento e variáveis de vivências escolares.....	74
5.3 Entrevista Semiestruturada	77
5.3.1 Características da subamostra de alunos entrevistados.	77
5.3.2 Análise de conteúdo lexical das entrevistas: tratamento padrão do software Alceste.....	79
5.3.2.1 Referências de preconceito.....	81
5.3.2.2 Culpabilização da vítima e banalização da violência.	84
5.3.2.3 Ausência de suporte escolar e familiar.	88
5.4 Busca nas Bibliotecas Eletrônicas	91
5.4.1 Características dos artigos científicos.	92
5.4.2 Análise lexical dos artigos retirados dos portais Scielo Brasil, Scielo Portugal e Biblioteca Virtual de Saúde.....	96
5.4.2.1 Carência de intervenções no Brasil.	99
5.4.2.2 Investigações psicométricas.	101
5.4.2.3 Investigações correlacionais.	102
5.4.2.4 Caracterização do bullying.	104
5.5 Aproximações e Afastamentos entre as Representações Sociais elaboradas pelos Estudantes e a Produção Científica acerca do <i>Bullying</i>	107
Considerações Finais	112
Referências	122
Anexos.....	136

Apresentação

No cotidiano as pessoas são defrontadas com cenas de violência, seja ao depararem-se cara-a-cara com episódios violentos, seja na comunicação veiculada pelas diversas mídias ou ainda nas conversas informais mantidas nos ambientes por onde circulam. Não há distinção de classe socioeconômica, faixa etária ou *lôcus* de ocorrência: habitantes de favelas vivem sob a linha de tiro, moradores de condomínio de luxo vivem atrás de grades de proteção, bebês são maltratados por babás, quando não por seus próprios pais, idosos sofrem abusos em casas de repouso ou no seio familiar, pacientes são humilhados em hospitais. Assiste-se à banalização com que tais informações são veiculadas pela mídia, na maioria das vezes desvincilhadas do contexto de ocorrência, onde os sujeitos ou grupos envolvidos tornam-se anônimos ou seres genéricos: “bandidos” ou “vítimas”.

Andrade e Bezerra Jr. (2009) reforçam que a adoção dessa perspectiva produz como efeito a redução de nossas expectativas em relação à possibilidade de compreender e enfrentar as causas da expansão da violência na vida social, restringindo a abordagem do problema ao horizonte estreito das políticas de repressão e controle - políticas cujos limites e equívocos vêm sendo repetidamente demonstrados em todo o mundo. Assim, a percepção da violência como uma vocação natural do ser humano (ampliada nas condições sociais atuais) somente contribui para a sua banalização e perpetuação, na medida em que a toma como um fenômeno incontornável, ligado a propriedades intrínsecas à subjetividade humana e à vida em sociedade.

Antunes (2008) destaca que “as cenas de violência apresentadas, os assassinatos noticiados, a barbárie presente em cada canto das cidades em um individualismo sem indivíduo, na segregação cultural e econômica em tempos de globalização, na morte em vida, são assimilados” (p. 13). Apesar desta tentativa de naturalização da violência que é imposta, é possível ir de encontro a ela numa tentativa de compreendê-la.

Um passo importante nesta direção é reconhecer o fenômeno da violência como algo construído, tecido nas relações sociais, perpassado por questões econômicas e políticas, historicamente situado, e não como um “vírus” que se espalha à revelia das pessoas. Lançando um olhar para a história da Humanidade, é possível ver que a violência comparece desde tempos remotos, como lembra Minayo (2007) ao lembrar que os mitos originais conhecidos da Humanidade falam em alguma medida da luta fratricida – por exemplo, Caim e Abel nos escritos bíblicos - como elemento constitutivo das organizações sociais. Nesta ótica, entende-se a violência não como algo dado, inerente à natureza humana ou à sua constituição biológica, mas como um fenômeno eminentemente social, nascido com a sociedade, revelando-se desde o princípio da Humanidade.

A violência como questão social encontra-se inserida em todos os segmentos sociais, a exemplo do jurídico, educacional, religioso e também no campo da saúde coletiva (Abramovay & Rua, 2003; Campos & Carvalho, 2006; Crispino & Dusi, 2008; Conferência Nacional dos Bispos do Brasil [CNBB], 2009). Neste último, aliás, tem sido travadas discussões acerca da necessidade de políticas públicas para a área. Minayo (2005, 2007) expõe que a articulação de profissionais da saúde e da sociedade civil busca dar visibilidade ao impacto da violência no sistema de saúde. No entanto, sua devida inclusão no campo da saúde ainda está em andamento, “a maioria dos entraves decorre das dificuldades que o setor, profundamente marcado pela racionalidade biomédica, tem de aceitar, em seu modelo e dinâmica, problemas complexos cuja tônica são questões da vida social e não doenças” (op. cit., p. 1266).

Esta demanda social repercute na produção do conhecimento científico. Segundo Minayo (2005), as investigações sobre a violência têm abordado grupos sociais com características específicas, principalmente mulheres, idosos e crianças. No Brasil, este

último grupo foi foco das primeiras discussões sobre violência, retratando principalmente maus-tratos domésticos (Minayo, 2005, 2007). Contudo, atos violentos não são algo restrito ao lar. Outros espaços vêm destacando-se nos estudos, dentre eles a escola (Alves & Paula, 2009; Polli, Thielene, Hartmann, & Soares, 2010).

O ambiente escolar passa a figurar como palco onde se desenrolam cenas cada vez mais violentas. Ainda que haja a tentativa de naturalização da violência pela mídia, essas questões parecem chocar quando se verifica que os envolvidos são adolescentes e crianças, inseridos em um ambiente que tem caráter instrutivo e socializador. Neste espaço, os jovens não são somente vítimas, mas também algozes (Abromovay & Rua, 2003; Sastre, 2009).

A preocupação com a agressão interpessoal entre estudantes - seja ela verbal ou não verbal - ganhou proporções tamanhas que passou a ser denominada por um constructo específico: *bullying*. Publicações sobre o tema voltadas para o grande público e no meio acadêmico brasileiro começam a surgir em meados de 2000 (A. B. B. Silva, 2010; Fante, 2005). As investigações científicas são predominantemente empíricas, observando-se poucos estudos teóricos ou de revisão (Antunes e Zuin, 2008; Araújo, 2009; Bandeira & Hutz, 2010; Calbo, Busnelo, Rigoli, Schaefer & Kristensen, 2009; Francisco & Libório, 2009; Lopes Neto, 2005; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Pinheiro & Williams, 2009).

A definição mais comumente adotada para *bullying* foi construída pelo pesquisador norueguês Dan Olweus (1993), segundo o qual este ocorre quando há a exposição de um estudante, de modo repetitivo, a ações negativas por parte de um estudante ou um grupo de estudantes. Para este autor, as ações negativas seriam infligir ou incomodar o outro, podendo ocorrer por palavras, ações, contatos físicos, caretas, gestos obscenos, exclusão social etc.

Apesar da própria definição de *bullying* sinalizar que este pode ser realizado por grupos de estudantes, as investigações científicas - com algumas exceções, abordam o problema apenas da ótica individual (Antunes, 2008; C. M. L. Silva, 2010; Thornberg, 2010). Isto causou inquietação no momento de traçar o delineamento do presente trabalho, que tem a pretensão de analisar o fenômeno não somente em seus aspectos individuais, mas também da ótica dos grupos envolvidos.

Assim como os outros tipos de violência, o *bullying* não pode ser considerado um fenômeno natural, e sim socialmente constituído (Minayo, 2007). Por estar no campo social, este é permeado por crenças e representações. Nesta tela, considerou-se oportuno analisá-lo à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS), buscando alcançar o conhecimento prático e compartilhado pelos estudantes enquanto um grupo social de pertença (Coutinho, Gontiès, Araújo, & Sá, 2003). Busca-se ir além de estatísticas sobre a ocorrência do *bullying* e trazer para a cena as pessoas e grupos de pessoas que estão por trás dos números apresentados nas pesquisas.

De acordo com Moscovici (2010), teórico que introduziu o constructo das representações sociais (RS) na Psicologia Social, estas são produzidas pelas interações e comunicações no interior dos grupos sociais, refletindo a situação dos indivíduos no que diz respeito aos assuntos que são objeto do seu cotidiano. As representações sociais, partilhadas pelos grupos de pertença, advém, dentre outros meios, do conhecimento que é veiculado pela comunidade científica. Este ganha às ruas e é apropriado e transformado por cada grupo que o apreende. Neste ensejo, considerou-se propício, em complemento às vozes dos próprios alunos, apreender que temas acerca do *bullying* tem sido predominantes na comunidade científica, especificamente as produções em língua portuguesa.

Um aprofundamento do panorama delineado anteriormente, bem como o detalhamento e discussão do estudo empírico buscando apresentar as representações sociais elaboradas por estudantes e uma análise sobre a produção acadêmica acerca do tema em artigos, é apresentado no decorrer da presente dissertação que se desenvolverá em torno de seis capítulos. No primeiro capítulo, é apresentada a temática e a contextualização do problema pesquisado, ressaltando-se justificativas empíricas e teóricas para o empreendimento pretendido e a relevância social da violência escolar caracterizada por *bullying*.

No segundo capítulo, o *bullying* é abordado em uma breve explanação sobre o contexto escolar, dados sobre a incidência no mundo e no Brasil, aspectos relacionados ao *bullying* em estudos realizados no cenário brasileiro e, por fim, as consequências deste tipo de violência. O terceiro capítulo aborda fundamentos teóricos das representações sociais e estudos empíricos acerca do *bullying* realizados a partir deste referencial.

O capítulo quatro apresenta o método, contendo a definição do tipo de pesquisa, os aspectos éticos, a caracterização da escola e dos estudantes pesquisados. Tal capítulo conta ainda com a descrição das características dos instrumentos utilizados, do procedimento de coleta e análise dos dados. No quinto capítulo, são apresentados e discutidos os achados da pesquisa. Na sequência, são delineadas as considerações finais, assim como os limites e os desdobramentos futuros, destacando-se a aplicabilidade do trabalho para a Psicologia e demais Ciências Humanas e Sociais. Ao final, encontram-se as referências consultadas e os documentos anexos.

CAPÍTULO I – Contextualização do Objeto de Pesquisa

A presença da violência em nossos dias vem preocupando sobremaneira a todos que a vivenciam direta ou indiretamente. Analisando através da ótica da saúde coletiva, a situação é ainda mais alarmante, dados os elevados índices de mortalidade e morbidade que têm como causa atos violentos ocorridos nos mais diversos espaços, como trânsito, escolas, ambiente de trabalho e familiar (Minayo, 2007).

Compartilha-se com Minayo (2007, 2005) a ideia de que violência é um complexo e dinâmico fenômeno biopsicossocial que tem como espaço de criação e desenvolvimento a vida em sociedade. Assim, a especificidade histórica não pode estar ausente ao se analisar este fenômeno que tem em sua configuração o entrecruzamento de problemas da política, da economia, da moral, do Direito, da Psicologia, das relações humanas e institucionais, e do plano individual.

A violência no contexto escolar traz em seu bojo as características gerais já expostas, além da particularidade de romper com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de aprendizado da cidadania, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, “antítese da violência” (Abromovay & Rua, 2003, p.26).

Em um levantamento dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil, no período de 1980 a 2009, Sastre (2009) observou que existe no país vasta documentação sobre o tema, porém a invisibilidade dessa produção é um grave problema, tendo em vista que 95 % dos trabalhos realizados não são publicados. Revisões sistemáticas sobre a violência escolar, por exemplo, podem ser encontradas, predominantemente, em dissertações dos programas de pós-graduação em Educação (Nogueira, 2003; Szenczuk, 2004; Zechi, 2008).

Sposito (2001), ao analisar estudos (majoritariamente quantitativos) sobre a violência escolar, realizados nas décadas de 80 e 90 do século XX, faz um apanhado dos principais fatores investigados. Nas observações realizadas na década de 1980 prevalece

a preocupação com a depredação do patrimônio, “observa-se certo consenso em torno da ideia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas, no seu cotidiano, de elementos estranhos, os moradores dos bairros periféricos” (op. cit. p.81). Já nos anos 1990, outras questões começam a comparecer e o foco passa a ser a prática de agressões interpessoais, principalmente entre os estudantes, prevalecendo as agressões verbais e ameaças. De acordo com Sposito (2001), o fenômeno não é “privilégio” das metrópoles apenas, alcançando as cidades médias e regiões menos industrializadas.

É neste panorama que começam a surgir publicações a respeito do *bullying* que pode ser encarado como um fenômeno novo e velho ao mesmo tempo (Fante, 2005). O caráter de novidade se deveria a atenção recente que tem despertado enquanto objeto de investigação de pesquisas, apesar de manifestar-se há muito tempo no cotidiano escolar, sendo tão antigo quanto à própria escola. Segundo Antunes (2008), a sistematização de estudos na área foi iniciada por Dan Olweus (1993), pesquisador norueguês, após grande comoção causada no país pelo suicídio de dois alunos de 10 e 14 anos motivado – acredita-se – pelos maus-tratos infligidos pelos colegas de escola. Olweus é tido como referência principal em trabalhos ao redor do mundo, por ter buscado retomar aspectos históricos, conceituais, epidemiológicos e de intervenção sobre o *bullying* (Olweus, 1993).

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

Smith (2002) caracteriza o *bullying*, ou intimidação por colegas, enquanto um subconjunto de comportamentos agressivos de natureza repetitiva, baseado em um desequilíbrio de poder. Esta última característica faz com que as agressões sejam recorrentes, já que uma das partes é mais frágil. O desequilíbrio de poder é assinalado como diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico. Olweus (1993) considera que a agressão/discussão entre alunos de igual força (física ou psicológica) não pode ser tomada como *bullying*. Segundo Smith (2002), não há consenso quanto à aceitação de ambos os critérios: repetição das agressões e desequilíbrio de poder. Este autor, em sua definição, não confere destaque à intencionalidade.

O presente trabalho - onde se busca apreender a representação social do *bullying* por estudantes e analisar que temas tem predominado na análise deste pela comunidade científica - adota a concepção fornecida pela Associação Americana de Psicologia (APA, 2010), que define *bullying* como uma forma de comportamento agressivo em que alguém, intencionalmente e repetidamente, faz com que outra pessoa seja constrangida, através de contato físico, palavras ou ações mais sutis. Optou-se por operacionalizar o conceito nestes termos, por considerar a definição da APA parcimoniosa.

O termo inglês não é utilizado consensualmente pelos pesquisadores. Investigações realizadas em países de língua espanhola adotam frequentemente os termos “rechaço entre iguais” ou “acoso entre iguais” (Bacete, García, & Casares, 2010; Ortega & Merchán, 2008). Em Portugal, usa-se com frequência “violência entre pares” e “provocação/vitimização entre pares” (Carvalhosa, Lima, & Matos, 2001). No Brasil, percebe-se o predomínio do termo *bullying* (Antunes & Zuin, 2008; Lopes Neto, 2005; Mascarenhas, 2005), e ocasionalmente verifica-se o uso de termos como “violência moral” (Pupo, 2007), “violência interpessoal” (Cunha, 2009), “comportamento agressivo/vitimização” (Lisboa, 2005). Neste trabalho, utiliza-se o

termo *bullying* e, em outros momentos, maus-tratos ou violência entre pares, porém sempre com o mesmo sentido. A escolha por manter o termo inglês deve-se principalmente pelo interesse de explorar qual a representação social que vem sendo forjada em torno deste constructo, em paralelo à investigação sobre os temas mais destacados no meio científico sobre o *bullying*.

Dentre as pesquisas realizadas, o maior volume de publicações relaciona o *bullying* ao contexto escolar (Antunes & Zuin, 2008; Lisboa, 2005). Contudo este tema também é abordado no âmbito universitário e nas relações laborais, onde por vezes utiliza-se o termo assédio moral (Almeida Jr. & Queda, 2006; Maciel, Cavalcante, Matos, & Rodrigues, 2007). Outro campo de investigação tem analisado a prática do *bullying* através da Internet, especialmente em redes sociais de relacionamento (Li, 2006). Todavia, o presente trabalho mantém seu foco de análise no contexto escolar.

A violência praticada no *bullying* pode ser dividida em três tipos, segundo Martins (2005): *direta e física* - agressões físicas, roubar ou estragar objetos dos colegas, extorsão de dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar à realização de atividades servis, ou a ameaça desses itens; *direta e verbal* - insultar, apelidar, “tirar sarro”, fazer comentários racistas ou que dizem respeito a qualquer diferença no outro; e *indireta* - exclusão sistemática de uma pessoa, realização de fofocas e boatos, ameaças de exclusão do grupo com o objetivo de obter algum favorecimento, ou, de forma geral, manipular a vida social do colega.

Cunha (2009) apresenta a dinâmica de agressão/vitimização entre pares composta por quatro dimensões. *Agressão direta* agrupa comportamentos ofensivos, tanto físicos quanto verbais infligidos diretamente ao sujeito. Já a *agressão relacional* é caracterizada por comportamentos que prejudicam o relacionamento da vítima com outros pares, e corresponde à agressão indireta descrita por Martins (2005). A *agressão*

física indireta contempla ações que visam causar dano a bens materiais da vítima. Por fim, Cunha (2009) apresenta a vitimização, dimensão que inclui todos os comportamentos agressivos dos quais o aluno tenha sido alvo. As dimensões foram estabelecidas pela validação da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP), realizada por Cunha, Weber e Steiner (2009). Este instrumento foi utilizado no presente estudo por entender-se que permite a operacionalização de *bullying* adotada.

Os estudantes podem desempenhar diferentes papéis em relação ao *bullying*, sendo mais descritos quatro tipos básicos: agressor, vítima, vítima-agressor e testemunhas, pode-se haver desdobramentos dentro destes perfis, como a subclassificação da vítima em passiva ou agressiva (Cunha, 2009; Fante, 2005; Olweus, 1993; Smith, 2002). Lopes Neto (2005) adota nomenclatura diferenciada: autor, alvo, alvo/autor e testemunha. Este autor afirma evitar julgamentos, não nomeando as personagens como agressores ou vítimas, no entanto os comportamentos investigados são, assim como nos outros estudos, de agressão e vitimização.

Lopes Neto (2005) e Fekkes, Pijpers e Verloove-Vanhorick (2005) apontam características marcantes para cada perfil de envolvimento no *bullying*. O autor ou agressor costuma ter entre suas características: popularidade, impulsividade e insatisfação com a escola. O alvo ou vítima tende a ser pouco sociável, inseguro, com baixa autoestima, além de ter maior propensão à ansiedade, medo e depressão. A testemunha costuma simpatizar com o alvo, porém não sai em sua defesa por temer represálias. Já os alvos/autores ou vítimas-agressores – tanto sofrem como praticam *bullying* – apresentariam mais dificuldades, incluindo maior sinalização de sintomas depressivos (Carvalhosa et al., 2001; Lopes Neto, 2005).

A utilização destes perfis pode ser útil para dar indícios de pontos a serem observados nos atores do *bullying*, entretanto, devem ser analisados de forma crítica

para que os indivíduos não sejam vistos isoladamente como causadores da violência, o que levaria a desconsiderar seu caráter essencialmente social.

O *bullying* como constructo diferenciado não é consenso entre os pesquisadores. Antunes e Zuin (2008) defendem que este se enquadraria no constructo já existente de preconceito, tanto pelo fato de a maior parte dos vitimados fazerem parte de minorias, como pelo que o ato representa para o agressor. Os autores alertam para o possível velamento das verdadeiras causas desta forma de violência que a ciência pragmática proporciona ao tentar categorizar e falsamente a dominar através da teorização. A existência de divergências sinaliza a necessidade de mais investigações sobre este tema que, ao menos no cenário brasileiro, ainda é emergente.

Nesta tela, o presente trabalho tem o objetivo de contribuir com a maior clarificação sobre o tema, a partir da Psicologia Social, em sua vertente psicossociológica. Neste intuito, optou-se por utilizar a perspectiva Teórica das Representações Sociais proposta por Moscovici (2010). Este referencial teórico vem sendo adotado em diversos estudos que analisam aspectos psicossociais da violência e de outras questões de saúde coletiva como a depressão (Coutinho et al., 2003; Barros, Coutinho, Araújo, & Castanha, 2006; Ribeiro, Oliveira, Coutinho, & Araújo, 2007; C. M. L. Silva, 2010; K. F. L. Vieira, 2008).

A teoria das representações sociais favorece estudar o *bullying* não somente através dos pressupostos científicos, mas também enquanto elaboração de um conhecimento prático e compartilhado por grupos sociais de pertença (Coutinho et al., 2003). A contribuição de Jodelet (2001) traz a noção básica de que Representação Social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto, no caso os alunos (sujeito) em relação à sua participação no *bullying* (objeto): não envolvido, agressor, vítima e vítima-agressor.

De acordo com Moscovici (2010), as representações sociais “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – modo que cria tanto a realidade como o senso comum” (p. 49). Desta forma, as representações sociais diferem de uma sociedade para outra, assim como em determinados períodos históricos. Esta característica da teoria das representações sociais fornece espaço para que os grupos sociais expressem sua apreensão sobre dada realidade. Saraiva (2010) destaca a capacidade da Teoria das Representações Sociais de abordar um objeto dentro de um grupo de pertença. É nesta perspectiva que esta dissertação pretende investigar as representações sociais elaboradas acerca do *bullying* por estudantes que vivenciam o contexto em que este ocorre. Pretende-se ainda investigar a produção científica sobre o tema. Tendo em vista a recente propagação deste constructo no meio popular e também científico, pretende-se observar as aproximações e distanciamentos entre estas formas de saber.

Espera-se que os resultados obtidos ao final deste estudo possam servir de subsídio para planejamento e efetivações de ações direcionadas não somente ao indivíduo que sofre ou pratica *bullying*, mas também a políticas públicas que contemplem a questão da violência como algo que extrapola o campo individual.

Considerando o panorama delineado anteriormente, e defendendo que é possível contribuir para alterá-lo, foram estabelecidos os objetivos a seguir para a presente pesquisa.

Objetivo Geral

Apreender as representações sociais dos estudantes acerca do *bullying* no contexto escolar e os conteúdos que emergem na produção científica sobre o *bullying*.

Objetivos específicos

1- caracterizar o perfil dos estudantes quanto às variáveis bio-sociodemográficas vivências escolares e tipos de envolvimento no *bullying*: agressor, vítima, vítima-agressor e não envolvido.

2 - distinguir as representações sociais trazidas pelos estudantes a partir da faixa etária, sexo, cor da pele, satisfação com o corpo e dos tipos de envolvimento no *bullying*.

3 - distinguir os conteúdos que emergem nos artigos científicos, considerando o ano de publicação, foco do periódico, tipo de pesquisa e fonte dos dados.

4 - verificar aproximações e distanciamentos entre as RS dos adolescentes e os conteúdos que emergem nos artigos.

CAPÍTULO II – *Bullying* no Contexto Escolar

Neste capítulo são expostas características peculiares ao contexto escolar, *locus* de análise desta dissertação. Em seguida são apresentadas pesquisas de levantamento e estudos acadêmicos acerca do *bullying* no cenário mundial e no panorama brasileiro, bem como as principais consequências desta violência apontadas na literatura.

2.1 O Contexto Escolar

As relações entre pares são de extrema importância para o bom desenvolvimento de crianças e adolescentes. Estas interações podem favorecer a demarcação da identidade e do papel social, proporcionando não somente a aprendizagem acadêmica e formal, como também a aprendizagem de habilidades e competências sociais, mediante relações positivas de amizade (Lisboa, Braga, Sbicigo, & Bins-Feld, 2009).

O contato mais próximo com os companheiros da mesma idade tem ocorrido cada vez mais cedo, visto que atualmente a maioria das crianças adentra o ambiente escolar em tenra idade. Ao longo da vida educacional vão sendo forjadas práticas sociais importantes, como a gestão de conflitos interpessoais, assertividade e comportamentos pró-sociais. Ao lado da relação com seus familiares, a convivência com os pares no contexto da escola passa a ter lugar de destaque na formação do sujeito (Villanueva, Clemente, & García, 2002).

Nesta tela, evidencia-se que o âmbito escolar é de crucial importância para crianças e adolescentes. Os estudantes que não gostam da escola tendem a apresentar desempenhos insatisfatórios, comprometimentos físicos e emocionais à sua saúde ou sentimentos de insatisfação com a vida (Ravens-Sieberer, Kökönyei, & Thomas, 2004). Haveria uma relação direta entre os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento acadêmico, ou seja, os estudantes que percebem apoio dos seus pares tendem a alcançar um melhor nível de aprendizado. Samdal, Dür e Freeman (2004)

argumentam que a aceitação pelos colegas é fundamental para a saúde de crianças e adolescentes, desenvolvendo suas habilidades sociais e fortalecendo a capacidade de reação diante de situações conflituosas.

A configuração do contexto escolar enquanto espaço para o desenvolvimento cognitivo e social pode ser prejudicado pela presença da violência, em especial, o *bullying*. Este funciona como elemento desintegrador das relações estabelecidas no ambiente escolar, gerando sofrimento, desmotivação e queda no rendimento acadêmico dos alunos envolvidos (Plan, 2010). Os impactos negativos do *bullying* na vida de crianças e adolescentes tem sido o foco de diversas investigações científicas.

2.2 O *Bullying* no Cenário Mundial

Um breve histórico sobre o desenvolvimento dos estudos a respeito do *bullying* é fornecido por Olweus (1993). Segundo este autor, tais estudos se iniciaram no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Os estudos pioneiros ocorreram na Escandinávia, e apenas entre os anos 1980 e 1990 passaram a ser realizados em outros países, tais como Japão, Reino Unido, Irlanda, Estados Unidos, Canadá, Austrália. Atualmente, ocorrem em toda parte do mundo, assim como no Brasil (Antunes & Zuin, 2008; Bacete et al., 2010; Carvalhosa et al., 2001; Ortega & Merchán, 2008; Pupo, 2007).

Um retrospecto sobre a ocorrência de *bullying* em países europeus e norte-americanos foi fornecido por Molcho et al. (2009) a partir da análise de estudos colaborativos da Organização Mundial de Saúde (OMS) com diversos países sobre Comportamentos de Saúde das Crianças em Idade Escolar (Health Behaviour in School-Aged Children, HBSC). Foram analisados dados de 21 países nos períodos de 1993/94 e 27 países nos anos de 1997/98, 2001/02 e 2005/06. As amostras selecionadas eram

compostas por estudantes entre 11 e 15 anos de idade e eram nacionalmente representativas.

A ocorrência de *bullying* foi medida por uma questão para a agressão: “com que frequência você já participou de *bullying* com outros alunos na escola, nos últimos dois meses?”; e outra para vitimização: “quantas vezes você já foi maltratado na escola nestes termos?”. Antes de responder às duas questões, os alunos liam um enunciado que apresentava a definição de *bullying* fornecida por Dan Olweus (1993): exposição de um estudante, de modo repetitivo, a ações negativas por parte de um estudante ou um grupo de estudantes- infligir ou incomodar através de palavras, ações, contatos físicos, caretas, gestos obscenos, exclusão social.

Na primeira edição da pesquisa (1993/94), a ocorrência de *bullying* entre meninos variou de 6,5% (País de Gales) a 44,4% (Groelândia); na última edição (2005/06), os índices foram de 4,7 % (País de Gales e República Checa) a 30,4% (Lituânia). As meninas, por sua vez, apresentaram a ocorrência de 2,8% (Suécia) a 29,5% (Alemanha) na primeira edição do estudo, e 1,5 % (Suécia) a 19,5% (Groelândia) na última edição. É possível observar uma grande variação da frequência de *bullying* entre os países, assim como a maior prática por meninos, o que se confirmou também para a vitimização. Constatou-se ainda uma diminuição na prevalência de agressão e vitimização de *bullying* entre 1993/94 a 2005/06, na maioria dos países (op. cit.).

No entanto, segundo Molcho et al. (2009), os parâmetros geográficos mostraram que a diminuição consistente em atos de *bullying* concentrou-se nos países da Europa Oriental e na maioria dos países do Leste Europeu. Um aumento ou nenhuma mudança na prevalência foi evidente em quase todos os países de língua inglesa que participaram do estudo (Inglaterra, Escócia, País de Gales, Irlanda e Canadá, porém não nos EUA).

Os autores atribuem a diminuição dos índices de *bullying* na maior parte dos países à realização de campanhas antibullying impulsionadas pelos resultados de pesquisas como o HBSC. Esta constatação provavelmente explique, inclusive, a queda dos casos nos EUA, único país de língua inglesa a apresentar declínio nos índices. Os norte-americanos investem fortemente no combate a esta violência que já apresentou casos extremos (Fante, 2005). A luta americana contra o *bullying* é levada tão a sério que já foi protagonizada pelo presidente Barack Obama, em pronunciamento oficial, condenando tal prática (White House, 2010).

2.3 O *Bullying* no Contexto Brasileiro

No Brasil, não existem até o momento estudos sistemáticos e regulares sobre a ocorrência de *bullying*. No entanto, a abrangência das investigações realizadas vem sendo ampliadas como apresentado a seguir.

O estudo de maior amplitude, e que proporcionou um maior poder de generalização a respeito da incidência de *bullying* entre estudantes brasileiros, foi desenvolvido em 2009 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE). Trata-se de um estudo transversal com 60.973 escolares do 9º ano do ensino fundamental de 1.453 escolas públicas e privadas das 26 capitais e do Distrito Federal (DF), escolhidas por amostragem probabilística por conglomerados. A ocorrência do *bullying* foi analisada pela questão: "Nos últimos trinta dias, com que frequência algum dos seus colegas de escola te esculacharam, zoaram, mangaram, intimidaram ou caçoaram tanto que você ficou magoado/incomodado/aborrecido?" (Malta et al., 2010, p. 3067).

A análise dos dados apontou que 5,4% dos estudantes relataram ter sofrido *bullying* quase sempre ou sempre nos últimos 30 dias; 25,4% foram raramente ou às

vezes vítimas, e 69,2% não sentiram nenhuma humilhação ou provocação (*bullying*). Meninos relatam mais *bullying* (6,0%) do que meninas (4,8%). Não houve diferença significativa entre as escolas públicas e privadas, nem em relação à cor/raça ou escolaridade materna. Dentre as capitais brasileiras, Belo Horizonte – MG foi a capital com maior frequência (6,9%) de vitimização (Malta et al., 2010). No nordeste, João Pessoa-PB registrou a maior ocorrência (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2009).

Os dados do IBGE reforçam a necessidade de investigar o *bullying* na capital pessoense, tendo em vista a possibilidade de generalização dos achados para outras escolas da cidade já que a pesquisa utilizou técnica de amostragem não probabilística. Neste sentido, o presente trabalho contribui para o aumento da compreensão sobre tal violência, pois apresenta, além de índices de ocorrência, a representação social elaborada por estudantes acerca do *bullying*.

A Organização Não Governamental (ONG) Plan investigou, em 2010, situações de *bullying* e de violência entre pares em todas as regiões brasileiras. A amostra foi composta por alunos do 5º ao 8º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas distribuídas por capitais e cidades do interior de cinco estados, sendo um de cada região do Brasil. A pesquisa utilizou questionários e realizou grupos focais. Em relação ao estudo feito pelo IBGE, a pesquisa conduzida pela Plan apresenta a desvantagem de não expor um rigor estatístico na descrição dos dados, no entanto, trouxe aspectos relevantes a respeito da ocorrência de *bullying* de maneira detalhada com o estudo qualitativo.

Os achados da Plan (2010) apontam que cerca de 70% dos alunos informam ter visto, pelo menos uma vez, um colega ser maltratado no ambiente escolar no ano de 2009. A incidência de agressores e vítimas de *bullying* é a mesma (10%). Apesar do

estudo não investigar a ocorrência simultânea de vitimização e agressão, isto pode ser inferido a partir das reações que as vítimas mais adotam após a agressão. Dentre elas, a primeira foi não fazer nada (6,6%) e a segunda foi revidar (6,3%). Em relação ao sexo, os meninos tanto agredem mais quanto são mais vitimados do que as meninas. O tipo de agressão mais comum é o xingamento (9,8%), seguido do uso de apelidos vexatórios (5,7%). Já a agressão física, ficou na sétima posição dentro da lista que continha 24 formas de maus-tratos. A sala de aula é o local onde os comportamentos de *bullying* ocorrem com maior frequência (Plan, 2010).

Dentre os aspectos abordados com maior detalhamento nos grupos focais, o relatório aponta o perfil que os alunos traçaram sobre a vítima de maus-tratos:

Os alunos entrevistados definem as vítimas de *bullying* como colegas passivos, sem voz ativa. Os discursos dos alunos sugerem que, geralmente, as vítimas apresentam um perfil psicológico mais inibido e tímido. Também se observa que características físicas marcantes são detalhes que caracterizam as vítimas, tais como o uso de óculos, sobrepeso ou até mesmo a cor da pele (Plan, 2010, p. 60).

É importante destacar que o perfil da vítima não é sempre de alguém passivo, tímido ou com traços socialmente desvalorizados. Diferenciar-se da turma pelo bom desempenho escolar, por maior poder aquisitivo, boa oratória ou pela beleza também pode levar à ocorrência de *bullying* (Thornberg, 2010). O fio que une esta teia de violência parece fugir de um perfil psicológico específico de vítima e aproximar-se de comportamentos pautados na discriminação e no preconceito.

A relação próxima entre *bullying* e preconceito foi apontada pelo Ministério da Educação (MEC) nos resultados da Pesquisa Nacional Diversidade na Escola, realizada

com uma amostra probabilística de 501 escolas públicas distribuídas por 10 estados, contemplando as cinco regiões do país. Foram selecionadas instituições de ensino fundamental, tanto da modalidade regular como de Educação de Jovens e Adultos. A amostra foi composta por diretores, professores e funcionários das escolas, alunos e pais ou mães de alunos, participantes do conselho escolar. O foco central da pesquisa refere-se ao uso em conjunto de três conceitos fundamentais: atitudes que expressam preconceito; a distância social, que indica comportamento discriminatório, medida pela escala de Bogardus; e o conhecimento de práticas discriminatórias no ambiente escolar: *bullying* (Ministério da Educação [MEC], 2009).

Em relação ao *bullying*, os alunos negros e pobres são os que mais presenciaram práticas discriminatórias, todavia, não é possível afirmar qual o tipo de envolvimento que os estudantes tiveram na agressão, já que se perguntava apenas se haviam presenciado. Outra descoberta relevante feita pela pesquisa é a de que as escolas em que os alunos apresentaram maior nível de atitude preconceituosa tendem a apresentar maiores níveis de conhecimento da ocorrência de práticas de *bullying*. Contudo, não é possível afirmar que o preconceito e a discriminação sejam a causa do *bullying*, mas que há uma forte associação entre estes fenômenos (MEC, 2009).

Os resultados das pesquisas conduzidas no Brasil com o propósito de fornecer panorama nacional sobre o *bullying* demonstraram que cerca de um em cada dez alunos já esteve envolvido nestas situações. Percebe-se que apesar das diferentes técnicas de mensuração e análise utilizadas, a incidência do *bullying* tem forte relação com o preconceito. Entretanto, como será exposto a seguir, este aspecto não tem sido foco de análise de muitos trabalhos brasileiros.

Embora João Pessoa-PB tenha registrado a maior ocorrência de *bullying* em pesquisa realizada pelo IBGE (2009), não existem levantamentos em larga escala

promovidos por instituições locais sobre esta violência. No estado da Paraíba existe legislação estadual *antibullying* (Paraíba, 2008) e a capital, João Pessoa, dispõe de seu próprio dispositivo legal a este respeito (João Pessoa, 2008). Contudo, estes dois documentos são idênticos, praticamente em todos os parágrafos, e ambos são extremamente semelhantes a um popular livro sobre o assunto (Fante, 2005). Portanto, mesmo políticas existentes demonstram-se descontextualizadas e desarticuladas, o que aponta para a necessidade da articulação dos estudos empíricos com intervenções.

2.3.1 Aspectos relacionados ao *bullying* em pesquisas acadêmicas.

As investigações acerca do *bullying* realizadas em programas de pós-graduação brasileiros têm abarcado os mais diversos aspectos. Serão apresentados aqui alguns estudos que retornaram ao utilizar-se o descritor *bullying* no banco de dissertações e teses da CAPES. Em seguida foram mantidos apenas aqueles que abordavam o contexto escolar.

Os estudos analisam o *bullying* principalmente através da ótica dos alunos, porém é possível encontrar investigações realizadas com professores, que têm um papel importante na intervenção (Fekkes et al., 2005). O estudo realizado por Bernardini (2008) investigou a representação social acerca do *bullying* elaborada por professores cariocas e observou que esta traz em seu núcleo figurativo a ideia de **moléstia** que, como tal, necessita de remédio para ser curada. A autora apreendeu que os professores percebem-se de mãos atadas, pois dispositivos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) os impediriam de tomar providências. Esta falta de ação docente contribuiria para a banalização da violência. O trabalho de Bernardini (2008) será mais bem detalhado no capítulo 3 em seção que analisa pesquisas sobre *bullying* a partir da teoria das representações sociais.

Pingoello (2009) verificou que os orientadores e os professores paulistas têm uma boa percepção dos conflitos e exclusões existentes em sala de aula, porém não relacionam estes problemas ao *bullying* e não possuem uma orientação adequada sobre como atuar diante de tal problema. Segundo a autora, esta ausência de orientações agrava o quadro da vítima e promove no agressor o sentimento de impunidade, já que o professor não intervém nesta dinâmica. Destacam-se em ambos os estudos as dificuldades de atuação dos professores acerca do *bullying*. Todavia, esta limitação não é exclusiva dos professores, ações a respeito de violência escolar devem envolver toda a comunidade responsável (Njaine & Minayo, 2003).

Quando o *bullying* é investigado pelo ponto de vista dos alunos, pesquisas analisaram sua relação com fatores interpessoais, como a amizade, impactos de apelidos pejorativos, interação familiar e ainda com características pessoais, como a autoestima.

Relações de amizade demonstraram ter impacto em situações de vitimização, agressividade e intimidação. Lisboa (2005) verificou que, em crianças do ensino fundamental, a agressividade individual é um fator de risco para a vitimização entre pares, enquanto a amizade recíproca é um fator de proteção. Entretanto, a agressividade do amigo pode ser um fator de proteção associado à popularidade da criança e reciprocidade na sua amizade. Nascimento (2009) observou, em estudantes de ensino médio, que as relações de amizade configuravam diversas dinâmicas de sustentação e silenciamento diante das práticas de intimidação entre os colegas. Laços de amizade são importantes para evitar intimidações - que ocorrem geralmente em tons de brincadeira - e manter o grupo coeso, mas também pode servir como mantenedor desta prática, caso seja valorizada pelos amigos.

O primeiro estudo citado utilizou instrumentos validados para avaliar as relações entre *bullying* e amizade, já o segundo observou a *inter-relação* a partir de grupos focais

e, apesar de utilizarem metodologias diferentes, obtiveram resultados próximos. Esta relação entre *bullying* e amizade pode ser explorada enquanto fator protetivo, de forma a criar estratégias de enfrentamento envolvendo os próprios colegas de sala de aula, devidamente orientados pelos educadores (Braga & Lisboa, 2010).

Hornblas (2009) observou que as crianças apelidadas em tom pejorativo apresentavam sofrimento psicológico e, por vezes, reações destemperadas. A investigação realizada com estudantes do ensino fundamental sugeriu, ainda, que os apelidos pejorativos podem ser o ponto de partida para outros eventos de *bullying*. Os apelidos utilizados pelos alunos expressavam tais preconceitos: étnico – “churrasco queimado”, “branquela”; características físicas – “orca”, “toco de amarrar jegue” ou ainda defeitos físicos (na mão) – “tiranossauro rex”. O uso de apelidos não deve ser considerado como um tipo menor de mau-trato, dado sua alta ocorrência e impacto na vida das crianças e adolescentes (Plan, 2010).

A relação entre *bullying* e interações familiares foi evidenciada por Cunha (2009). Aspectos negativos no contexto familiar, como conflitos, comunicação negativa e clima conjugal negativo podem atuar como fatores de risco para agressão e vitimização. Em contrapartida, interações familiares positivas, como relacionamento afetivo, modelo parental, regras e monitoria, comunicação positiva e clima conjugal positivo podem atuar como fatores protetivos. Já França (2006) investigou a relação entre violência intrafamiliar e envolvimento em *bullying* no Ensino Fundamental. Observou-se que estar exposto à agressão interpaparental esteve associado com ser alvo/autor (especialmente para as meninas), mas não com ser vítima de intimidação. A violência parental direta, por sua vez, aumentou a chance dos garotos relatarem envolvimento como vítima, e também a chance de ser vítima-agressor. Estes resultados reforçam a importância da inclusão da família na análise e intervenção sobre esta

prática, entretanto, é imprudente estabelecer uma relação causal direta entre violência familiar e *bullying* (Pinheiro & Williams, 2009).

Bandeira (2009) verificou em uma amostra de adolescentes, estudantes do Rio Grande do Sul, que o *bullying* é um fenômeno de ocorrência muito comum, apresentando diferentes implicações na autoestima das meninas e dos meninos envolvidos em diferentes papéis. O grupo de vítimas não apresentou autoestima maior que os agressores, vítimas-agressores e testemunhas em nenhum dos gêneros, já entre estes dois últimos foram observadas diferenças significativas.

A diferença entre sexo em relação ao envolvimento no *bullying* é encontrada na maioria dos estudos (Malta et al., 2010; MEC, 2007; Molcho et al., 2009; Olweus, 1993; Plan, 2010). Considerando esta diferença prevalente, Pupo (2007) investigou a visão de meninos e meninas, estudantes do ensino fundamental de São Paulo-SP, acerca da violência moral, e encontrou diferenças significativas, especialmente no que diz respeito à percepção da ação esperada do sexo oposto nessas situações. Observou-se uma expectativa estereotipada, destacando-se que as meninas demonstraram esperar que os meninos tivessem reações mais agressivas diante do assédio moral. Estudos como este são importantes, pois avaliam as diferenças de gênero para além da biologia, incluindo a construção social e as expectativas dela decorrentes.

A produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação brasileiros, acerca do *bullying*, privilegiam estudos empíricos, como exposto até aqui. Embora em menor quantidade, encontram-se também análises teóricas.

Araújo (2009), numa perspectiva sociológica, analisa o *bullying* como “incivilidade” (Elias, 1993), uma forma de conduta inadequada de um indivíduo “incivilizado”. O autor traz ainda a possibilidade de sobreposição entre os papéis de

vítima e de *outsiders* (os fora das normas), e do agressor e de estabelecidos (os que determinam as regras), onde se abrem possibilidades para análise das relações de poder dentro do *bullying* (Elias & Scotson, 2000). Estudos a partir da Sociologia podem contribuir sobremaneira para a análise das práticas de agressão e vitimização entre pares, ao colocá-los em um foco de análise ampliado.

Em uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade, Antunes (2008) apresenta um estudo diferenciado em relação às produções citadas anteriormente, visto que realizou uma robusta análise teórica sobre o *bullying* concluindo que este conceito traz em seu cerne um caráter meramente formal e descritivo. A autora realizou ainda estudo empírico, com alunos do ensino fundamental, para investigar o que se considera como *bullying* e o que se entende por preconceito. Considerou-se que, não obstante se trate de fatos semelhantes e que compartilham os determinantes individuais e culturais, são conceitos opostos. Foi apontada a necessidade de um ponto de vista crítico ao realizar análises sobre o *bullying*, e até mesmo questiona a pertinência deste novo constructo.

É indiscutível o aumento dos estudos acerca do *bullying* no contexto brasileiro. Este crescimento encontra-se em uma relação próxima, ainda que não se possa determinar a direção, com a grande veiculação sobre o tema no cotidiano, seja na mídia ou em conversas nos mais variados ambientes (Lima & Figueredo, 2010; Weinberg, 2006). Tal constatação reforça os propósitos do presente trabalho, que pretende analisar as representações sociais compartilhadas pelos grupos de pertença dos atores envolvidos diretamente no contexto escolar em oposição aos temas acerca do *bullying* que tem sido predominante no meio científico.

Embora haja diferentes perspectivas e focos de análise sobre o *bullying*, e até mesmo questione-se a necessidade deste constructo, as consequências causadas por

ações que podem ser classificadas na dinâmica desta violência são diversas e cruéis, como apresentado a seguir.

2.4 Consequências para todos os Envolvidos

O *bullying* pode trazer dificuldades acadêmicas, sociais, emocionais, legais e de saúde. A violência, de modo geral, vem sendo considerada um problema de saúde pública com graves consequências para indivíduos e sociedade (Minayo, 2007). Nesta tela, estudos têm encontrado fortes correlações entre esta modalidade de violência e problemas de saúde para todos os tipos de envolvimento (Fekkes et al., 2005; Houbre, Tarquinio, Thuillier, & Hergott, 2006; Lopes Neto, 2005; C. M. L. Silva, 2010).

Crianças e adolescentes que frequentemente são vítimas de *bullying* tendem a desenvolver em expressão considerável o sentimento de angústia, falta de autoconfiança e baixa autoestima (Lopes Neto, 2005). O desempenho na escola parece ser afetado negativamente, já que se observou, neste grupo em especial, dificuldades cognitivas (Houbre et al., 2006).

Uma drástica consequência, com a qual se depara a vítima, é a diminuição ou restrição da sua plena participação dentro do seu contexto social, através de atitudes de isolamento, rejeição, humilhação, que faz com que percebam o ambiente escolar como hostil (Vieira, 2009). A vitimização também tem apresentado relação com sintomas depressivos (C. M. L. Silva, 2010).

Vítimas provocadoras são as mais afetadas por distúrbios neurovegetativos, problemas digestivos, dores somáticas e alergias. Desta forma, observa-se que estes estudantes são suscetíveis a diversos tipos de somatização, provavelmente em consequência de um estado de alerta permanente devido à seu duplo envolvimento no *bullying* (Fekkes et al., 2005).

Agressores têm, em curto prazo, sintomas como distúrbios digestivos e neurovegetativos (Houbre et al., 2006). Do ponto de vista da Psiquiatria, quanto mais jovem for a criança muito agressiva, maior será o risco de apresentar problemas associados a comportamentos antissociais quando adultos e à perda de oportunidades, como instabilidade no trabalho e relacionamentos afetivos pouco duradouros (Lopes Neto, 2005).

O *bullying* evidencia-se, portanto, como uma séria questão de saúde pública que tem consequências sérias para todos os envolvidos. Isto se torna ainda mais grave ao considerar-se que os afetados estão em fase de desenvolvimento, pois se tratam de crianças e adolescentes. Percebendo a saúde em um âmbito amplo, que envolve as esferas física, psicológica, social e espiritual, as situações de agressão e/ou humilhação a que os estudantes são submetidos devem ser seriamente consideradas. Nesta tela, faz-se importante analisar tal constructo de maneira aprofundada.

Quando se considera que a existência de comportamentos de *bullying* abrange uma situação ampla, que não está restrita apenas à vítima, porém afeta todo o contexto social, abalando as esferas de relacionamento dos sujeitos, suas existências pessoal e coletiva, coloca-se em xeque a naturalização do fenômeno e seu caráter personalista (Vieira, 2009). Diante desta evidência, e visando ir de encontro a tais abordagens fragmentadas, o presente estudo elegeu a teoria das representações sociais para abordar o tema, levando em conta que esta considera as relações estabelecidas dentro e entre os grupos de pertença. A seguir, são expostos os fundamentos desta teoria.

CAPÍTULO III – Teoria das Representações Sociais

3.1 O Surgimento de uma Teoria do Senso Comum

A teoria das representações sociais tem seu marco inicial com a investigação realizada por Serge Moscovici (1961) sobre a difusão da psicanálise dentre a população francesa dos anos 50 do século XX (Álvaro & Garrido, 2003). A tese “*La Psychanalyse: son image et son public*” ao elucidar como uma teoria científica é assimilada, transformada e utilizada pelo homem e como o homem constrói esta realidade, estabelece um *status* diferenciado ao conhecimento propagado no senso comum, até então visto como inferior ao conhecimento científico (Moscovici, 1978, 2010).

A ciência tem importância capital para nossa sociedade, sendo responsável por inventar e propor a “maior parte dos objetos, conceitos, analogias e formas lógicas a que recorreremos para fazer face às nossas tarefas econômicas, políticas ou intelectuais” (Moscovici, 1978, p.25). Segundo o autor, no cotidiano as pessoas recorreriam aos produtos da ciência, largamente veiculados pelos meios de comunicação, para interagir com a realidade. Destaca-se, contudo, que a propagação de uma ciência tem um caráter criador. Tem-se, então, a formação de outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso. Deste modo, as descobertas científicas transformam o cotidiano das pessoas e se transformam ao atravessá-lo, engendrando as condições de sua própria realização e renovação.

Moscovici (1978) assevera que a passagem do nível da ciência ao das representações sociais implica uma descontinuidade, um salto de um universo de pensamento e de ação a outro, e não uma continuidade, uma variação do mais ao menos. “Essa ruptura é condição necessária para a entrada de cada conhecimento físico, biológico, psicológico, etc. no laboratório da sociedade. Todos eles aí se encontram,

dotados de um novo *status* epistemológico, sob a forma de representações sociais” (p.27).

Moscovici (1978, 2010) lança novos parâmetros para a análise do conhecimento produzido nas interações sociais cotidianas: as representações sociais elaboradas por grupos de pertença em relação ao conhecimento científico. Esclarece que são formas de conhecimento distintas de interagir com a realidade, onde não há uma relação hierárquica estabelecida entre elas. A partir desta proposta, o senso comum passa a ser considerado como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais (Spink, 2008).

Diante da concepção trazida por Moscovici (1978, 2010) ressalta-se que a análise do *bullying* realizada no presente trabalho, por meio das representações sociais elaboradas por estudantes e da análise da produção científica, não tem a intenção de estabelecer a superioridade de nenhuma das perspectivas. Trata-se de analisar como este constructo vem sendo difundido pelos grupos sociais que vivenciam esta realidade e pela comunidade científica, visto tratar-se de um objeto que vem apresentando espessura social emergente no âmbito brasileiro. Neste sentido, a análise da produção científica não traz a representação social, mesmo que a comunidade científica seja considerada como um grupo social de pertença. Trata-se de outro tipo de conhecimento, o reificado, elaborado por especialistas segundo métodos próprios da ciência que não podem ser equiparados aos utilizados nas representações sociais.

A teoria das representações sociais foi forjada com o intuito de analisar como os grupos assimilam os objetos sociais que lhes são relevantes em um dado contexto (Sá, 2007). Neste sentido, diferenciou-se de teorias anteriores que também investigavam a influência das representações para a sociedade.

Moscovici (2010) apresenta as representações sociais como um contraponto às representações coletivas propostas por Émile Durkheim. As representações coletivas abarcam diferentes formas de pensamento e de saberes partilhados coletivamente, como crenças, mitos, ciência, religiões, opiniões, que tem a característica de revelar o que há de irreduzível a experiência individual e que se estende no tempo e no espaço social (Nóbrega, 2003). As representações são coletivas à medida que exercem *coerção* sobre cada indivíduo e os levam a pensar e agir de maneira *homogênea*. Este saber partilhado e produzido coletivamente teria uma *objetividade* que escapa às representações individuais, sendo ainda *estável* em relação a sua produção e transmissão, o que as torna *autônomas*. De acordo com Nóbrega (2003), uma vez difundidas, as representações coletivas se impõem e penetram nas consciências individuais.

No entanto, a sociedade para a qual Serge Moscovici elabora sua teoria não é a arcaica ou primitiva, como outrora fez Durkheim. Trata-se da sociedade atual, onde os saberes e tradições políticas, científicas e humanas “nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis” (Moscovici, 2010, p.48). O poder dos meios de comunicação de massa é destacado pelo autor como catalisador que acelera a disseminação das mudanças ocorridas, aumentando a necessidade de que os grupos formem representações sociais a partir das teorias e ideologias com as quais são confrontados diariamente. Moscovici (2010) sintetiza a diferenciação entre sua teoria e a de Durkheim, que compreendem diferenças para além da nomenclatura:

(...) se no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós são fenômenos que necessitam ser

descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade quanto o senso comum. É para enfatizar esta distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (p. 49).

Segundo Vala (2010), o caráter social das representações pode ser analisado através de três critérios: *quantitativo* - uma representação é social na medida em que é partilhada por um conjunto de indivíduos; *genético* - uma representação é social no sentido em que é coletivamente produzida cognitivamente e simbolicamente por um grupo social; e critério *funcional* - as representações sociais constituem guias para a comunicação e a ação, constituindo-se teorias sociais práticas.

Para Moscovici (1978, 2010), a representação social é uma teoria psicossociológica, implicada não apenas no individual, psicológico, mas também no social, em ideologias, contextos históricos e culturais, posto que, é na vida com os outros, que pensamento, sentimento e motivação humanos desenvolvem-se. Neste contexto o autor define representação social como:

(...) sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos do seu mundo e da sua história individual e social (Moscovici, 1978, p. 11).

Jodelet (2001), estudiosa de reconhecida relevância no campo da representação social, assim a define:

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

Ambas as definições complementam-se, destacando aspectos como a importância da representação para a orientação de condutas e da comunicação, bem como seu caráter diferenciado enquanto forma de saber prático.

Após o estudo germinal de Moscovici, a teoria das representações sociais passou por um período de adormecimento, até que o paradigma behaviorista entrou em declínio e pode-se observar a expansão desta perspectiva teórica em diversas partes do mundo e variados campos do saber (Farr, 2007; Jodelet, 2001). A partir daí houve uma multiplicidade de conceitos e de delineamentos metodológicos, o que, segundo Pereira, Torres e Almeida (2003), faz com que as representações sociais sejam consideradas não como uma teoria acabada, mas como uma abordagem ampla e inovadora no campo da Psicologia Social. Esta inovação e diversidade são endossadas pelo próprio Moscovici (2010) ao afirmar que novos estudos e avanços nesta abordagem são louváveis.

Nesta tela, é possível distinguir três linhas das representações sociais advindas da grande teoria de Moscovici (1978, 2010), a saber: dimensional, estrutural e societal (Arruda, 2002; Sá, 2007; Santos, 2005). A abordagem dimensional, articulada principalmente por Denise Jodelet (2001), é a mais próxima da proposta de Moscovici.

Os estudos nesta ótica buscam abordar as dimensões das representações: campo estruturado, a atitude e o componente de informação (Arruda, 2002).

A abordagem estrutural, liderada por Abric (1994), privilegia estudos que analisam as estruturas centrais das representações, mais resistentes à modificação e os elementos periféricos que a complementam e têm menos estabilidade (Sá, 2007).

A terceira linha de estudo sobre as representações sociais situa-se na Escola de Genebra, que tem como principal expoente Wilhem Doise (2002). A abordagem societal concede importância fundamental aos determinantes sociais na análise dos princípios organizadores que atuam no processo de ancoragem das representações (Santos, 2005).

A seguir serão apresentados fundamentos das representações sociais, partindo principalmente da proposta de Moscovici (1978, 2010), contudo, considerando aspectos realçados pelas perspectivas anteriormente citadas, uma vez que se tratam de teorias complementares e não antagônicas à proposta de Moscovici, como lembram Arruda (2002) e Sá (2007).

3.2 Fundamentos da Teoria das Representações Sociais

3.2.1 Funções das representações sociais.

O conceito de representações sociais cunhado por Moscovici (1978) apresenta duas funções: formação de condutas e orientação das comunicações sociais. As funções propostas por Moscovici atendem ao propósito de tornar o não familiar em familiar, o invisível perceptível e desta forma, o sujeito pode posicionar-se perante o objeto social a partir do seu lugar de pertença, nas interações que ocorrem neste grupo (Nóbrega, 2003). Posteriormente, Abric acrescentou as funções identitária e justificadora (Abric,

1996). Estas funções denotam uma necessidade de diferenciação intergrupal, pois a identitária visa resguardar a imagem positiva do grupo e sua especificidade, enquanto que a justificadora permite que os sujeitos mantenham ou reforcem comportamentos de diferenciação social, nas relações entre grupos (op. cit.).

3.2.2 Processos de formação da representação social

A transformação do estranho em familiar, ou seja, a formação das representações sociais, utiliza um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas por meio dos mecanismos da ancoragem e da objetivação (Moscovici, 2010).

Estes mecanismos transformam e dão forma às representações sociais e estão ligados à ação comunicativa e às práticas sociais da esfera pública: o diálogo e a linguagem, os rituais e processos produtivos, as artes e padrões culturais, em suma, as mediações sociais. A ancoragem e a objetivação são as formas específicas de mediação social das representações sociais. É possível, através destes processos, elevar para um nível material, a produção simbólica de um grupo social (Jovchelovitch, 2008).

O processo de objetivação pode ser decomposto em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização (Cabecinhas, 2004; Nóbrega, 2003; Vala, 2010).

Segundo Nóbrega (2003), a *construção seletiva* é o mecanismo utilizado pelo grande público consumidor dos meios de comunicação de massa, para se apropriar de determinado *corpus* teórico-científico. Nem todos os elementos das informações em circulação são selecionados, porém os que são retirados passam a condição de fatos próprios ao universo do senso comum. A seleção dos elementos é feita, em função de *critérios culturais*, determinados pelas desigualdades das condições de acesso às informações, segundo o pertencimento ao grupo. Mas também são utilizados *critérios*

normativos, responsáveis pela retenção dos elementos de informação, mantendo a coerência com o sistema de valores próprios ao grupo (Cabecinhas, 2004; Nóbrega, 2003). Neste sentido, Jodelet (2001) destaca a importância de situar as representações sociais apreendidas em relação a quem sabe e de que lugar sabe.

Num segundo momento, as informações que foram selecionadas, e descontextualizadas, são organizadas de uma maneira específica: elas constituem uma *esquematização estruturante* ou o *núcleo figurativo*. O modelo figurativo representa um elemento chave na gênese de uma representação social, tal como este elemento representa para um grupo ou uma pessoa um estado de fato, ele será usado como um quadro de interpretação e classificação de novas informações (Abric, 1996).

Finalmente, acontece a naturalização, onde os conceitos abstratos são concretizados, ganham vida própria e, assim, o modelo figurativo adquire *status* de evidência e é dotado de realidade. Moscovici (2010) assevera que quanto menos se consegue remontar uma representação social ao contexto do qual se originou, quanto menos conscientes delas, maior se torna sua influência.

Moscovici (1978) expõe que se a objetivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade social, a ancoragem permite compreender a maneira na qual eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais. O processo de ancoragem é organizado sobre três condições estruturantes: atribuição de sentido, instrumentalização do saber e enraizamento no sistema de pensamento (Nóbrega, 2003, Santos, 2005).

A *atribuição de sentido* ocorre à medida que o enraizamento de uma representação inscreve-se numa rede de significados articulados e hierarquizados através de conhecimentos e valores já existentes na cultura. Nóbrega (2003) assinala

que neste momento imprime-se a marca dos distintivos culturais na representação, já que é influenciada pelo sistema de valores do grupo.

A *instrumentalização do saber* possibilita um valor funcional à representação, pois esta se torna uma teoria de referência que permite a tradução e compreensão do mundo social (Santos, 2005). A relação entre o indivíduo e o meio que o cerca é mediada pelo sistema de interpretação do qual o novo objeto (ciência, coisa, conhecimento) é transformado em saber útil que tem uma função na compreensão do mundo (Nóbrega, 2003).

O enraizamento no sistema de pensamento permite o movimento de incorporação social da novidade atrelada à familiarização do estranho (op. cit). As novas representações se inscrevem num sistema de representação preexistente e assim, tanto tornam o novo algo familiar, quanto modificam o conhecimento anterior. Santos (2005) destaca que o sistema de pensamento preexistente ainda predomina e serve como referência para os mecanismos de inserção do novo objeto.

Saraiva (2010) ao analisar esta proposição, esclarece que a decisão tomada para ancorar em um dado protótipo poderá seguir duas direções: ou a generalização ou a individualização. Ao generalizar, o indivíduo faz a ancoragem do objeto novo ajustando-o ao protótipo preestabelecido, reduzindo as diferenças entre os mesmos. Se a decisão for individualizar, o sujeito procurará manter o novo a uma distância, desviando-o do modelo e reconhecendo as peculiaridades que não se encaixam na matriz icônica. A variabilidade das representações é defendida por Doise (2002) ao esclarecer que as representações sociais são princípios organizadores das variações sistemáticas dos posicionamentos individuais nos diversos elementos formadores do campo representacional.

3.2.3. Determinantes sociais para a formação da representação social.

A formação de uma representação é um processo complexo e eminentemente social. Neste sentido, Moscovici (2010) estabelece determinantes sociais que fazem com que as pessoas construam teorias do senso comum sobre objetos sociais: dispersão da informação, focalização e pressão a inferência.

A *dispersão de informação* diz respeito não apenas a sua disponibilização, mas também as condições objetivas de acesso a elas. Santos (2005, p. 29) cita como exemplos de dificuldades de acesso, “obstáculos de transmissão, falta de tempo, barreiras educativas e até mesmo o efeito da especialização”.

Focalização refere-se à posição específica do sujeito ou grupo social relativamente ao objeto de representação, o que determina um interesse particular por certos aspectos do objeto e um desinteresse por outros (op. cit). Desta forma, a pertença grupal influencia a aproximação e a atitude em relação ao objeto. Por exemplo: talvez os professores não tenham tanto interesse pelo *bullying*, quanto os alunos que sofrem este tipo de agressão, e a partir daí, este constructo pode não ser objeto de representação para os professores.

A *pressão a inferência* enquanto determinante para a formação da representação social parte do pressuposto que o sujeito busca constantemente o consenso com o seu grupo e que a ação o obriga a estimar, comunicar e responder às exigências da situação a cada momento. Essas múltiplas pressões tendem a influenciar a natureza dos julgamentos, preparando respostas pré-fabricadas e forçando um consenso de opinião para garantir a comunicação e assegurar a validade da representação (Santos, 2005).

Diante do exposto, defende-se que o *bullying* apresenta-se como um objeto de relevância social para estudantes investigados. Um dos indícios que leva a esta inferência é a grande veiculação do tema que vem sendo feita na mídia. Moscovici

(1978, 2010) traz que os meios de comunicação de massa funcionam como catalisadores das representações sociais. O termo *bullying* retorna cerca de 374.000 páginas quando se restringe a busca a sites brasileiros, considerando-se todos os sítios são mais de 13 milhões de páginas. Grande parte do conteúdo o focaliza no contexto escolar. Desta forma, considerando-se os determinantes sociais para a formação de representação social, acredita-se que o *bullying* permeia comunicações cotidianas dos estudantes, suscitando a formação de teorias do senso comum.

3.3 Articulações entre Teoria das Representações Sociais e Relações Intergrupais

Anteriormente neste trabalho, as representações sociais foram apresentadas em seus fundamentos básicos. Cabe agora situá-la em relação a outros constructos desenvolvidos no seio da Psicologia Social Europeia, fomentados, assim como a TRS, a partir de uma reapropriação das contribuições trazidas pela sociologia. Esta perspectiva colocou no plano de análise o indivíduo ligado ao social, tirando-o do vácuo, onde outrora estivera (Farr, 2007). Neste sentido, serão priorizadas teorias importantes para a análise do objeto do presente trabalho, *bullying*, com o foco nas relações intergrupais, especialmente a categorização social, o preconceito e a discriminação.

Desta forma, adota-se a concepção de que um grupo existe quando dois ou mais indivíduos se percebem como membros de uma mesma categoria social (Turner, 1985) e é reconhecido como “grupo” por pelo menos um “outro” (Brown, 2000). Seguindo esta trilha, as representações sociais tanto são influenciadas pela pertença grupal, quanto as influenciam (Doise, 1992). Neste contexto, as RS desempenham importante papel nas relações intergrupais. Estas podem ser definidas como:

“relações entre dois ou mais grupos e seus respectivos membros. Todas as vezes que indivíduos pertencentes a um grupo interagem, coletiva ou individualmente, com outro grupo ou seus membros em termos de suas pertencas/identificações grupais, estaremos diante do comportamento intergrupar” (Sherif, 1962, p. 5).

A interrelação entre representações sociais e relações intergrupais pode ser inferida por meio das funções atribuídas por Moscovici (1978, 2010) às representações: orientação das comunicações e das condutas. As Representações Sociais atuam não apenas quando a interação ocorre dentro do grupo, mas no meio social mais amplo, incluindo as relações intergrupais. As funções identitária e justificadora das RS acrescentadas por Abric (1994) conferem o caráter de diferenciação intergrupar às representações sociais e trazem esta inter-relação de forma mais evidente.

Segundo Doise (1984), as representações desempenham três tipos de funções sociocognitivas nas interações entre os grupos: seletiva, justificativa e antecipadora. A função seletiva preconiza que a diferenciação perceptiva que acentua a atribuição de traços negativos ao outro grupo, preservando uma imagem positiva do endogrupo, não se faz sobre qualquer traço negativo, mas sim naqueles que são relevantes na situação intergrupos. Já, a função justificativa é revelada no conteúdo das representações que veiculam uma imagem do exogrupo que justifica quer a sua posição no contexto da interação entre os grupos, quer um comportamento hostil em relação a ele. Por fim, a função antecipadora orienta o próprio desenvolvimento da relação entre os grupos.

A diferenciação entre os grupos, destacada por Abric (1994) e Doise (1984), em relação às funções das representações sociais é investigada no campo da Psicologia Social a partir da teoria da categorização social. Esta é concebida como um instrumento que segmenta, classifica e ordena o ambiente social, servindo também como um sistema

de orientação que ajuda a criar e definir o lugar do indivíduo na sociedade (Tajfel, 1981). Neste sentido, os grupos sociais contribuem para a construção da identidade social dos seus membros.

Esta teoria estipula, ainda, que os indivíduos procuram construir uma identidade social positiva mediante comparações entre o seu grupo e o(s) grupo(s) dos outros, sendo estas comparações baseadas em dimensões associadas a valores sociais dominantes e conduzindo ao favoritismo pelo grupo de pertença — a tendência para favorecer o grupo de pertença relativamente ao grupo dos outros (Tajfel e Turner, 1979).

A categorização social pode resultar discriminação advinda de preconceitos e estereótipos. O preconceito é definido por Lacerda, Pereira, & Camino (2002) como um modo de “relação intergrupar organizada em torno das relações de poder entre grupos, produzindo representações ideológicas que justificam a expressão de atitudes negativas e depreciativas, bem como a expressão de comportamentos hostis e discriminatórios em relação aos membros de grupos minoritários” (p.166). A discriminação pode ser entendida como um fenómeno desenvolvido no quadro das relações de conflito entre grupos sendo entendido, principalmente, como uma atitude hostil contra um indivíduo ou grupo (Brown, 1995). Já os estereótipos são características atribuídas às pessoas baseadas no fato delas pertencerem a um grupo social (Oakes, Haslam & Turner, 1994).

Nesta tela, as representações sociais forjadas a partir das pertenças grupais têm estreita relação com os processos anteriormente citados. Pereira et al. (2003) postulam que o preconceito contra grupos minoritários podem ser explicados pelas representações que os grupos majoritários criaram sobre a natureza positiva de seu grupo e negativa do grupo alvo do preconceito. Entra em ação a função justificadora das representações sociais que alicerça os atos discriminatórias praticadas contra o exogrupo.

3.4 Estudos Empíricos: Representações Sociais acerca do *Bullying* Escolar

Estudos acerca do *bullying* no âmbito escolar, a partir da perspectiva das representações sociais, ainda são escassos na literatura acadêmica. Após busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ministério de Ciência e Tecnologia (<http://bdtd.ibict.br/>), no portal de periódicos (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) e no banco de teses e dissertações da CAPES (<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>) foram localizados apenas três estudos. Não obstante possam existir outras pesquisas, nas bases consultadas foi possível ter acesso apenas aos trabalhos expostos a seguir.

No contexto brasileiro, encontram-se somente duas pesquisas: a primeira delas analisava as representações sociais do *bullying* elaboradas por professores (Bernardini, 2008) e a segunda as RS forjadas por estudantes (C. M. L. Silva, 2010).

O estudo das representações sociais elaboradas por professores sobre o *bullying* foi empreendido por Bernardini (2008) em uma amostra de doze professores cariocas que atuavam no segundo ciclo do ensino fundamental. Foram realizados grupos focais e entrevistas na própria escola, onde foram utilizadas três imagens retratando situações de *bullying* a partir das quais os professores iriam evocar suas representações.

A representação social trazida pelos professores revelou em seu núcleo figurativo a ideia de “moléstia” e como tal, necessitaria de “remédio” para ser curada. Destaca-se que a pesquisadora pôde realizar grupos focais e entrevistas antes e depois dos professores receberem capacitação promovida pela Secretaria de Educação sobre o tema. As representações do *bullying* como moléstia ou doença emergiram principalmente após o treinamento recebido. Este fato é preocupante, à medida que as representações sociais atuam como orientadores de conduta (Moscovici, 2010). Intervir

nestas situações considerando-a uma moléstia a ser combatida parece abrir perspectivas para medicalização e desconsideração de fatores sociais.

A autora apreendeu ainda que os professores perceberam-se de mãos atadas para intervir, pois dispositivos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, os impediriam de tomar providências. Porém, analisando as falas dos professores transcritas no trabalho, percebe-se que as medidas pensadas dizem respeito a ações punitivas – suspensão, expulsão, mas não educativas, como discutir ou debater o tema. Segundo Bernardini (2008), esta falta de ação docente contribuiria para a banalização da violência. Os achados expostos pela autora demonstram a necessidade de problematizar o *bullying* junto a toda a comunidade escolar para que intervenções sejam realizadas de forma adequada, considerando principalmente como os alunos percebem esta situação.

C. M. L. Silva (2010) analisou as Representações Sociais de adolescentes no contexto escolar da rede pública e privada, do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio da cidade de João Pessoa-PB acerca dos fenômenos *Bullying* e Depressão. Os instrumentos utilizados para apreender as RS foram a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e as histórias evocadas a partir do Scriped-Cartoon Narrative (SCAN) – *Bullying*, além destes, empregou-se a Escala de Acoso Escolar Percebido (AEP) e questionário sociodemográfico.

Em seus achados, a autora observou que o *bullying* foi objetivado pelos elementos de brincadeiras de mau gosto através da agressão física (empurrar, derrubar, dar soco, puxar roupas, cabelos) e verbal (xingar, chamar palavrões, apelidar, excluir, proibir de participar das brincadeiras) e ancorado na violência física e psicológica. Ainda que não possa ser estabelecida uma relação causal, os dados revelaram que se pode inferir “vínculos entre o *Bullying* e a Depressão, e que os adolescentes com

sintomatologia depressiva provavelmente tem um maior contato com este tipo de violência” (C. M. L. Silva, 2010, p. 99).

Os adolescentes investigados perceberam a vítima como alguém que não se enquadra no grupo, objetivada na figura do *emo* (pessoas consideradas emotivas, sensíveis, depressivas e associadas à homossexualidade). Já o agressor foi objetivado em características de extroversão, intimidação, e deboche dos alunos fora do padrão grupal. Segundo a autora a elaboração das representações sociais tanto do *bullying* quanto da depressão foram ancoradas “na esfera psicoafetiva, na falta de um suporte familiar adequado” (op. cit., p. 139). Esta investigação ressalta a importância de intervenção em contextos violentos e hostis, uma vez que está associado ao sofrimento psíquico, com consequências em esferas psicológicas, cognitivas, afetivas, físicas e comportamentais.

No panorama internacional, Thornberg (2010) investigou as representações sociais elaboradas por estudantes acerca das causas do *bullying*. A amostra foi composta por 56 estudantes suecos, que cursavam o equivalente a segunda fase do ensino fundamental no Brasil. O instrumento utilizado para aferir as representações sociais foi uma entrevista semiestruturada.

Os resultados apresentados pelo autor apontaram sete diferentes representações sociais, onde “reação ao diferente” foi a mais evocada pelos alunos. Nesta elaboração, a vítima foi rotulada como desviante, diferente ou estranha, como alguém que evoca desprezo ou desrespeito de outros, provoca os outros, ou não se encaixa no grupo de pares. Estas diferenças percebidas faziam referência à aparência – altura, peso, cor da pele, usar óculos; comportamentos – ter atitudes infantis, grosseiras, ser *nerd*; deficiências físicas ou cognitivas e ainda por ser associado a alguém ou algo considerado diferente ou estranho - ter amigos ou pais diferentes, ser associado à cultura

de países considerados estranhos. Thornberg (2010) sugere que o receio de ser associado a alunos considerados diferentes, pode também explicar o *bullying*. As crianças podem evitar ou ignorar a vítima, bem como intimidá-la perante outras pessoas para evitar ser associado a ela.

Explicações ligadas à “posição social” foram a segunda representação mais empregada: o *bullying* ocorreria porque seria expressão de uma luta por *status*, popularidade, poder ou amigos. Assim, o agressor tentaria demonstrar sua severidade, geralmente contra alunos considerados mais frágeis como forma de destacar-se no grupo. Segundo os alunos investigados, a vítima poderia ainda ser alguém que tem algo que desperta inveja, como beleza, dinheiro ou bom desempenho na escola. Os alunos também atribuíram a causa aos “atos de um valentão perturbado”, assim esta violência ocorreria devido a problemas pessoais do agressor, como insegurança, problemas familiares ou já ter sido vítima de *bullying*.

A “vingança”, também foi representada como causa do *bullying*. Nesta perspectiva, os alunos que foram intimidados ou agredidos, provocaram, fizeram algo que levasse ao mau-trato. A quinta representação social mais evocada o apontou como uma “brincadeira”. Os agressores fazem isto para se divertir e a aprovação dos outros alunos com risadas, reforçaria o *bullying*. A “contaminação social” como causa do *bullying* foi representativa para os estudantes pesquisados, ao afirmarem que a intimidação ocorre porque os agressores estariam submetidos à influência social negativa e cederiam a pressão do grupo que age com violência. Por fim, a sétima representação forjada objetivou a causa do *bullying* em “atos impensados”: os agressores não pensam no que e porque estão sendo violentos e não percebem as consequências para os outros.

Diante dos achados, Thornberg (2010) argumenta que existe uma “interação entre as representações sociais sobre as causas do *bullying* e o processo mais geral de categorização social” (p.9). Desta forma, os estudantes classificam a si e aos outros em diversas categorias sociais e o *bullying* envolveria contextos em que o endogrupo desvaloriza e intimida o exogrupo por considerá-lo desviantes. O autor explica as representações sociais utilizadas pelos estudantes estariam pautadas num processo de desengajamento moral, onde os alunos passariam a considerar socialmente aceitáveis práticas prejudiciais, representando-as como algo que tem propósitos válidos, assim, desumanizariam e culpariam as vítimas por terem atraído os maus-tratos para si mesmas (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008; Barnes & Leavitt, 2010), por serem diferentes.

A investigação realizada por Thornberg (2010) permite avaliar o *bullying* para além de um comportamento agressivo entre estudantes, mas coloca-o numa perspectiva de processo intergrupar, o que pode ser bastante útil quando se pretende investigar o preconceito percebido neste contexto de violência.

Analisando as pesquisas sobre o *bullying* que utilizaram a abordagem das representações sociais é possível observar que as teorias do senso comum elaboradas pelos estudantes diferem significativamente da apontada pelos professores. Enquanto os alunos evocam elementos mais específicos da dinâmica desta violência, tais como características das vítimas, do agressor e os comportamentos praticados, os professores ancoram o *bullying* de forma mais genérica, como moléstia ou doença. Ressalta-se que as representações divergentes demarcam a própria pertença grupal: os estudantes por vivenciarem proximamente, ancoram o *bullying* de forma mais específica. Já os professores, parecem ainda manter certo distanciamento, o que é refletido em sua RS mais geral. Contudo, esta divergência encontrada entre as RS, atrelada a percepção de incapacidade de intervenção dos professores diante do *bullying*, podem acarretar em

medidas descompassadas ou mesmo na ausência de interferências perante os comportamentos violentos.

As discussões travadas nestes estudos enfatizam percursos distintos. No trabalho de Bernardini (2008) não foi possível perceber a utilização sistemática de constructos de qualquer área para debater seus achados, limitando-se a sua exposição. C. M. L. Silva (2010) embasa sua discussão situando o *bullying* principalmente no campo da saúde pública, articulando sua ocorrência ao fenômeno da depressão, destacando implicações físicas e psicológicas. Já Thornberg (2010), traz em suas análises, teorias do campo da Psicologia Social, como a categorização social e da Psicologia Cognitiva, através do desengajamento moral.

Diante das perspectivas apontadas pelos estudos acerca do *bullying* a partir da teoria das representações sociais, o presente trabalho pretende contribuir com este campo de estudo trazendo além da análise das representações sociais dos estudantes, uma discussão acerca da produção científica sobre o tema para avaliar aproximações e distanciamentos existentes.

CAPÍTULO IV – Método

4.1 Tipo de Estudo

O estudo abrange duas técnicas de pesquisa, uma de campo e outra documental, ambas de caráter descritivo, utilizando abordagem multimétodos.

4.2 Locus da Pesquisa

4.2.1 Técnica de pesquisa de campo.

A técnica de pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública de ensino médio, localizada na cidade de João Pessoa-PB. Os critérios para seleção da instituição educacional foram localização e número de alunos. O colégio encontra-se em um dos maiores bairros da cidade e por sua localização recebe alunos de diversas localidades. Possuía grande quantidade de alunos de ensino médio, 10 turmas no total.

4.2.2 Técnica de pesquisa documental.

Foram coletados artigos científicos em formato eletrônico das seguintes bibliotecas virtuais:

a) SciELO - Scientific Electronic Library Online. É uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos. O Projeto é coordenado pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. Tem como objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. Contando com uma clara política para seleção de periódicos (SciELO, 2010). O portal agrupa a produção em bibliotecas

específicas como, por exemplo, “SciELO Brasil” e “SciELO Portugal”. Esta subdivisão foi observada ao definir-se as variáveis-atributo dos artigos.

b) BVS – Biblioteca Virtual em Saúde. É uma base distribuída do conhecimento científico e técnico em saúde registrado, organizado e armazenado em formato eletrônico nos países da América Latina e Caribe, acessíveis de forma universal na Internet de modo compatível com as bases internacionais (BVS, 2010).

A escolha das duas bibliotecas eletrônicas como base para as buscas seguiu os seguintes critérios: (i) disponibilizar versão eletrônica de artigos completos veiculados em periódicos científicos com conteúdo em língua portuguesa; (ii) apresentar artigos abordando a temática pesquisada: *bullying* escolar.

4.3 Participantes

A amostra foi composta por 267 alunos de uma escola pública de ensino médio de João Pessoa-PB. Foi utilizada técnica de amostragem por conveniência. A inclusão dos estudantes na amostra atendeu aos seguintes requisitos: (i) cursar do 1º ao 3º ano do ensino médio; (ii) aceitar participar da pesquisa. Em seguida foi composta uma subamostra onde se buscou pelo menos dois participantes para cada nível das variáveis: faixa etária, sexo, cor da pele, satisfação com o corpo e tipo de envolvimento. Participaram deste segundo momento trinta alunos.

4.4 Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: (a) Questionário bio-sociodemográfico e relacionamento entre colegas; (b) Escala de Agressão e

Vitimização entre Pares – EVAP; (c) Entrevista semiestruturada; e (d) Busca de artigos em Bibliotecas Eletrônicas.

4.4.1 Descrição dos instrumentos.

a) *Questionário bio-sociodemográfico e vivências escolares* – Os participantes responderam a perguntas que ajudaram a traçar um perfil geral como idade, série, sexo, cor da pele, religião, série, satisfação com o corpo, etc. Constavam também questões relativas à escola, como gostar ou sentir-se seguro neste espaço, além de questões sobre relacionamento entre colegas. A escolha das questões foi realizada a partir dos aspectos associados ao *bullying* na revisão da literatura (Anexo C).

b) *Escala de Agressão e Vitimização entre Pares - EVAP* - (Cunha, Weber & Steiner, 2009). É um instrumento de auto-relato que investiga a agressão e vitimização entre pares no contexto escolar, da segunda etapa do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Contém 18 itens que descrevem comportamentos agressivos específicos que podem ocorrer no âmbito escolar, delimitando os últimos seis meses como período de avaliação (Anexo D).

Os comportamentos de *agressão direta* foram medidos por cinco itens, dentre eles: “eu provoquei colegas”, “eu xinguei colegas”, “eu dei um empurrão e/ou chutei colegas”. A dimensão *agressão relacional* foi avaliada por quatro itens, como por exemplo: “eu excluí colegas de grupos e/ou brincadeiras”, “eu encorajei/incentivei colegas a brigarem”. Já a *agressão física indireta* foi medida pelo item “eu roubei/mexi nas coisas de colegas”. O fator para *vitimização* tem itens como “os colegas me provocaram”, “eu fui xingado por colegas”, “colegas disseram coisas sobre mim para fazer os outros rirem”, totalizando 11 itens. A escala é tipo *Likert*, onde 1 equivale a

nunca e 5 a sempre. A EVAP foi validada por Cunha, Weber e Steiner (2009), onde foram encontrados alfas de Cronbach acima de 0,74, considerado bom.

c) *Entrevista semiestruturada* - Aborda de forma direta quais teorias do senso comum são utilizadas pelos adolescentes para entender o *bullying*. Contém questões a respeito do que os estudantes sabem e pensam a este respeito, do envolvimento nesta violência e detalhamento sobre como ocorre no meio escolar (Anexo E).

d) *Busca na Internet* – Os artigos científicos selecionados foram buscados por meio do acesso à Internet (conjunto de redes interconectadas de computadores, que empregam protocolos de transporte de informação). Para realizar a busca, localizou-se o nome do domínio das Bibliotecas Virtuais selecionadas, dentro do universo dos servidores *World Wide Web* (www) e, em seguida, foi inserida a palavra-chave (*bullying*).

4.5 Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa, sob protocolo nº 334/10, foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário (HU), da Universidade Federal da Paraíba, em 29 de junho de 2010 (vide Anexo A) em obediência à Resolução CNS/Ministério da Saúde, nº 196, de 10 de outubro de 1996 (Brasil, 1996). Os participantes foram esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa, do anonimato e sigilo das informações, bem como sobre a possibilidade de desistir de participar a qualquer momento. Os responsáveis pelos estudantes assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo B).

4.6 Procedimentos para Coleta dos Dados

4.6.1 Pesquisa de campo.

Foi realizado contato prévio com a direção da escola para breve apresentação dos objetivos e da dinâmica da pesquisa. Nesta ocasião, foi exposto que se tratava de uma investigação acerca do *bullying*, o tempo necessário para aplicação dos instrumentos, bem como a intenção da pesquisadora de retornar após a pesquisa para discutir com a comunidade escolar resultados encontrados. Após anuência formal do gestor da escola, foi feita a mesma apresentação na sala dos professores durante intervalo para que estes indicassem sua disponibilidade em ceder espaço para aplicação dos instrumentos.

A partir da obtenção do consentimento livre e esclarecido dos responsáveis pelos participantes, foram aplicados coletivamente em sala de aula o questionário biosociodemográfico e a EVAP. Solicitou-se que cada participante criasse um código composto por três letras e três números e o anotasse em um campo específico do questionário. Sendo instruídos pela pesquisadora a escolher um código sem nenhuma referência que pudesse relacioná-los a este, como: data de nascimento, o próprio nome, o nome dos pais, etc. Foi esclarecido que este código seria conhecido apenas por eles e que sua finalidade era permitir unir os dados do questionário e da escala à entrevista que seria realizada em ocasião posterior com alunos escolhidos aleatoriamente.

Em um segundo momento da pesquisa, construiu-se uma subamostra de estudantes, com os quais foi realizada entrevista semiestruturada com questões acerca do *bullying* no contexto escolar. Esta subamostra foi composta por sorteio, em que a pesquisadora chegava até a sala de aula com uma lista contendo todos os códigos criados pelos alunos e chamava alguns aleatoriamente. Foram selecionados estudantes,

até que a amostra tivesse pelo menos dois participantes para cada nível das variáveis adotadas na análise das entrevistas: faixa etária – 14-15 anos, 16-17 anos, 18-19 anos; sexo – masculino e feminino; cor da pele – branca, parda e preta; e tipos de envolvimento – agressor, vítima, vítima-agressor e não envolvidos. O número mínimo de participantes por nível de cada variável foi estabelecido para que houvesse representatividade de todos nas falas analisadas. Chegou-se a um total de 30 estudantes.

Vale ressaltar que, a pesquisadora ao sortear os códigos não buscou relacioná-los aos escores da escala (EVAP) nesse primeiro momento, a fim de não enviesar a aplicação da entrevista semiestruturada, ou seja, os participantes eram escolhidos aleatoriamente a partir do seu código, não sendo identificados pela pesquisadora quanto ao tipo de envolvimento no *bullying* (agressores, vítimas, vítimas-agressores e não envolvidos). Apenas posteriormente, os dados obtidos na primeira etapa do estudo foram relacionados com a segunda etapa, de forma a balancear a amostra e verificar se já havia sido atingida a quantidade mínima estipulada de pelo menos dois participantes para cada nível das variáveis adotadas para análise das entrevistas.

Nessa segunda etapa, a aplicação da entrevista semiestruturada foi realizada individualmente em um local reservado, cedido previamente pela instituição, também mediante a autorização dos pais/responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que também autorizava a gravação. O tempo médio de duração das entrevistas foi de aproximadamente 35 minutos.

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

4.6.2 Pesquisa documental.

A coleta dos artigos científicos nas Bibliotecas Eletrônicas Scielo e BVS, conduzida no período de junho de 2009 a junho de 2010, teve como indexador o termo “*bullying*” e foi realizada no modo básico, onde não são especificados mais critérios além da palavra-chave. Este procedimento foi adotado para que a busca gerasse o maior número possível de artigos. Optou-se por utilizar o descritor *bullying* e não nomes equivalentes, pelo fato de mesmo que o autor adote outras nomenclaturas no decorrer do texto, ele usa este termo em alguma parte do trabalho e os buscadores consultados rastreiam as palavras em todo o documento. Após serem geradas as listas de artigos que abordavam a temática, realizou-se a análise do resumo e foram mantidos no banco de dados apenas os artigos que se referiam ao *bullying* no contexto escolar.

4.7 Procedimentos para a Análise dos Dados

Os dados do questionário bio-sociodemográfico e de vivências escolares e da EVAP foram analisados por estatísticas descritivas (frequência, média, desvio-padrão) e inferencial (qui-quadrado), através do pacote estatístico PASW. A entrevista semiestruturada e os artigos científicos foram analisados separadamente por meio da análise lexical de conteúdo, utilizando o *software* Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto (ALCESTE, 2010; Reinert, 1993).

A seguir será apresentado de forma sucinta o funcionamento do Alceste com base em manuais que orientam sua utilização (Alceste, 2010; Camargo, 2005; Ribeiro, 2004).

O ALCESTE é um software de análise de dados textuais que tem como objetivo obter em uma classificação estatística de enunciados simples do corpus estudado, em

função da distribuição de palavras dentro do texto, a fim de apreender as palavras que lhes são mais características.

O corpus é dividido em classes e cada classe representa um tema extraído do texto; esta classificação é realizada em função da distribuição do vocabulário. Tal divisão lexical é realizada de maneira que as diferenças entre as classes sejam maximizadas e as diferenças dentro das classes sejam minimizadas. As classes são semanticamente homogêneas, cada qual com seu conteúdo lexical específico. As palavras são ligadas a uma dada classe, tomando-se como base o valor do qui-quadrado, em função da frequência no corpus e da frequência na classe.

Iniciada a análise, o programa realiza quatro etapas: A, B, C e D. A etapa A é a leitura do corpus e o cálculo do dicionário. Nesta etapa o programa fragmenta o texto, agrupa as ocorrências das palavras de suas raízes e procede ao cálculo das frequências destas formas reduzidas.

A etapa B é o cálculo das matrizes de dados e classificação das Unidades de Contexto Elementares (UCE): corresponde a ideia de frase mais calibrada em função do número de palavras analisadas e da pontuação; o cálculo da etapa B é feito de acordo com os vocabulários frequências de formas reduzidas. A partir das matrizes, cruzando formas reduzidas e UCE, aplica-se o método de Classificação Hierárquica Descendente e obtêm-se uma classificação definitiva.

A etapa C provê a descrição das classes de UCE escolhidas. Esta etapa fornece resultados que permitem a descrição das classes obtidas pelos seus vocabulários característicos (léxico) e pelas variáveis fixas.

A etapa D é constituída pelos cálculos complementares, sendo um prolongamento da etapa C. Com base nas Classes de UCE escolhidas, o programa calcula e fornece as UCE mais características de cada classe. As operações onde se

produzem os resultados mais importantes para a interpretação de um corpus são as etapas C que descreve as classes e D onde são selecionadas as UCE mais características de cada classe. O Alceste gera uma Análise Fatorial de Correspondência (AFC) e uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que permitem observar as relações entre as classes e a estrutura interna de cada classe. No presente trabalho utilizar-se-á apenas esta última, pois já fornece as informações necessárias sobre os materiais analisados: os conteúdos mais evocados e as variáveis a eles associadas.

CAPÍTULO V – Resultados e Discussão

5.1 Questionário Bio-Sociodemográfico e Vivências Escolares

Nesta seção são apresentados dados, em termos de frequência e porcentagem, relacionados ao perfil bio-sociodemográfico e vivências escolares. Buscando uma exposição mais parcimoniosa optou-se pela apresentação dos dados em duas tabelas diferentes.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes para variáveis bio-sociodemográficas (n=267)

VARIÁVEIS	NÍVEIS	FREQ.*	%
Faixa Etária	14-15 a nos	59	22
	16-17 anos	172	65
	18-19 anos	34	13
	Total	265	100
Série	1º ano	75	28
	2º ano	117	44
	3º ano	75	28
	Total	267	100
Sexo	Masculino	132	49
	Feminino	135	50
	Total	267	100
Cor da Pele	Branca	80	30
	Parda	143	54
	Preta	44	16
	Total	267	100
Religião	Católico	125	47
	Evangélico	108	40
	Espírita	3	1
	Outra	13	5
	Nenhuma	18	7
	Total	267	100
Satisfação com o corpo	Sim	168	63
	Não	99	37
	Total	267	100
Com quem mora	Somente com os pais e irmãos	213	80
	Outros parentes, sem os pais	24	9,6
	Pais e outros parentes	25	9,4
	Outras opções	5	2

	Total	267	100
Situação dos pais	Casados	166	63
	Separados	87	32
	Viúvos	14	5
	Total	267	100

*Excluídos *missings*.

A Tabela 1 mostra os dados bio-sociodemográficos dos participantes da pesquisa. Pode-se observar que, em média, os participantes possuíam 16 anos de idade, variando entre 14 e 19 anos ($dp = 1,19$). Para fim de análises posteriores, a variável idade foi agrupada em três faixas etárias: 14-15 anos, 16-17 anos e 18-19 anos. A amostra foi equilibrada quanto ao sexo, 51% dos participantes eram estudantes do sexo feminino. Em relação à cor da pele, 54% consideraram-se pardos, 30% brancos, e apenas 16% pretos. Quanto à religião, 47% dos adolescentes afirmaram ser católicos, 40% evangélicos, 7% não possuíam nenhuma religião, 5% eram de outra religião e 1% eram espíritas. A maioria dos alunos (63%) demonstrou satisfação com o corpo, 37% afirmaram estar insatisfeitos.

Dentre os arranjos familiares, 80% dos estudantes moravam com os pais e irmãos, havendo ainda os que moravam com outros parentes sem os pais (9,4%), com os pais e outros parentes, principalmente os avós (9,6%) e alguns residiam com outras pessoas que não eram da família (2%). Observou-se que 63% dos pais dos alunos eram casados, 32% separado e 5% eram viúvos.

Tabela 2 – Distribuição dos participantes para variáveis vivências escolares (n=267)

VARIÁVEIS	NÍVEIS	FREQ.*	%
Desempenho na escola	Bom	116	43
	Razoável	148	56
	Mau	3	1
	Total	267	100
Gostar da escola	Sim	228	86
	Não	37	14
	Total	265	100
Sensação de segurança na escola	Sim	207	78
	Não	57	22
	Total	264	100
Relacionamento com os professores	Bom	199	75,6
	Razoável	67	24
	Mau	1	0,4
	Total	267	100
Relacionamento entre colegas de classe	Bom	174	68
	Razoável	79	31
	Mau	4	1
	Total	266	100
Percepção da existência de grupos na classe	Sim	161	60
	Não	106	40
	Total	267	100
Relacionamento entre grupos (responderam sim a questão anterior)	Bom	98	61
	Razoável	58	36
	Mau	5	3
	Total	161	100
Ter sido excluído de um dos grupos	Sim	57	21
	Não	209	79
	Total	266	100
Excluir colega de grupo	Sim	39	15
	Não	228	85
	Total	267	100
Fazer parte de algum grupo específico	Sim	137	53

	Não	125	47
	Total	262	100
Identificação com grupos específicos (responderam sim a questão anterior)	Góticos	1	1
	Religiosos	21	15
	Emos	5	4
	Bad boys	24	18
	Skatistas	2	1
	Roqueiros	6	4
	Estudiosos	40	29
	Outro	38	28
	Total	137	100

*Excluídos *missings*.

A Tabela 2 apresenta as frequências e porcentagens das variáveis de vivências escolares. Os alunos tenderam a perceber seu desempenho na escola como razoável (56%), alguns como bom (43%) e uma minoria apontou ter um mau desempenho (1%). A maioria dos estudantes afirmou gostar da escola (86%) e sentir-se seguro neste espaço (78%). O relacionamento com os professores foi apontado como bom por 75,6%, alguns o perceberam como razoável (24%) e apenas um aluno avaliou mal seu relacionamento com os professores. A maior parte dos alunos afirmou ter um bom relacionamento entre os colegas de classe (68%), enquanto 31% o perceberam como razoável e apenas 1% como mal. Observou-se, portanto que em geral, os alunos tiveram uma percepção positiva sobre a escola e seu relacionamento com os colegas e professores.

Quando questionados sobre a existência de grupos dentro da sala de aula, 60% dos alunos afirmaram perceber grupos dentro da sala de aula, destes, 61% avaliou como bom o relacionamento entre os grupos, enquanto 36 % afirmaram ser razoável e apenas 3% ruim. A maior parte dos alunos afirmou não ter sido excluído de grupos (79%) e não ter excluído colegas (85%) na sala de aula. Apesar do relacionamento entre grupos ter sido percebido como bom pela maioria dos alunos, observou-se, a partir de um teste

qui-quadrado, diferenças significativas acerca da percepção do relacionamento entre grupos e ter sido excluído ($\chi^2=6,538$; $gl=2$; $p=0,038$). Portanto, os alunos tendem a perceber diferentemente o relacionamento entre os grupos quando estão envolvidos em situação de exclusão. Como esperado há uma tendência para avaliá-lo como ruim quando se é excluído de algum grupo. Este achado aponta para a importância da pertença grupal nas dinâmicas escolares.

Explorando a identificação dos alunos com grupos específicos (Tabela 2), observou-se que, embora não tenha havido grande diferença, boa parte deles afirmou identificar-se com grupos característicos (53%). A relação dos grupos apresentados aos alunos foi composta por grupos com traços comportamentais ou atitudinais que os destacavam. Observou-se que, dentre os alunos que afirmaram identificar-se com algum grupo específico, a maioria optou pelo grupo considerado mais comum ao contexto investigado, estudiosos (29%). Contudo, um número considerável de alunos não se identificou com nenhum dos grupos listados pela pesquisadora e apresentou suas próprias turmas em espaço indicado na opção “outro” no questionário.

Dentre os alunos que não se identificaram com os grupos listados (opção “outro”), prevaleceu a identificação com o grupo dos “normais” (65%), seguido pelos “populares” (21%), “bagunceiros” (11%) e apenas um aluno identificou-se com um grupo minoritário, “gay”. Os achados demonstraram que os estudantes buscam ao máximo manter-se no padrão, seja preferindo não atrelar-se a nenhum grupo específico ou ainda optando por grupos mais comuns ou socialmente valorizados. Thornberg (2010) argumenta que a diferenciação grupal a partir da identificação com minorias é apontada pelos estudantes como a principal causa de *bullying*.

A seguir apresentam-se os resultados acerca dos tipos de envolvimento no *bullying* e as associações com as variáveis expostas anteriormente.

5.2 Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP)

Os resultados obtidos com a aplicação da Escala de Agressão e Vitimização entre pares (EVAP) permitiram inicialmente investigar a frequência de envolvimento dos estudantes em uma série de comportamentos de agressão (direta, relacional e física indireta) e vitimização.

Os critérios para classificar os níveis de agressão e vitimização foram os tercis de cada fator. Desta forma, estudantes classificados até o primeiro tercil foram considerados com baixo envolvimento, a partir do segundo tercil alto envolvimento e os localizados entre o primeiro e segundo tercil foram classificados com médio envolvimento. Os tercis encontrados a partir da média de cada participante por fator foram: agressão direta - tercil 1=1,20 e tercil 2=1,60; agressão relacional - tercil 1=1,25 e tercil 2=2,00; e vitimização - tercil 1=1,25 e tercil 2=1,75. Seguindo orientação dos autores da escala, a agressão física indireta foi avaliada de acordo com a ausência =1 e presença \neq 1 (Cunha, Weber & Steiner, 2009).

Tabela 3 – Distribuição dos participantes por frequência e porcentagem nos níveis dos quatro fatores da EVAP (n=267)

FATORES	NÍVEIS	FREQ.	%
Agressão Direta	Baixo	109	41
	Médio	49	18
	Alto	109	41
Agressão Relacional	Baixo	94	35
	Médio	76	28
	Alto	97	37
Agressão Física Indireta	Ausência	249	93
	Presença	18	7
Vitimização	Baixo	97	36
	Médio	73	28
	Alto	97	36

A Tabela 3 apresenta a distribuição geral dos estudantes em cada um dos níveis dos quatro fatores da EVAP. Em relação à agressão direta, os estudantes distribuíram-se da mesma forma para os níveis baixo e alto (41%). No fator agressão relacional observou-se que 35% apresentaram baixo nível, 28% nível mediano e 37% alto nível. Os níveis de vitimização apresentaram-se da seguinte forma: baixo (36%), médio (28%) e 36% alto nível. Já no fator agressão física indireta, avaliado somente por ausência ou presença do comportamento, observou-se que 93% afirmaram nunca ter roubado ou mexido nas coisas dos colegas. A frequência de alunos que disseram ter mexido nas coisas dos colegas (7%) ficou abaixo do esperado, já que 24 % dos participantes informarem que colegas já mexeram, roubaram ou estragaram suas coisas (item 13). As diferenças encontradas no fator 3 podem ser analisadas a partir da desejabilidade social, à medida que o roubo é social e legalmente condenado (Anastasi & Urbina, 2000).

Realizou-se um teste qui-quadrado, com o objetivo de verificar se na presente amostra haviam diferenças significativas entre as variáveis idade e sexo para os tipos de agressão e vitimização, conforme apontado na literatura (Lopes Neto, 2005; Molcho et al., 2009; Robin, 2007; Simmons, 2002). Observou-se diferença significativa em relação ao sexo para os casos de agressão física direta ($\chi^2=8,779$; $gl=2$; $p=0,012$) e relacional ($\chi^2=13,691$; $gl=2$; $p<0,001$), onde os meninos tenderam a obter índices mais altos que as meninas em ambos os tipos de agressão. Estes achados diferem da literatura que tem apontado as meninas mais associadas à agressão relacional (Carvalhosa, 2001; Lopes Neto, 2005). Todavia, estão de acordo com os achados de Chesney-Lind, Morash e Irwin (2007) e Cunha (2009). Neste sentido, evidenciou-se que ainda que existam expectativas para que as meninas estejam mais envolvidas em violência relacional, isto parece tratar-se em boa parte da expectativa social para o gênero feminino, menos ligado a agressão física e mais atrelado à agressão relacional.

5.2.1 Tipos de envolvimento.

Os dados apresentados anteriormente permitiram visualizar a distribuição dos participantes em cada tipo de agressão e vitimização, mas não possibilitaram analisar os tipos de envolvimento a partir dos lugares de agressor, vítima, vítima-agressor e não envolvido. Neste sentido, os critérios a seguir foram utilizados para determinar os papéis desempenhados:

- Agressor: apresentar alta incidência de agressão em pelo menos um dos três fatores da escala que avaliam esta dimensão, ou seja, o participante deve ter pontuado acima do segundo tercil estabelecido para o fator de agressão direta, agressão relacional ou agressão física indireta. A segunda condição é não apresentar pontuação alta para vitimização.

- Vítima: apresentar alta incidência de vitimização, ou seja, o participante deve ter pontuado acima do segundo tercil estabelecido para o fator. A segunda condição é não apresentar pontuação alta para nenhum dos fatores que medem agressão.

- Vítima-agressor: apresentar alta incidência em pelo menos um dos três fatores que medem agressão e também alta pontuação para o fator de vitimização, ou seja, tanto é agredida, quanto agride em medidas consideráveis.

- Não envolvidos: não apresentar incidência alta em nenhum dos fatores da escala.

O envolvimento enquanto agressor, vítima ou vítima-agressor nas situações de *bullying* foi considerado a partir de pontuação alta, conforme exposto anteriormente, na tentativa de resguardar uma das condições operacionalizadas na caracterização deste comportamento, a saber: a ocorrência frequente das agressões ou vitimizações.

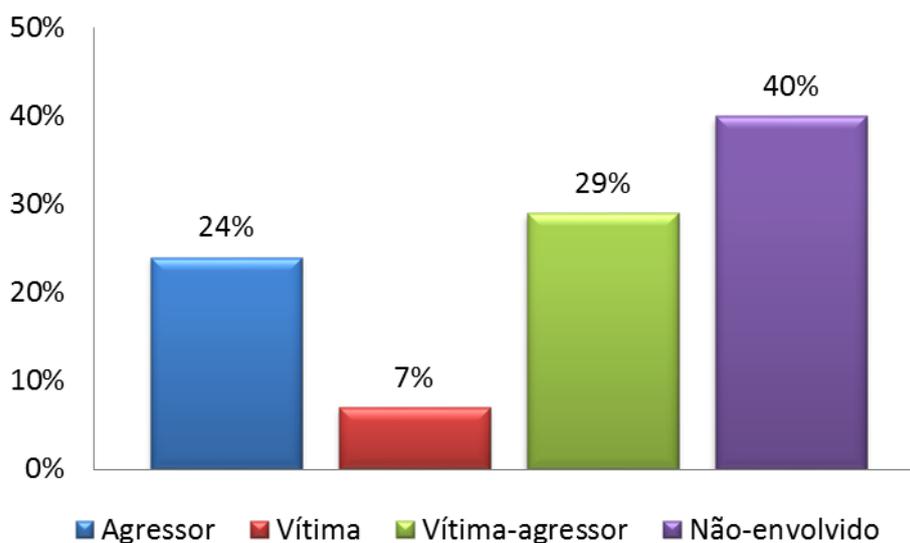


Figura 1 – Distribuição dos participantes a partir dos tipos de envolvimento no *bullying* (n=267)

A Figura 1 mostra a incidência geral dos tipos de envolvimento na amostra pesquisada, onde se percebe que o grupo com maior número de estudantes foi o de não envolvidos (40%). No entanto, a maioria da amostra (60%) distribuiu-se a partir dos grupos de participação no *bullying*: agressor (24%), vítima (7%), vítima-agressor (29%). Freire, Simão e Ferreira (2006) constatam distribuição similar a do presente trabalho em amostra de escolares portugueses, com o grupo maior formado por não envolvidos (42.5%), vítimas como minoria (10.2%), agressores (21.4%) e um número considerável de alunos como vítimas-agressores (25.9%). Cunha (2009) encontra distribuição diferenciada, embora tenha utilizado o mesmo instrumento: não envolvidos (34,2%), agressor (39,4%), vítima (21%) e vítima-agressor (5,4%).

Apesar de utilizar instrumento diferente para aferir a incidência de envolvimento em *bullying* observou-se similaridade com os resultados da amostra portuguesa (Freire, Simão & Ferreira, 2006), entretanto, isto não pode ser generalizado em virtude do presente estudo não utilizar amostra aleatória, além de tratar-se de contextos culturais

diferenciados. Quanto à divergência entre os resultados aqui encontrados e os que Cunha (2009) apresenta, esta pode ser atribuída aos critérios utilizados para medir a ocorrência de *bullying*, tendo em vista que esta autora afirma investigar violência interpessoal e não utiliza como critério para a classificação dos tipos de envolvimento apenas as frequências mais altas, diferente do que foi feito no presente trabalho.

Observando os dados apresentados na Figura 1, destacou-se a incidência simultânea entre o comportamento de vitimização e agressão (29%), que foi maior do que qualquer um destes comportamentos isoladamente. Ainda que não seja possível estabelecer uma direção entre a ordem dos acontecimentos, ou seja, se primeiro o indivíduo é vítima e depois agressor ou o contrário, o grupo das vítimas-agressores é apontado como mais suscetível às consequências negativas advindas do envolvimento no *bullying* (Fekkes et al., 2005; Lopes Neto, 2005).

As vítimas-agressores têm sido pouco investigadas enquanto grupo diferenciado. Contudo, trata-se de estudantes que merecem redobrada atenção, uma vez que estão duplamente sujeitos às implicações do *bullying*. Observando os casos de *bullying* mais trágicos veiculados pela mídia, é possível constatar que foram protagonizados por estudantes que foram submetidos repetidamente a humilhações e agressões (Fante, 2005). Neste sentido, ressalta-se a necessidade de perceber este duplo envolvimento no *bullying* e considerá-lo nas pesquisas e intervenções.

Após definidos os tipos de envolvimento no *bullying* foram realizados testes qui-quadrado entre estes e as variáveis bio-sociodemográficas e de vivências escolares. Os resultados são apresentados a seguir.

5.2.1.1 Tipos de envolvimento e variáveis bio-sociodemográficas.

Somente satisfação com o corpo apresentou associação com os tipos de envolvimento ($\chi^2=8,230$; $gl=3$; $p=0,041$). A Tabela 4 mostra que dentre os satisfeitos com seu corpo, a maioria não apresenta envolvimento com o *bullying* (45%), 23% são agressores, 8% vítimas e 24% vítimas agressoras. Já os insatisfeitos concentraram-se dentre as vítimas-agressores (39%), agressores (25%), vítimas (5%) e não envolvidos (31%).

Tabela 4 – Resultado do teste qui-quadrado entre tipos de envolvimento e satisfação com o corpo

ENVOLVIMENTOS SATISFAÇÃO COM O CORPO	AGRESSOR	VÍTIMA	VÍTIMA- AGRESSOR	NÃO ENVOLVI DO	TOTAL	QUI- QUADRADO
Sim	38 (23%)	13 (8%)	41 (24%)	75 (45%)	167 (100%)	$\chi^2=8,230$ $gl=3$ p=0,0041
Não	25 (25%)	5 (5%)	38 (39%)	30 (31%)	98 (100%)	
Total	63	18	79	105	265	

O questionário apresentava espaço para os estudantes citarem com o que estavam insatisfeitos em seu corpo. As respostas mais frequentes (60%) mencionavam questões relativas a “peso”, “altura”, além de insatisfação com partes específicas do corpo (40%) como “barriga”, “nariz” e “cabelo”. Características que desagradaram os estudantes, como peso e altura, são apontadas pela literatura como suscetíveis de apelidos e outros tipos de intimidação no contexto escolar (Hornblas, 2009; Plan, 2010). Ferrari (2010) afirma que nas relações de *bullying* as diferenças são marcadas, descontextualizadas e alçadas ao *status* de verdade numa tentativa de diferenciação e estabelecimento de identidades. Este autor observa que diferenças de características físicas, gênero, raça e *status* social estavam associadas a falas marcadas pelo *bullying*.

Por outro lado estar satisfeito com o corpo pode denotar beleza ou padrão corporal considerado aceitável para a pessoa e seu grupo de referência, o que pode mantê-los menos vulneráveis a situações de vitimização e dentro do jogo de popularidade tão valorizado por estudantes (Lisboa, 2005).

Os resultados não mostraram diferenças significativas em relação aos tipos de envolvimento no *bullying* e a maioria das variáveis bio-sociodemográficas: faixa etária, série, sexo, cor da pele, religião, com quem mora e situação dos pais.

Entretanto, alguns estudos apontam diferenças significativas entre os tipos de envolvimento no *bullying* e a faixa etária, onde os mais novos envolvem-se mais. Estas investigações são realizadas predominantemente com escolares mais jovens, do ensino fundamental (Lisboa, 2005; Malta et al., 2010; Olweus, 1993; Pinheiro & Williams, 2009). O declínio das diferenças entre os tipos de envolvimento conforme os estudantes vão ficando mais velhos pode ser explicada pela aquisição de habilidades sociais e físicas, onde os mais jovens, na faixa etária do ensino médio, por exemplo, já não seriam tão vulneráveis quanto os mais novos no nível fundamental (Smith, 2002).

Em diversos estudos as diferenças significativas com relação ao sexo são predominantes, mas não consenso (Bacete et al., 2010; Lisboa, 2005; Malta et al., 2010; Molcho et al., 2009; Pinheiro & Williams, 2009). Todavia, esta diferença não pode ser analisada somente do ponto de vista biológico, como se homens tivessem uma tendência natural a serem mais agressivos do que as mulheres. Pupo (2007) afirma que as expectativas em relação ao nível de agressividade expressa pelo sexo oposto parecem reforçar estereótipos construídos através do processo de socialização no interior da cultura de gênero, ou seja, tanto meninos quanto meninas seriam influenciados a agirem com mais e menos agressividade respectivamente.

O perfil ligado a características de raça mostra-se importante para análise da incidência de *bullying*. Segundo estudo conduzido pelo MEC (2009), os alunos negros e pobres são os que mais sofrem práticas discriminatórias associadas ao *bullying*. Ferrari (2010) também encontra o *bullying* fortemente associado, tanto a questões de raça, quanto de *status* social.

Os resultados do presente trabalho apontaram que para a amostra pesquisada, o *bullying* não se associou a percepção que os alunos têm de sua escola, ou mesmo a maior parte das características bio-sociodemográficas, embora, estas últimas tenham grande relevância para as análises. Percebeu-se, que o *bullying* no contexto investigado é perpassado por relações entre os alunos a partir de seus grupos de pertença, onde estar próximo ao padrão considerado normal influencia na dinâmica de exclusão.

5.2.1.2 Tipos de envolvimento e variáveis de vivências escolares.

Analisando os tipos de envolvimento com o *bullying* em relação a cada uma das variáveis de vivências escolares observaram-se diferenças significativas para: percepção sobre o relacionamento entre os colegas na classe ($\chi^2 = 14,122$; gl= 6; p= 0,028), excluir colega de grupos ($\chi^2 = 24,367$; gl= 3; p=0,000) e pertencer a algum grupo específico ($\chi^2 = 14,157$; gl= 3; p= 0,003). Nenhuma das outras variáveis desta categoria apresentou associação com os tipos de envolvimento, a saber: desempenho na escola, gostar e sentir-se seguro na escola, relacionamento com os professores, relacionamento entre grupos, excluir ou ter sido excluído de um dos grupos, identificação com grupos específicos.

A Tabela 5 traz informações relativas aos tipos de envolvimento no *bullying* a partir da variável “excluir colegas”. Os participantes que afirmaram já ter excluído algum colega de grupos, em sua maioria, estão entre as vítimas agressoras (56%),

enquanto que aqueles que relataram não ter excluído apresentaram maior frequência para não envolvimento em *bullying* (45%). A dinâmica de exclusão é apresentada por diversos autores como associada ao *bullying* (Cunha, 2009; Ferrari, 2010; Gutierrez, Barrios, Dios, Montero, & del Barrio, 2008; Lisboa, 2005). A associação encontrada era esperada, no entanto, seria coerente que “ser excluído por colegas”, também apresentasse diferença em relação ao tipo de envolvimento, o que não ocorreu. Isto pode ser analisado a partir da tendência dos estudantes a não atribuírem a si próprios, condições de inferioridade perante o grupo, o que pode ser observado também pela baixa incidência de vitimização desacompanhada de agressão encontrada no presente trabalho (Thornberg, 2010).

Tabela 5 – Resultado do teste qui-quadrado entre tipos de envolvimento a partir da variável excluir colegas

ENVOLVIMENTOS EXCLUIR COLEGA	AGRESSOR	VÍTIMA	VÍTIMA- AGRESSOR	NÃO ENVOL- VIDO	TOTAL	QUI- QUADRADO
Sim	12 (31%)	2 (5%)	22 (56%)	3 (8%)	39 (100%)	$\chi^2 = 24,367$ gl= 3 p<0,001
Não	51(22%)	16 (7%)	56(25%)	103 (45%)	226 (100%)	
Total	63	18	78	106	265	

A distribuição dos participantes em relação aos tipos de envolvimento a partir da variável “pertencer a um grupo específico” é apresentada na Tabela 6. Constatou-se que dentre aqueles que relataram pertencer a um grupo específico, a maioria pertencia à categoria vítima-agressor (38%), enquanto que metade dos que afirmaram não pertencer a um grupo específico (50%) não apresentaram envolvimento com o *bullying*. Verificou-se, portanto que pertencer a um grupo está associado aos diferentes tipos de envolvimento ($\chi^2 = 24,367$; gl= 3; p=0,001). Fazer parte de um grupo ou ter livre acesso a diversos grupos é particularmente importante na idade escolar, onde a popularidade

pode ser medida pela pertença a grupos socialmente valorizados (Lisboa, 2005). É neste sentido que Lisboa (2005) e Thornberg (2010) enfatizam que os comportamentos de *bullying* podem estar associados à busca de popularidade.

Analisando os grupos apontados por aqueles que mais se auto identificaram com grupos específicos a partir das opções fornecidas pela pesquisadora, as vítimas-agressores, observou-se um predomínio de preferência pelos *bad boys* e estudiosos, que podem ser considerados antagônicos. O envolvimento concomitante nas situações de agressão e vitimização demonstrou a ambivalência desta situação, onde são eleitas como figuras de identificação tanto o valentão, que caracterizaria a agressão quanto o papel esperado deles no contexto escolar, estudiosos.

Tabela 6 – Resultado do teste qui-quadrado entre tipos de envolvimento a partir da variável pertencer a um grupo específico

ENVOLVIMENTOS PRETENCER A GRUPO ESPECÍFICO	AGRESSOR	VÍTIMA	VÍTIMA- AGRESSOR	NÃO ENVOLVIDO	TOTAL	QUI- QUADRADO
Sim	34 (25%)	10 (7%)	52 (38%)	42 (30%)	138	$\chi^2 = 14,157$ gl= 3 p= 0,003
Não	29 (24%)	7 (6%)	24 (20%)	62 (50%)	122	
Total	63	17	76	104	260	

Os resultados apresentados nas seções 5.1 e 5.2 permitiram alcançar o primeiro objetivo do estudo, a saber, caracterizar o perfil dos estudantes quanto às variáveis bio-sociodemográficas vivências escolares e tipos de envolvimento no *bullying*: agressor, vítima, vítima-agressor e não envolvido. A seguir serão apresentados os achados obtidos com a entrevista semiestruturada, onde foi possível acessar como o *bullying* vem sendo socialmente representado pelos estudantes.

5.3 Entrevista Semiestruturada

O objetivo da aplicação da entrevista foi apreender como o *bullying* vem sendo elaborado pelos estudantes em seu cotidiano, como este constructo está presente em suas comunicações e de que forma suas condutas tem sido por ele orientadas.

Como ferramenta foi utilizado um roteiro que orientou a entrevista semiestruturada. A caracterização da subamostra de alunos entrevistados é exposta a seguir, e na sequência, a análise de conteúdo lexical realizada a partir do tratamento padrão do *software* Alceste.

5.3.1 Características da subamostra de alunos entrevistados.

Os entrevistados foram caracterizados a partir do tipo de envolvimento com o *bullying*, além das variáveis: faixa etária, sexo, cor da pele e satisfação com o corpo, que foram selecionadas por serem características importantes para a compreensão do *bullying* (Ferrari, 2010; MEC, 2009; Molcho et al., 2009; Olweus, 1993) e relevantes para a caracterização de grupos de pertença.

Tabela 7 – Distribuição dos participantes por frequência para: faixa etária, sexo, cor da pele, satisfação com o corpo e tipos de envolvimento (n=30)

VARIÁVEIS	NÍVEIS	FREQ.
Faixa Etária	14-15 a nos	8
	16-17 anos	20
	18-19 anos	2
Sexo	Masculino	13
	Feminino	17
Cor da Pele	Branca	6
	Parda	18
	Preta	6
Satisfação com o corpo	Sim	20
	Não	10
Tipos de envolvimento	Agressor	9
	Vítima	2
	Vítima-agressor	8
	Não envolvidos	11

A Tabela 7 mostra as características dos participantes entrevistados a partir das variáveis-atributo escolhidas para análise de conteúdo a ser realizada. A faixa etária predominante da subamostra estava compreendida entre 16-17 anos (20), seguida de 14-15 anos (8) e 18-19 anos (2). Quanto ao sexo, 17 dos entrevistados eram do sexo feminino. Os participantes de cor de pele parda foram maioria (18) em relação aos de cor branca (6) e preta (6). Quanto à satisfação com o corpo, houve predomínio de pessoas satisfeitas (20). A distribuição quanto ao tipo de envolvimento foi a seguinte nesta subamostra: agressor (9), vítima (2), vítima-agressor (8) e não envolvidos (11). Observou-se, de forma geral, uma distribuição similar em relação às mesmas variáveis na amostra completa (Tabela 1).

A seguir são apresentados os dados e as discussões resultantes da análise de conteúdo lexical realizadas com as entrevistas.

5.3.2 Análise de conteúdo lexical das entrevistas: tratamento padrão do software Alceste.

Ao processar o discurso dos participantes da pesquisa, o tratamento padrão do programa Alceste identificou um *corpus* constituído de 30 Unidades de Contexto Inicial (UCI), totalizando 24.093 ocorrências, sendo 2.432 palavras diferentes, com uma média de 10 ocorrências por palavra. Para a análise que se seguiu, o programa considerou as palavras com frequência igual ou superior a 4 e com $\chi^2 \geq 3,84$. Após a redução do vocabulário às suas raízes, foram encontradas 427 radicais e 3.207 Unidades de Contexto Elementar (UCE).

A Classificação Hierárquica Descendente reteve 90% do total das UCE do *corpus*, distribuídas em três classes e formadas com, no mínimo, 10 UCE. Para a elaboração do dendrograma desenhado na Figura 2, foram tomadas, como referência, as palavras com $\chi^2 \geq 15$ ($p < 0,001$).

Na Figura 2, podem ser observadas duas ramificações, notificadas com as letras *a* e *b*, em que se evidenciam duas partições do *corpus*. A primeira partição resultou no *subcorpus* (a) composto pelo agrupamento das Classes 1 e 3, denominada de “preconceito permeado pela banalização da violência e culpabilização da vítima” e a segunda partição (b), contém o contexto do discurso correspondente à Classe 2, intitulado de “ausência de suporte escolar e familiar”. Foi possível localizar a partir da Classificação Hierárquica Ascendente gerada pelo programa, duas subclasses para cada uma das classes, separadas por uma linha pontilhada na Figura 2. As variáveis-atributo que mais se associaram a cada uma das classes também são expostas ao final de cada classe em *itálico*.

A Classe 1, denominada “referências de preconceito” envolveu 1.170 UCE, com 63 radicais de palavras, significando 36,85% do total de UCE. A Classe 2, categorizada

como “culpabilização da vítima e banalização da violência”, foi formada por 887 UCE, com 85 radicais de palavras, correspondentes a 27,94 % das UCE. A Classe 3, que trata da “ausência de suporte escolar e familiar”, com 1.118 UCE e 65 radicais de palavras, contabilizou 35,21% das UCE. Observa-se que a distribuição das UCE entre as classes apresentou-se de maneira relativamente equilibrada, com a Classe 2 com um percentual um pouco abaixo das demais.

CLASSE 1 1.170 UCE 36,85%		CLASSE 3 1.118 UCE 35,21%		CLASSE 2 887 UCE 27,94%	
Referências de preconceito		Culpabilização da vítima e banalização da violência		Ausência de suporte escolar e familiar	
χ^2	Palavra/Atributo	χ^2	Palavra/Atributo	χ^2	Palavra/Atributo
56	Grupo (s)	92	Pessoa	126	Escola
28	Todo mundo	39	Tipo	34	Nas aulas
25	Fala	31	Coisa	30	<i>Bullying</i>
17	Separado	30	Vão	28	Providência
16	Grupinho	20	Sabe	26	Diretor
15	Afastando	18	Pode	24	Tomar
36	Menino (a)s	15	Rir	23	Alunos
17	Conversar	37	Leva	20	Vi
17	Fica(m)	34	Brincadeira	18	Violento
16	Onda	29	Gosta	18	Hora
16	Bagunça	26	Diferente	18	Sair
16	Amigo	20	Brincar	48	Educação
15	Sai	19	Vejo	34	Falta
15	<i>Gay</i>	18	Pode	27	Mãe
20	<i>Agressor</i>	17	Ponto	26	Ocorre
17	16-17 anos	64	<i>Sexo feminino</i>	20	Violência
		30	<i>Não satisfeitos com o corpo</i>	18	Série
				16	Psicóloga
				16	Família
				148	<i>Sexo masculino</i>
				48	<i>Satisfeito com o corpo</i>
				20	<i>Vítima-agressor</i>

Figura 2 – Dendrograma com a Classificação Hierárquica Descendente – Entrevistas (n=30)

O detalhamento de cada classe e os exemplos de falas em que emergiram as palavras mais significativas (em negrito) são expostos a seguir, acompanhados da caracterização do estudante autor da mesma. Nesta caracterização, a variável-atributo associada à classe está em itálico. Será apresentada também uma análise à luz de referenciais teóricos da Psicologia, bem como inferências realizadas perante os resultados.

5.3.2.1 Referências de preconceito.

Como pode ser observada na Figura 2, a Classe 1, referências de preconceito, foi composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 56$ (grupo) e $\chi^2 = 15$ (afastando, gay, sai). As variáveis-atributo que mais contribuíram com esta classe foram os estudantes: envolvidos no *bullying* como agressores e os que têm entre 16 e 17 anos. Salientam-se duas subclasses, separadas, na Figura 2, pela linha pontilhada: a primeira trata das relações de *bullying* entre grupos; e a segunda aborda as minorias como alvos. Eis algumas falas representativas da subclasse 1, seguidas da caracterização do estudante:

(...) você faz parte daquele **grupo**, mas você vê que aquele grupo, às vezes todos lhe apelidam e aí você fica procurando um entre esses **grupos** para apelidar e não tem como, é **todo mundo** contra você lhe apelidando, desmoralizando.
(masculino, preto, 16 anos, satisfeito com o corpo, agressor)

(...) tem aquele **grupinho** que manda e aquele que não manda. É assim, na minha sala é muito **grupinho** (...) (feminino, parda, 17 anos, satisfeita com o corpo, não envolvida)

Para ilustrar a segunda subclasse, a seguir encontram-se listadas algumas falas representativas, sobre minorias como alvo:

(...) acho que é porque são os únicos **gays** que têm lá na sala, aí eles ficam tirando **onda** (feminino, parda, 16 anos, não satisfeita com o corpo, vítima-agressor)

Eu me lembro, na outra escola, tinha um menino moreno aí o povo chamava ele de Zulu e **ficava** tirando **onda** com ele. (masculino, branco, 15 anos, agressor)

Foi evidenciado nas falas ilustrativas da Classe 1 que os estudantes considerados agressores situados na faixa etária entre 16 e 17 anos perceberam o *bullying* como resultado de relações intergrupais pautadas no preconceito e discriminação contra minorias, como os negros e homossexuais. Os achados corroboraram com as descobertas de Antunes (2008) nas quais os estudantes apontam a prática do *bullying* como idêntica a de preconceito. Estão de acordo ainda com Thornberg (2010) que demonstra que o *bullying* é desencadeado nas relações intergrupais por meio dos processos de categorização e diferenciação social.

O preconceito contra grupos minoritários é resultado de representações que os grupos majoritários criaram sobre a natureza (positiva) de seu grupo e (negativa) do grupo alvo do preconceito (Pereira et al., 2003). Neste sentido, as representações sociais, através de suas funções identitária e justificadora, atuam enquanto

conhecimento socialmente partilhado pelo grupo de pertença. No presente estudo, observou-se que as representações sociais forjadas trazem as vítimas de *bullying* caracterizadas por alguma diferença, que as tornariam alvos da violência.

O surgimento de discursos marcados por representações sociais que associam o *bullying* ao preconceito reforça a necessidade desta violência ser investigada no âmbito das relações intergrupais e não apenas no contexto de relações interpessoais como tem sido feito largamente nas pesquisas acadêmicas (Cunha, 2009; Lisboa, 2005). No âmbito escolar, os alunos posicionam-se também a partir de identidades grupais, enquanto pessoas do sexo masculino ou feminino, de cor da pele branca ou negra e diversas outras. Estes posicionamentos têm implicações para as relações intergrupais e o *bullying* tem se configurado no âmbito das representações forjadas a partir destas pertenças.

Percebeu-se, desta forma, um discurso justificador por parte do agressor, tipo de envolvimento que mais contribuiu com a classe. O *bullying* aconteceria com estudantes que pertencem a minorias como os *gays*, por serem os únicos nesta condição na sala de aula. Em relação aos agressores, figuras associadas à intimidação e violência, os *gays* podem ser considerados um grupo com características opostas, uma vez que costumam ser atrelados a figura feminina, frágil (Pereira, 2004). Neste sentido, os agressores os elegeriam, dentre outros grupos minoritários numa tentativa de diferenciar-se.

A homofobia destacou-se no discurso destes estudantes, a ponto da palavra “*gay*”, ter-se associado à classe, com qui-quadrado relevante ($\chi^2 = 15$), mesmo tratando-se de um tema considerado tabu em nossa sociedade. O preconceito contra homossexuais pode assumir formas flagrantes ou sutis (Pereira, 2004), todavia, é possível observar nas situações de convívio social e nas veiculações da mídia, com maior frequência, um preconceito escancarado contra este grupo. Diferentemente do que

vem ocorrendo em relação ao racismo, que é abertamente condenado e passou a manifestar-se de formas mais sutis (Lima & Vala, 2004; Pereira et al., 2003), embora não menos danosas. Neste sentido, apesar de terem sido feitas referências ao racismo em relação ao *bullying*, este não se associou significativamente a nenhuma das classes.

O preconceito contra os homossexuais não pode ser ignorado ao tratar-se do *bullying*, em especial quando se lida com alunos de ensino médio, como a presente amostra, onde a sexualidade é um tema de destaque e de interesse dos alunos. Neste sentido, evidencia-se a necessidade de que temas relacionados à sexualidade sejam reforçados na agenda de discussões das escolas, que parecem na maior parte das vezes esquivarem-se deste tema-tabu, chegando até mesmo a omitir completamente a questão da homossexualidade das temáticas trabalhadas.

5.3.2.2 Culpabilização da vítima e banalização da violência.

A Classe 3, culpabilização da vítima e banalização da violência, foi composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 92$ (pessoa) e $\chi^2 = 15$ (rir), identificadas principalmente na fala dos estudantes do sexo feminino e dos alunos não satisfeitos com o corpo. Pode-se observar o agrupamento de palavras que denotam duas subclasses: a primeira pode ser denominada de “culpabilização da vítima”; a segunda trata da “banalização da violência”.

Sobre a subclasse que trata da culpabilização da vítima, eis os recortes elucidativos:

(...) acho que é por destino, vê que a **pessoa** é frágil, tímida aí eles atacam mesmo, quando a **pessoa** não é tímida, que tem atitude, eles não **vão**, agora uma

peessoa tímida que não **sabe** se defender (...). (*feminino, negra, 17 anos, não satisfeita com o corpo, vítima-agressor*)

Acontece, mas depende da **peessoa**. Não sei, elas se sentem fragilizadas, acho que é uma **peessoa** frágil, não consegue conviver com o defeito com a doença, fica frágil, a **peessoa**, emocionalmente (...) (masculino, pardo, 16 anos, *não satisfeito com o corpo, vítima-agressor*).

Pelo fato da **peessoa** ser homossexual eles começam a tratar a pessoa como se não fosse **peessoa**, como se a **peessoa** fosse um animal **diferente**, fosse um bicho. (*feminino, branca, 16 anos, não satisfeito com o corpo, vítima-agressora*).

(...) outras **peessoas** ficam chamando, outras ficam **rindo**, até eu mesma às vezes não aguento e começo a **rir** também, até ele mesmo **rir**, (...) mas a sala toda **rir**, não para de ficar chamando também. (*feminino, preta, 14 anos, não satisfeita com o corpo, agressora*).

A segunda subclasse trata da “banalização da violência”, conforme as temáticas exemplificadas a seguir:

Esse negócio de magro, gordo, negro, a gente **leva** tudo na esportiva, tudo na **brincadeira** ei, “chega aí negão”, **leva** tudo na **brincadeira**, que eu entendo aqui não tem não essas **coisas**, eu acho. (masculino, pardo, 16 anos, *não satisfeito com o corpo, vítima-agressor*).

(...) diziam que era **brincadeira** de criança, como não era **brincadeira** com eles, nem com os filhos deles eles diziam que era **brincadeira** de criança, mas isso magoava, eram apelidos (...) (*feminino*, parda, 17 anos, *não satisfeita com o corpo*, vítima-agressora).

Eu acho isso humano, bem humano, não **vejo** com uma coisa absurda, eu acho bem natural, aliás, querer excluir as outras **pessoas** (...) (*feminino*, branca, 18 anos, satisfeita com o corpo, vítima-agressora).

Esta classe demonstra a ancoragem do *bullying* na culpabilização da vítima, com a objetivação em palavras como “pessoa” e “tipo” assim como outras palavras significativas. As características da pessoa seriam determinantes para o mau-trato, ou seja, reduz-se a causa ao perfil da própria vítima. Constatou-se ainda a ancoragem na naturalização da violência, onde o *bullying* é objetivado como uma “brincadeira”, embora de mau gosto, por parte do agressor.

Vaillancourt et al. (2008) ao analisar como estudantes definiam o *bullying* encontrou resultados semelhantes ao do presente trabalho. Segundo os autores, boa parte dos alunos, especialmente as meninas, realçam características de personalidade da vítima em suas definições para este tipo de agressão. Os achados aqui expostos são corroborados ainda por Thornberg (2010) que encontrou “reação ao diferente” como a representação social mais evocada por alunos para a causa do *bullying*. O *bullying* enquanto “brincadeira”, forma de divertimento dos agressores, também comparece dentre as representações sociais utilizadas pelos estudantes investigados por este autor.

Observou-se que os estudantes construíram sua própria teoria do senso comum, enquanto grupo de pertença, na qual utilizaram a representação social do *bullying* como

brincadeira do agressor que tem como alvo determinado tipo de pessoas, consideradas frágeis e que por serem incapazes de reagir continuariam como alvos.

Foram observadas falas que apontam que ser alvo de *bullying* é “culpa” da própria vítima que não sabe lidar com sua fragilidade ou ainda como obra do destino. Este processo de desengajamento moral pressupõe que se considerem socialmente aceitáveis práticas prejudiciais, representando-as como algo que tem propósitos válidos, assim, desumanizam e culpam as vítimas por terem atraído os maus-tratos para si mesmas (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008; Barnes & Leavitt, 2010). A desumanização das vítimas também pode ser vista em uma perspectiva intergrupala, como têm apontado estudos acerca da percepção social dos homossexuais, o que também foi apontado em uma das falas ilustrativas anteriormente, onde a garota por ser homossexual, percebe que o tratamento dirigido a ela equivale a forma como se percebe um “bicho diferente”, “um animal” (Santos, Lima, & Mendonça, 2009).

Os estudantes constroem sua própria teoria social prática que passa a orientar suas comunicações e condutas. Assim, especialmente as meninas não satisfeitas com o corpo, associam às situações de *bullying*, estratégias ligadas à agressão relacional, através de brincadeiras, chacotas que evocam risos.

Percebe-se aqui a proximidade entre as classes 1 e 3, apontada no dendrograma. O *bullying* faz-se valer do preconceito, expresso em suas formas mais em que os estudantes considerados diferentes, fora do padrão, são alvo de brincadeiras que são minimizadas por quem as pratica sutis (Lima & Vala, 2004; Pereira, 2004; Pereira et al., 2003). As representações sociais do *bullying* comparecem, portanto, enquanto preconceito, permeadas pela banalização da violência e culpabilização da vítima.

Os alvos do *bullying* têm ressaltadas características “desviantes” a partir das quais passam a serem tratados nas relações intergrupais. No contexto escolar em que a

popularidade é valorizada, crianças tímidas são hostilizadas, especialmente por aqueles que querem destacar-se enquanto os “donos do pedaço”. Espaços que valorizam o padrão normativo da heterossexualidade tendem a diferenciar e discriminar os alunos homossexuais. É grande a lista de comportamentos ou situações socialmente desvalorizadas no âmbito escolar, e em outros mais amplos, que podem gerar relações intergrupais permeadas pelo preconceito. Reafirma-se a importância de considerar-se o *bullying* também a partir da perspectiva intergrupar, em que atuam categorizações sociais das quais resultam o preconceito, expresso a partir de suas sutilezas que banalizam a violência e culpabilizam a vítima.

5.3.2.3 Ausência de suporte escolar e familiar.

A Classe 2, ausência de suporte escolar e familiar, foi composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 126$ (escola) e $\chi^2 = 16$ (família). Os estudantes que mais contribuíram com esta classe eram: do sexo masculino, satisfeito com o corpo e vítima-agressor. Conforme o dendrograma da Classe 2 e como resultado da Classificação Hierárquica Ascendente, pode-se constatar duas subclasses. A primeira delas “ausência de suporte escolar”, como ilustram as falas a seguir:

Acho que não tem jeito não, porque se ocorre xingamento a **escola** vai fazer o quê? (*masculino, preto, 15 anos, satisfeito com o corpo, vítima-agressor*).

(...) a direção ter mais atitudes, mais regra. Porque às vezes as regras que a **escola** coloca, às vezes os **alunos** nem liga e às vezes falta **tomar** atitude por parte da direção, dos professores (*feminino, parda, 14 anos, satisfeito com o corpo, vítima*).

(...) foi na **escola** mesmo. Eu fui pedir **providência** ao **diretor** da **escola**, (...) pedi só para ele tomar uma **providência** e pararem com isso. Aí foram, passaram mais ou menos uns três dias legais e depois começou tudo de novo, aí não adiantou de nada (...) (feminino, parda, 16 anos, não satisfeita com o corpo, *vítima - agressora*).

A segunda subclasse foi nomeada “ausência de suporte familiar”, tem seus discursos caraterísticos expostos a seguir:

“**Falta de educação**, primeiramente, **falta** de respeito e **falta** de autoridade dos pais” (*masculino, preto, 16-17 anos, satisfeito com o corpo, não envolvido*).

(...) a **mãe** dele, a **família** dele não deu uma **educação** boa aí ele traz esse **educação** para escola” (*masculino, pardo, 16-17 anos, satisfeito com o corpo, vítima-agressor*).

Na Classe 2, a representação social do *bullying* é ancorada na ausência de suporte escolar e familiar, onde a escola é objetivada na figura do “diretor” e a família no signo “mãe”. A lacuna deixada pela escola e pela família é objetivada em “providências” ineficazes para combater o problema. Os alunos passam a desacreditar no efeito das medidas tomadas e muitas vezes deixam de procurar ajuda. É importante observar que as intervenções requeridas pelos alunos, como o estabelecimento de regras, vão além daquelas que os professores propõem, com o foco principalmente na punição do agressor por meio de suspensões ou expulsões (Bernardini, 2008).

O discurso dos alunos aponta que não apenas a escola, mas também a família tem implicações no *bullying*, à medida que creditam a esta formação de valores como o respeito ao próximo e às autoridades. Portanto, ao incluir ambas as instituições na trama do *bullying*, os estudantes sinalizam que as providências não se restringem apenas a casa ou à escola, trata-se de uma tarefa conjunta. Cabe aqui, perguntar se alunos, pais e professores falam da mesma coisa quando se referem ao *bullying*. Pode haver uma possível discrepância, onde pais e professores podem encará-lo como brincadeira da idade, em contrapartida ao sofrimento percebido pelos alvos desta prática (Fante, 2005; C. M. L. Silva, 2010). Isto aponta para a necessidade de que sejam abertos canais de diálogo sobre a temática.

Os estudantes do sexo masculino, satisfeitos com o corpo e os envolvidos tanto em situações de vitimização como de agressão foram os que mais se associaram a representação social do *bullying* ligada à ausência de suporte escolar e familiar. A associação significativa do grupo de estudantes vítimas-agressores é particularmente relevante no contexto do presente trabalho, ao sinalizarem a necessidade de providências por parte das instituições escolar e familiar, reforçam os prejuízos duplamente sofridos por vivenciarem a dinâmica de agressão e vitimização. Assim, estes alunos solicitam medidas em relação ao *bullying*, ainda que não percebam sua eficácia.

Schofield & Eurich-Fulcer (2003) ressaltam achados sobre o impacto da intervenção de figuras de autoridade junto a casos de relações intergrupais conflituosas. Tanto a escola quanto os pais podem "provocar efeitos benéficos porque incentivam a formação de valores de apoio ao contato intergrupais positivo" (p. 484). Estes autores destacam que as decisões não são susceptíveis de serem traduzidas diretamente em mudanças de atitudes e comportamentos dos alunos, mas são importantes

simbolicamente. Contudo, para que haja intervenções é necessário que a ausência do suporte familiar e escolar em relação ao *bullying*, percebido pelos adolescentes, seja suprida. Isto só pode ocorrer se as instituições encararem a situação de frente.

A partir do momento que a família e a escola condenam aberta e enfaticamente a prática de *bullying*, tomando providências a este respeito espera-se que ocorra um declínio desta forma de violência. Molcho et al. (2009) creditam às intervenções realizadas, a diminuição dos índices de *bullying* na maior parte dos países pesquisados pela OMS. Fante (2005) e Lopes Neto (2005) também observaram modificações após intervenções.

Todavia, as providências tomadas devem partir de uma perspectiva que considere o *bullying* não apenas como relação interpessoal entre alunos, mas também como situação de preconceito e discriminação que não devem somente ser repudiadas por meio de palestras, e sim discutidos, debatidos no cotidiano escolar. Se a escola for percebida somente como espaço de aprendizado e não se encarar que, assim como o restante da sociedade, ela é também palco para práticas de preconceitos explícitos e discretos, bem como de outras formas de violência, os pais e a própria escola permanecem ausentes ou atuando de forma ineficaz perante o *bullying*.

Ao fim desta seção, espera-se ter alcançado o segundo objetivo deste trabalho: distinguir as representações sociais trazidas pelos estudantes a partir da faixa etária, sexo, cor da pele, satisfação com o corpo e dos tipos de envolvimento no *bullying*. A seguir é apresentada a análise de conteúdo lexical dos artigos científicos selecionados.

5.4 Busca nas Bibliotecas Eletrônicas

Diante dos resultados ora apresentados acerca das representações sociais elaboradas por estudantes sobre o *bullying*, o trabalho tem sequência com a exposição

dos achados da análise de conteúdo lexical dos artigos. A produção científica não foi analisada como representação social, mesmo que a comunidade de cientistas possa ser considerada como um grupo social de pertença. Trata-se de outro tipo de conhecimento, o reificado, elaborado por especialistas segundo métodos próprios da ciência que não podem ser equiparados aos utilizados nas representações sociais (Moscovici, 1978). Esclarece-se então, que os resultados a seguir apresentam as perspectivas que mais foram veiculadas nas produções científicas em questão.

Como ferramenta, utilizou-se a análise de conteúdo lexical dos artigos científicos coletados nos portais. A descrição e o exame dos dados foram realizados com o uso do tratamento padrão do *software* Alceste.

5.4.1 Características dos artigos científicos.

A Tabela 8 apresenta a caracterização dos artigos encontrados a partir das variáveis-atributo: “biblioteca virtual de origem”, “ano de publicação”, “foco do periódico” e “tipo e metodologia de estudo”. As Bibliotecas Eletrônicas, investigadas foram Scielo (Brasil e Portugal) e Biblioteca Virtual de Saúde (BVS). Quanto ao ano de publicação, tomou-se como parâmetro o intervalo entre 2001 e 2009, período compreendido pelas publicações encontradas. Os periódicos em que os artigos foram publicados tinham os seguintes focos, segundo o editorial das revistas: Psicologia, Educação, Medicina e Educação Física. Quanto ao tipo de estudo e metodologia utilizada nos estudos, emergiram: pesquisa teórica, empírica quantitativa, empírica quantitativa e qualitativa e empírica qualitativa. As revistas em que foram publicados os artigos não figuraram como variável-atributo, devido a grande variedade: os 14 artigos foram distribuídos em 11 revistas diferentes (Anexo F).

Tabela 8 – Distribuição dos artigos por frequência para: biblioteca virtual, ano de publicação, foco do periódico e tipo de pesquisa (n=14).

VARIÁVEIS	NÍVEIS	FREQ.*	%
Biblioteca Virtual	Scielo Brasil	4	28,6
	Scielo Portugal	5	35,7
	BVS	5	35,7
Ano de Publicação	2001	1	7,14
	2005	4	28,6
	2006	3	21,4
	2008	2	14,4
	2009	4	28,6
Foco do Periódico	Psicologia	9	64,3
	Educação	1	7,14
	Medicina	3	21,4
	Educação Física	1	7,14
Tipo de Estudo/Pesquisa	<i>Teórica ou de Revisão</i>	5	35,7
	<i>Empírica Quantitativa</i>	7	50,0
	<i>Empírica Quant. e Qualitativa</i>	1	7,14
	<i>Empírica Qualitativa</i>	1	7,14

A distribuição de estudos sobre *bullying* escolar nos portais pesquisados demonstrou paridade: dois deles (Scielo Portugal e BVS) apresentaram o mesmo número de artigos (5) e o terceiro (Scielo Brasil) teve apenas um artigo a menos. Considerando-se o ano de publicação, os anos de 2005 e 2009, concentraram 4 estudos cada, seguido de 2006 (3), 2008 (2) e 2001 (1). Os periódicos que mais publicaram a temática foram os que têm como foco Psicologia (9) e Medicina (3), as áreas de

Educação e Educação Física apresentaram apenas uma publicação cada. Enfatizando o tipo de estudo e o método de pesquisa, houve a prevalência de estudos empíricos quantitativos (7) e de pesquisas teóricas ou de revisão (5), e apenas um estudo utilizando métodos quantitativos e qualitativos e outro apenas qualitativo.

Considerando as Bibliotecas Virtuais, destacou-se a disponibilização da produção de Portugal que é responsável por um terço da produção em língua portuguesa disponibilizada nos portais pesquisados, sendo estes também os primeiros artigos publicados. Chama a atenção esta primazia ao levar-se em conta que o Scielo Brasil conta com 249 periódicos indexados, considerando-se todas as áreas, enquanto que o Scielo Portugal indexa apenas 32 revistas. Contudo, avaliando pesquisas sobre *bullying*, Portugal desde 1993 faz parte da investigação da Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre Comportamentos de Saúde das Crianças em Idade Escolar (Health Behaviour in School-Aged Children, HBSC), a partir da qual surgiu a primeira publicação na referida base de dados (Carvalhosa et al., 2001). No cenário brasileiro, grandes pesquisas envolvendo *bullying* fomentadas por órgãos oficiais são bem mais recentes (IBGE, 2009; MEC, 2009).

Evidenciou-se um aumento no número de publicações no período de 2006 a 2009, intervalo onde se concentraram 8 das 14 publicações. Neste intervalo também há o maior número de artigos publicados em revistas brasileiras. Alguns eventos ocorridos nos anos anteriores podem dar pistas sobre este incremento no número de estudos. O surgimento das primeiras pesquisas sobre *bullying* no contexto brasileiro foram divulgadas a partir de meados do ano 2000 (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência [ABRAPIA], 2003; Fante, 2005). Embora tenham sido feitas fora do âmbito acadêmico, infere-se que tenham surtido impacto neste.

Além das pesquisas citadas, eventos trágicos causaram comoção em escala mundial, chamando a atenção da sociedade em geral e certamente dos pesquisadores. Em 1999, dois adolescentes americanos de 17 e 18 anos, sitiaram alunos e professores durante cinco horas dentro da escola de ensino médio em que haviam estudado. Os rapazes, que estavam munidos de armas de fogo e bombas, assassinaram doze colegas, um professor, feriram dezenas de pessoas e por fim suicidaram-se. O episódio ficou conhecido como massacre em Columbine (Veja, 1999; Fante, 2005). Em 2007, um jovem sul-coreano de 23 anos entrou na Universidade Virgínia Tech, onde estudava e matou 32 pessoas, dentre alunos e professores e em seguida cometeu suicídio (Teixeira, 2007). Apesar de não poder atribuir exclusivamente ao *bullying* a motivação para tais chacinas, em ambos os casos, os estudantes eram cotidianamente alvos de chacotas dos colegas por não se encaixarem no padrão do grupo.

Isto posto, infere-se que tanto os primeiros estudos acerca de *bullying* realizados no contexto brasileiro, quanto à veiculação pela mídia de casos extremos, tenham influenciado a concentração dos estudos nos últimos anos, especialmente no meio acadêmico nacional.

A produção acerca do *bullying* selecionada nesta dissertação tem predomínio em periódicos com foco em Psicologia e Medicina. Surpreende a área de Educação não figurar dentre as de maior produção sobre *bullying*, tendo em vista que ao lado de Psicologia, concentra grande parte das pesquisas sobre violência escolar (Sastre, 2009). No entanto, segundo este autor, os estudos sobre violência entre pares têm sido abordados na área educacional com mais frequência por uma ótica sociológica sendo caracterizada como incivildade (Elias, 1993) e não como *bullying*.

A presença considerável de investigações a partir do ponto de vista médico, especialmente da Pediatria e Psiquiatria, refletem o início das investigações sobre o tema no Brasil que trazem o *bullying* predominantemente associado a características pessoais dos envolvidos (ABRAPIA, 2003; Lopes Neto, 2005; Palácios, 2006). Nestes estudos observaram-se ainda uma perspectiva medicalizante que atribui uma função de “gatilho” a patologias do agressor (transtornos de conduta) ou da vítima (depressão, ansiedade) que as predisporiam a atuar nestas respectivas posições.

Quanto aos tipos de estudo, prevaleceram investigações empíricas de cunho quantitativo, com destaque para investigações psicométricas, sendo na maioria voltadas para o contexto de Portugal (Carvalhosa et al., 2001; Seixas, 2005; Freire et al., 2006). Os estudos de revisão destacaram os conceitos usados consensualmente entre a maior parte dos pesquisadores ou acrescentaram novas análises (Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Lopes Neto, 2005; Neme, Mello, Gazzola, & Justi, 2008). No entanto, apenas um dos estudos examinou o *bullying* enquanto constructo teórico, contrapondo-o ao que é entendido por preconceito, e até mesmo questionando o propósito de utilização deste novo termo (Antunes & Zuin, 2008). Neste panorama, evidenciou-se a pouca problematização do que vem a ser de fato o *bullying* em contraposição a variadas tentativas de medi-lo e avaliá-lo.

5.4.2 Análise lexical dos artigos retirados dos portais Scielo Brasil, Scielo Portugal e Biblioteca Virtual de Saúde.

A análise de conteúdo lexical foi realizada a partir de coleta, feita entre junho de 2009 a junho de 2010, que abrangeu o universo de artigos científicos indexados nos portais da Internet BVS e Scielo Brasil e Portugal que tivessem como tema central o *bullying* no contexto escolar. O tema de busca foi “*bullying*”. Após a geração da lista de

artigos, foram filtradas apenas as pesquisas que focalizavam o ambiente escolar, identificados a partir da leitura dos resumos. Em seguida, os dados foram processados com o programa computacional Alceste.

Ao processar os artigos científicos, o tratamento padrão do *software* Alceste identificou um *corpus* constituído de 14 UCI, totalizando 37.603 ocorrências, 5.447 palavras diferentes, com uma média de 7 ocorrências por palavra. Para a análise que se seguiu, foram consideradas as palavras com frequência igual ou superior a 6 e com $\chi^2 \geq 3,84$ ($p=0,05$). Após a redução do vocabulário às suas raízes foram encontrados 640 radicais e 991 UCE.

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) reteve 88% do total das UCE do *corpus*, distribuídas em 4 classes. Os percentuais de UCE por classe variaram entre 6,54 % para a Classe 3 e 49,89 % para a Classe 4. Para a elaboração do dendrograma desenhado na figura 3, foram tomadas como referência palavras com $\chi^2 \geq 15$ ($p<0,001$).

Na figura 3, observam-se ramificações, notificadas com letras (de *a* até *c*), em que se evidenciam duas partições do *corpus*. A primeira partição do *corpus* resultou em dois *subcorpus*: (*a*), contendo o contexto do discurso correspondente à classe 1, intitulado de “carência de intervenções no Brasil”; e (*b*), composto pelo agrupamento das classes 2, 3 e 4, denominado de “tipos de investigação e caracterização do *bullying*”. Na segunda repartição do *corpus*, emergiu um agrupamento com a letra *c*, constituído pelas classes 2 e 3, nomeado “investigações empíricas”.

Foi possível localizar a partir da Classificação Hierárquica Ascendente gerada pelo programa, duas subclasses para cada uma das classes, separadas por uma linha pontilhada na Figura 3. As variáveis-atributo que mais se associaram a cada uma das classes também são expostas ao final de cada classe em itálico, como se observa a seguir:

CLASSE 1 435 UCE 49,89 %		CLASSE 2 148 UCE 19,67 %		CLASSE 3 57 UCE 6,54 %		CLASSE 4 232 UCE 26,61 %	
Carência de intervenções no Brasil		Investigações psicométricas		Investigações Correlacionais		Caracterização do <i>Bullying</i>	
χ^2	Palavra/Atributo	χ^2	Palavra/Atributo	χ^2	Palavra/Atributo	χ^2	Palavra/Atributo
56	Escola	108	Instrumento	127	Sexo	40	Físico
30	Brasil	58	Metodologia	86	Escore	37	Agressividade
28	Profissional	58	Ciclo	67	Pró-social	32	Depressão
26	Intervenção	40	Questionário	60	Por cento	28	Verbal
25	Programa	25	Obtidos	49	Achados	28	Sintomas
23	Professor	25	Auto resposta	35	Literatura	27	Atitude
19	Cultura	24	Básico	32	Resultados	27	Agressões
19	Devem	21	Diferentes	31	Pesquisa	25	Geralmente
18	Pública	20	Dados	101	Faixa etária	21	Psicológicas
18	Comunidade	19	Pares	87	Menina (o)	20	Álcool
17	Redução	19	Verificou se	66	Anos	20	Ameaças
17	Prevenção	17	Sujeitos	58	Corrobora	20	Apelidos
16	Necessário	16	Respostas	57	Idade	17	Objetos
15	Espaço	69	Aluno	46	Indivíduos	17	Abuso
36	Ambiente	44	Agressor	37	Serie	17	Alvo
32	Educação	43	Investigações	30	Encontrados	16	Rejeição
27	Desenvolvimento	36	Vitima	28	Estudo	38	Grupo
25	Saúde	23	Sistemático	25	Masculino	22	Repetidas
18	Moral	19	Observadores	24	Igual	19	Vezes
16	Direitos humanos	18	Escolaridade	17	Ano de 2006	17	Provocação
15	Problema	62	Ano de 2005	42	Fonte: BVS	17	Negativas
26	Ano de 2009	119	Foco do periódico: Educação			16	Olweus
59	Foco do periódico: Medicina	335	Fonte: Scielo Portugal			49	Ano de 2001
75	Fonte: Scielo Brasil	192	Pesquisa Empírica Quantitativa			19	Foco do periódico: Psicologia

Figura 3 – Dendrograma com a Classificação Hierárquica Descendente – Artigos sobre *Bullying* Escolar (n=14)

A Classe 1, que trata da “carência de intervenções no Brasil”, envolveu 435 UCE, com 235 palavras analisadas, significando 49,89 % do *corpus*. A Classe 2 caracterizada como “investigações psicométricas”, foi formada por 148 UCE, com 152 palavras e expressando 19,67. A Classe 3 denominada “investigações correlacionais”, com 57 UCE e 91 palavras contabilizou 6,54. A Classe 4 denominada “caracterização do *bullying*” conteve 232 UCE e 162 palavras, equivalentes a 26,61% das UCE.

O detalhamento de cada classe e trechos em que emergiram as palavras mais significativas (em negrito) são expostos a seguir, acompanhados da caracterização do artigo científico. Nesta caracterização, a variável-atributo associada à classe está em itálico. Será apresentada uma análise à luz de referenciais teóricos da Psicologia, bem como inferências realizadas perante os resultados.

5.4.2.1 Carência de intervenções no Brasil.

A Classe 1, “carência de intervenções no Brasil”, foi composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 56$ (escola) e $\chi^2 = 15$ (espaço; problema). As variáveis-atributo que mais contribuíram com esta classe foram os artigos retirados do Scielo Brasil, publicados em periódicos com o foco em Medicina divulgados no ano de 2009. É possível identificar duas subclasses, separadas por uma linha pontilhada. O conteúdo da primeira remete a “necessidade de reconhecer e intervir” no *bullying*. A seguir, encontram-se alguns trechos dessas publicações:

(...) **profissionais**, devem reconhecer a extensão e o impacto gerado pela prática de *bullying* entre estudantes e desenvolver medidas para **reduzi-la** rapidamente. (ano: 2005; *foco: Medicina*; pesquisa de revisão; *fonte: Scielo Brasil*)

No **Brasil**, o interesse pelo estudo do *bullying* é mais recente, requerendo esforços para que se possa compreendê-lo e propor **intervenções** mais articuladas com a realidade do país. (*ano: 2009; foco: Psicologia; Empírica Qualitativa, fonte: Scielo Brasil*).

A segunda subclasse pode ser denominada “diálogo com saúde pública”, conforme os recortes:

Políticas **Públicas** voltadas à **prevenção** do *bullying*, especificamente, são ainda inexistentes no **Brasil**, embora, felizmente, esse processo já seja considerado um problema de **Saúde Pública** (...). (*ano: 2009; foco: Psicologia; pesquisa de revisão; fonte: BVS*).

(...) uma **necessária** medida de **saúde pública**, capaz de possibilitar o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, habilitando-os a uma convivência social sadia e segura. (*ano: 2005; foco: Medicina; pesquisa de revisão; Scielo Brasil*).

A Classe 1, carência de intervenções no Brasil, distanciou-se das demais, sendo a única destas a não ligar-se a nenhuma outra classe, o que significa que sua temática apresenta especificidades. Destacou-se por conteúdos acerca de intervenções, que apesar de necessárias são escassas ou inexistentes. Esta carência de providências formais acerca do *bullying* pode ser percebida visitando as escolas ou mesmo lendo a produção acadêmica, como os artigos aqui analisados. Nenhuma das publicações

continha relato próprio de intervenções, as experiências citadas referiam-se a projetos realizados fora do âmbito acadêmico (Fante, 2005; Lopes Neto, 2005).

A escassez de estudos de intervenção reflete-se também na raridade de políticas públicas a este respeito. No estado da Paraíba, por exemplo, existe legislação estadual *antibullying* e a capital, João Pessoa, dispõe de seu próprio dispositivo legal a este respeito (João Pessoa, 2008; Paraíba, 2008). Contudo, estes dois documentos são idênticos, praticamente em todos os parágrafos, e ambos são extremamente semelhantes a um popular livro sobre o assunto (Fante, 2005). Portanto, mesmo políticas existentes demonstram-se descontextualizadas e desarticuladas, o que aponta para a necessidade da articulação dos estudos empíricos com intervenções.

5.4.2.2 Investigações psicométricas.

A Classe 2, “*investigações psicométricas*”, foi composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2=108$ (instrumento) e $\chi^2=16$ (respostas). As variáveis-atributo que mais contribuíram com esta classe foram pesquisas empíricas quantitativas publicadas no ano de 2005 em periódicos com o foco em Educação do Scielo Portugal. Esta classe remete a duas subclasses.

A primeira ressalta “tipos de instrumentos”. Eis a seguir alguns trechos:

(...) comparar os resultados obtidos, numa mesma amostra de **alunos**, através de dois **instrumentos**, prevendo que os resultados sejam divergentes. (*ano: 2005; foco: Psicologia; pesquisa empírica quantitativa; fonte: Scielo Portugal*).

(...) sugerimos a utilização de **instrumentos**, como o **Questionário** Provocador-Vítima de Olweus, para mais facilmente se poderem comparar estudos sobre o

bullying sem diferenças na operacionalização deste conceito. (ano: 2001; *foco: Educação; pesquisa empírica quantitativa; fonte: Scielo Portugal*).

A segunda subclasse da Classe 2 detalha os fatores analisados pelos instrumentos, conforme os recortes:

(...) **instrumentos**, (...) distinguindo a agressão que é ocasional da agressão **sistemática**. (ano: 2006; *foco: Educação; pesquisa empírica quantitativa; fonte: Scielo Portugal*).

Constatou-se a existência de correlações positivas razoáveis entre as escalas da **vítima**, do **agressor** e do **observador**. (ano: 2005; *foco: Psicologia; pesquisa empírica quantitativa; fonte: Scielo Portugal*).

Os recortes representativos da Classe 2, bem como a palavra de maior qui-quadrado (instrumento), apontaram uma preeminência da necessidade de medir e classificar os alunos envolvidos em situações de *bullying*, evidenciando um forte teor psicométrico. Investigar a ocorrência de *bullying* no contexto escolar tem trazido visibilidade a esta violência (Molcho et al.; 2009; Plan, 2010; IBGE, 2009). Porém, tão importante quanto medir e classificar são as análises e intervenções que decorrem a partir daí.

5.4.2.3 Investigações correlacionais.

A Classe 3, “*investigações correlacionais*”, foi composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 127$ (sexo) e $\chi^2 = 24$ (igual). As variáveis-atributo que mais

contribuíram com esta classe foram os artigos retirados do site da Biblioteca Virtual de Saúde do ano de 2006. Identificam-se no dendrograma duas subclasses.

Na primeira subclasse é possível observar a comparação com estudos anteriores, principalmente sobre a diferença entre os sexos no envolvimento com o *bullying*:

Resultados de comparações entre gêneros foram unânimes em indicar a prevalência de vítimas do **sexo** feminino, maior frequência de comportamento de *bullying* entre **meninos**. (*ano: 2006; foco: Medicina; pesquisa de revisão; fonte: BVS*).

(...) comportamento **pró-social** foi encontrado em quinze **indivíduos**, 10%; 53% correspondiam aos **meninos** (...) (*ano: 2006; foco: Psicologia; pesquisa empírica quantitativa; fonte: BVS*).

A faixa etária e a série são as principais variáveis de análise na segunda subclasse:

Entre 9 e 15 anos (...) é nítido também que é a partir desta **faixa etária** que as crianças tendem a desenvolver mais explicitamente os comportamentos de *bullying*. (*ano: 2006; foco: Educação Física; pesquisa empírica qualitativa; fonte: BVS*).

(...) o padrão de número de vítimas e algozes varia, em uma turma de quinta **série**, havia mais algozes que vítimas (...) (*ano: 2006; foco: Psicologia; pesquisa empírica quantitativa; fonte: BVS*).

Nesta classe destacou-se a busca de correlações entre o *bullying* e variáveis sociodemográficas, especialmente sexo, faixa etária e série. Evidencia-se ainda que, ao analisar o *corpus*, o programa alocou nesta classe, as seções referentes a resultados e discussão dos artigos. Esta inferência pode ser feita a partir da presença de termos próprios a estes tópicos, como “achados”, “anteriores”, “corroboração”. Neste sentido, o estabelecimento de correlações teve destaque, especialmente nas publicações alocadas na Biblioteca Virtual de Saúde e nos textos de 2006.

Os estudos têm investigado e encontrado correlações entre diversas variáveis, na maioria das vezes sociodemográficas, em relação aos tipos de envolvimento com o *bullying* (Molcho et al., 2009; Malta et al., 2010, Lisboa, 2005). Apesar de perceberem-se padrões diferentes, não são encontrados no contexto brasileiro estudos que relatem intervenções que os levem em consideração, por exemplo, medidas diferenciadas para intervir junto a alunos mais novos ou mais velhos.

5.4.2.4 Caracterização do bullying.

A Classe 4 “*caracterização do bullying*” foi composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 40$ (físico) e $\chi^2 = 16$ (rejeição). As variáveis-atributo que mais contribuíram com esta classe foram os artigos da área de Psicologia do ano de 2001. Salientam-se nesta classe duas subclasses:

A primeira trata das características e “comportamentos dos envolvidos no *bullying*”:

(...) o *bullying* direto, tanto **físico** como **verbal**, inclui agressão **física** (...) (ano: 2008; *foco: Psicologia*; estudo teórico; fonte: Scielo Brasil).

(...) a vítima apresenta queixas de sintomas **físicos** e **psicológicos** (...) agressores consomem mais tabaco, **álcool** do que as vítimas (...) atitude desafiadora (...) (ano: 2001; foco: *Psicologia*; pesquisa empírica quantitativa; fonte: Scielo Portugal).

Na segunda subclasse encontram-se referências diretas ao “conceito padrão sobre *bullying*”:

(...) ação **negativa** quando alguém intencionalmente causa, ou tenta causar, danos ou mal-estar a outra pessoa, **Olweus** (...) (ano: 2001; foco: *Psicologia*; pesquisa empírica quantitativa; fonte: Scielo Portugal).

(...) **ação** cometida por um indivíduo ou um **grupo** contra outro. (ano: 2006; foco: *Psicologia*; pesquisa empírica quantitativa; fonte: BVS).

O conteúdo da Classe 4 evidenciou nos artigos pesquisados um predomínio da descrição do *bullying* a partir das características estipuladas pelo pesquisador pioneiro na área, Dan Olweus. Isto é mais evidente mais nos artigos das áreas de Psicologia e na publicação com data mais antiga, 2001. Observou-se ainda um perfil traçado para as vítimas e outro para os agressores, onde foram enfatizadas possíveis decorrências do *bullying* para cada um destes. O estudo de C. M. L. Silva 2010 aponta a presença de sintomas depressivos em alunos vítimas de bullying, corroborando a presença da palavra “depressão” que teve o terceiro maior qui-quadrado da classe. Já Antunes (2008) alerta para o caráter positivista do conceito de *bullying*, o que pode ser estendido

para as investigações que o utilizam de forma massiva sem buscar o que há por traz do mesmo.

A classificação dos estudantes em papéis desempenhados no *bullying*, segundo Antunes (2008), pode ser uma mera etiquetagem onde “existe um sujeito que é o culpado, seja o que agride, o que não sabe se defender, seja um terceiro que teria um papel de autoridade, mas não a utiliza” (p. 182). Neste sentido, o conhecimento científico que tem o *status* da objetividade e da neutralidade reduziria o sujeito a determinadas características a partir das classificações. Tais advertências devem ser levadas em consideração, em especial pela Psicologia, ciência que dentre outras atribuições, acaba estabelecendo critérios que são utilizados para balizar a normalidade e anormalidade.

A proximidade entre a Classe 4 e o cluster formado pelas classes 2 e 3, apontada no dendrograma (Figura 3), evidenciou-se na inter-relação entre as investigações empíricas que em sua maioria abordam o *bullying* a partir do proposto por Olweus (1993), que embora aponte a ocorrência desta agressão por parte de grupos de alunos não abre a perspectiva para analisá-la a partir daí. Ressalta-se a importância de conhecer este campo de estudo que se configura como novo no Brasil, onde a realização de pesquisas empíricas e validação de instrumentos são imprescindíveis, entretanto, são escassas ainda publicações que abordem o *bullying* enquanto constructo de forma mais crítica, questionando seus pressupostos e buscando explicações não apenas interpessoais (Antunes, 2008; Ferrari, 2010).

A variável-atributo ano de publicação, que apareceu em todas as classes, proporciona uma síntese dos estudos sobre *bullying* contidos no Scielo e BVS. Estes partiram de uma tentativa de delimitar o fenômeno, caracterizando-o (ano 2001),

posteriormente houve um foco no desenvolvimento de instrumentos de medida (ano 2005) e na correlação desta violência com características bio-sociodemográficas (ano 2006), mas apesar destas preocupações pouco tem sido feito no sentido de intervir sobre a problemática, apesar de perceber que tais medidas são necessárias (ano 2009).

Ao fim desta seção espera-se ter alcançado o terceiro objetivo deste trabalho: distinguir os conteúdos que emergem nos artigos científicos, considerando o ano de publicação, foco do periódico, tipo de pesquisa e fonte dos dados. A seguir serão expostas as aproximações e afastamentos percebidos entre as representações sociais forjadas pelos estudantes e a análise dos artigos.

5.5 Aproximações e Afastamentos entre as Representações Sociais elaboradas pelos Estudantes e a Produção Científica acerca do *Bullying*

Os conteúdos que emergiram nas representações sociais elaboradas pelos estudantes trouxeram o *bullying* ancorado no preconceito, na culpabilização da vítima, naturalização da violência e na ausência de suporte escolar e familiar. Os artigos científicos analisados trouxeram aspectos relacionados à carência de intervenções no Brasil, ao desenvolvimento de medidas psicométricas e classificações dos envolvidos, e ao predomínio de uma caracterização padrão do *bullying*.

Constatou-se que na medida em que os estudantes representam o *bullying* ancorado no preconceito (Figura 2), esta categoria não teve destaque nos artigos analisados, seja na teorização ou na concepção de instrumentos (Figura 3). A concepção de *bullying* destacada na análise da produção científica apresentou um nível de consenso significativo em relação às investigações iniciais realizadas por Dan Olweus, o que pôde ser observado pela associação significativa ($\chi^2=16$) entre o nome deste autor na classe que traz a caracterização deste constructo.

Se por um lado o consenso em torno da caracterização do *bullying* pode ser útil para a disseminação deste novo constructo na realidade brasileira, por outro, demonstra a carência de problematização sobre o tema. O *bullying* pode ser tomado como equivalente ao constructo preconceito, como observado na amostra do presente estudo e de estudos anteriores (Antunes, 2008; Thornberg, 2010). Todavia, na maior parte dos estudos não é analisada a perspectiva intergrupala, avalia-se como agressividade explicada geralmente pela idade, sexo ou perfil psicológico dos envolvidos.

As representações sociais do *bullying* emergiram ainda enquanto culpabilização da vítima que foi vista como alvo da violência por não saber reagir a determinados contextos hostis. Os estudantes apresentaram um discurso justificador do *bullying* ancorado em dificuldades inerentes à vítima, desconsiderando outras variáveis.

A teoria do senso comum elaborada pelos alunos ancorou o *bullying* na banalização da violência (Figura 2), muitas vezes vista como brincadeira. Em contrapartida, os artigos analisados ressaltaram os danos físicos e psicológicos ocasionados por esta violência que é considerada como um sério problema que pode ter consequências imediatas e em longo prazo tanto para vítimas quanto para agressores. Observou-se, portanto, que as elaborações realizadas pelo meio científico acerca do *bullying* enquanto um grave problema parecem não ter adentrado nas relações e comunicações desenvolvidas no contexto escolar. Parte dos estudantes considera como normal ou mesmo não percebe determinadas situações pejorativas como *bullying*, como pode ser observado nos discursos da primeira subclasse da Classe 3.

Situações que envolvem xingamentos e intimidações não caracterizadas pela violência física costumam ser tomadas como brincadeiras, geram sorrisos nos intimidadores e observadores que desconsideram a humilhação e sofrimento das vítimas. Este distanciamento entre a fala dos estudantes e a elaboração feita pelo meio

científico acerca da banalização do *bullying*, pode ser atribuída, entre outros, a recente disseminação do tema pela mídia (Teixeira, 2007; Weinberg, 2006) e pelas publicações acadêmicas (Carvalhosa et al., 2001; Lopes Neto, 2005). Juntamente com estes fatores, a ausência de problematização sobre o *bullying* nas próprias escolas, ajuda a perpetuar a representação social deste enquanto uma brincadeira, pois segundo os alunos entrevistados não há políticas claras a este respeito. Muitas vezes os próprios professores incentivam os atos de humilhação.

O foco de análise do *bullying* evidenciou-se como um ponto de distanciamento entre as RS forjadas a partir da fala dos alunos e a análise dos artigos científicos. Os estudantes ao ancorarem o *bullying* no preconceito, o situam enquanto um processo intergrupual. Em contrapartida o foco de análise destacado pelos artigos analisados recai em uma perspectiva individual ou interpessoal, à medida que priorizam o cruzamento com variáveis sociodemográficas. Outro ponto de distanciamento é a concepção quanto aos danos causados pelo *bullying*, sobre a qual os alunos têm uma representação dicotômica, ora como brincadeira, ora como preconceito, por outro lado, a análise da produção científica evidencia unanimidade quanto ao reconhecimento dos danos ocasionados pelo *bullying*.

A principal aproximação identificada entre as representações sociais dos estudantes e os artigos científicos analisados foi a necessidade de providências (Figura 2) e intervenções (Figura 3) nas situações de *bullying*. Os alunos ao ancorarem esta violência na ausência de apoio familiar e escolar, explicitado na Classe 3 da figura 2, expuseram o anseio por providências por parte da escola e de autoridades constituídas, como o diretor. Todavia, estas intervenções requisitadas pelos estudantes, embora sejam percebidas como necessárias pelos pesquisadores, não têm ocorrido nas escolas brasileiras. A análise da produção científica apontou a necessidade de intervenções,

sugerindo que sejam desenvolvidas a partir de políticas públicas, em especial no campo da saúde pública, bem como em propostas mais genéricas como educar para a paz.

Apesar das intervenções terem sido apontadas como necessárias pelos pesquisadores, este não foi o foco de nenhum dos artigos analisados, os quais se concentraram em investigações empíricas sobre índices de envolvimento. Esta lacuna da produção científica acerca de intervenções sobre o *bullying* parece repercutir na realidade dos alunos investigados, na medida em que relataram a necessidade de providências a respeito desta violência, mas não apontaram nenhum tipo de intervenção realizada por professores ou outros profissionais da escola. Neste contexto, observou-se que o discurso do senso comum e o discurso científico aproximaram-se na percepção da ausência de intervenções, tidas como necessárias.

A figura 4, a seguir, sintetiza aproximações e distanciamentos percebidos entre as representações sociais dos estudantes e os conteúdos que mais se destacaram nos artigos científicos.



Figura 4 – Síntese da aproximação e distanciamentos entre as RS dos estudantes e os artigos analisados.

Ao fim desta seção, espera-se ter alcançado o quarto objetivo específico deste trabalho: verificar aproximações e distanciamentos entre as RS dos adolescentes e os conteúdos que emergem nos artigos. A seguir são apresentadas as considerações finais traçadas a partir dos principais achados do trabalho.

Considerações Finais

Com o objetivo principal de apreender as representações sociais dos estudantes acerca do *bullying* no contexto escolar e os conteúdos que emergem na produção científica sobre o *bullying*, esta dissertação permitiu evidenciar uma análise científica do que se chama de senso comum acerca desta violência, bem como verificar aproximações e afastamentos entre este e o conhecimento científico. A partir dos resultados alcançados, constatou-se uma disposição psicossocial desse tipo de saber elaborado pelos estudantes acerca do *bullying* e do seu significado para esse grupo de pertença, além de permitir situá-lo em relação ao saber reificado.

Foi possível caracterizar os adolescentes, a partir dos tipos de envolvimento no *bullying*, por meio dos resultados da Escala de Vitimização e Agressão entre Pares. Este instrumento ressaltou alto número de alunos envolvidos em situações de agressão e vitimização, com destaque para o envolvimento em ambas as condições, enquanto vítima-agressor. O levantamento de dados sobre variáveis bio-sociodemográficas e de vivências escolares permitiu a análise de associações entre estas e o *bullying*. Estar ou não satisfeito com o corpo foi uma variável importante para os tipos de envolvimento com o *bullying*, donde se infere que características físicas consideradas desviantes podem levar o estudante a ser alvo de chacotas e apelidos (Hornblas, 2009).

Situações de exclusão e a percepção do relacionamento entre colegas compareceram como aspectos de destaque em relação ao *bullying*. A dinâmica de exclusão é uma das facetas do *bullying*, mostrando-se recorrente entre alunos mais velhos, em contrapartida ao declínio da ocorrência de violência física (Smith, 2002). Considerar as particularidades do *bullying* para cada etapa escolar é importante para realização de intervenções mais adequadas ao cotidiano dos alunos.

O percurso metodológico adotado permitiu identificar e descrever os conteúdos das representações sociais dos participantes estudados, revelando as teorias do senso comum utilizadas diante do *bullying*.

Os estudantes lançaram mão da representação social do *bullying* enquanto preconceito. Portanto, no processo de ancoragem deste constructo que tem sua história recente no panorama brasileiro, a representação socialmente elaborada pelo grupo de alunos pesquisados parece ter sido forjada a partir de um processo de generalização, onde o objeto novo foi ajustado ao protótipo pré-estabelecido de preconceito, reduzindo as diferenças entre os mesmos (Moscovici, 1981). Neste sentido, os achados trouxeram o *bullying* em estreita relação com o preconceito o que foi evidenciado também por Antunes (2008). Esta constatação situa-o no contexto das relações intergrupais, assim como observado em Thornberg (2010).

A análise dos artigos selecionados e a revisão da literatura sobre *bullying* demonstraram um predomínio de investigações na perspectiva interpessoal nas investigações realizadas no Brasil. Estes estudos têm apontado correlações importantes para o entendimento do *bullying*, a partir das relações de amizade (Lisboa, 2005; Nascimento, 2009) e das interações familiares (Cunha, 2009; França, 2006), por exemplo. Em contrapartida as relações intergrupais atuantes na situação de *bullying* não tem sido o foco de análise dos trabalhos científicos no âmbito brasileiro. O processo de categorização social que influencia as escolhas das vítimas não tem sido investigado, apesar de ter estreita relação com o preconceito e a discriminação. Neste contexto, a representação social trazida pelos estudantes que ancora o *bullying* no preconceito aponta uma importante via de análise desta violência que tem sido deixada em segundo plano pelo meio científico brasileiro.

O *bullying* na acepção de preconceito foi objetivado pelos participantes do presente estudo na figura do “*gay*”. Estas falas foram características dos estudantes que atuam como agressores e adotam um discurso justificador que atribui a motivação do *bullying*, ao fato dos alvos serem uma minoria dentro das salas de aulas. Observou-se uma tentativa de diferenciação, onde os agressores, figuras associadas à intimidação e agressividade, hostilizam os *gays* que podem ser considerados um grupo com características opostas, uma vez que são atrelados a figura feminina, frágil (Pereira, 2004). Neste sentido, os agressores elegeriam os *gays*, dentre outros grupos minoritários numa tentativa de diferenciar-se e estabelecer uma identidade social positiva (Tajfel, 1981).

No contexto do ensino médio, que concentra estudantes na segunda metade da adolescência, a sexualidade é uma questão relevante para o entendimento do *bullying*. Este assumiu características homofóbicas nas falas dos estudantes pesquisados, o que aponta para a necessidade de investigações que abordem diretamente as relações entre homofobia e *bullying*. O tema da sexualidade já é contemplado no currículo escolar por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, portanto, o mecanismo para abordar o assunto já existe, cabe contextualizá-lo com a homofobia (MEC, 2000).

Os estudantes ancoraram o *bullying* em um processo de banalização da violência, onde os atos hostis e a intimidação foram objetivados em “brincadeiras”, por parte do agressor, a qual tem como efeito o divertimento deste e de outros observadores, o que foi demonstrado pela evocação do signo “rir”. Nesta trama, está em jogo a popularidade dos estudantes, onde arrancar sorrisos dos colegas significa ser legal e aceito, mesmo que a custa da humilhação de outros, considerados mais frágeis.

As situações de *bullying* foram apontadas pelos estudantes como decorrentes de características das próprias vítimas, que por sua vez, não saberiam lidar com seus

defeitos ou com contextos competitivos ou violentos aos quais estavam expostas. Evidenciou-se, portanto, a ancoragem do *bullying* na culpabilização da vítima, objetivada no signo “frágil”. Esta dinâmica pode ser abordada desde a perspectiva de processos sociocognitivos como o desengajamento moral, às relações entre os grupos onde ocorre a desumanização das vítimas, como têm apontado estudos acerca da percepção social dos homossexuais (Bandura et al., 2008; Santos et. al, 2009).

O preconceito que permeia o *bullying* foi interligado aos processos de banalização da violência e culpabilização das vítimas, já que estes discursos demonstraram proximidades na análise lexical de conteúdo realizada. Este entrelaçamento pode ser percebido nas formas mais sutis de preconceito que são realizadas por meio de brincadeiras consideradas banais ou inofensivas que têm como alvo os estudantes que são representadas como inferiores ou frágeis em relação ao grupo que as pratica. Trata-se de um espaço fecundo para atuação de preconceitos e estereótipos que desencadeiam discriminações.

Foram evocadas pelos estudantes, representações sociais que ancoraram o *bullying* na ausência de suporte escolar e familiar, que foram objetivados em “falta de educação” e na palavra “providência”. Os participantes trouxeram para a cena do *bullying* estas duas instituições que têm papel essencial na formação de valores como respeito ao próximo e às diferenças, os quais são essenciais para relações não conflituosas. Foram apontadas solicitações de intervenção junto ao *bullying*, direcionadas principalmente a escola, mas também foi sinalizado que a família deve envolver-se na questão.

A intervenção de figuras de autoridade junto a casos de relações intergrupais conflituosas tem provocado efeitos benéficos (Schofield & Eurich-Fulcer, 2003). Providências são solicitadas pelos estudantes envolvidos, especialmente por aqueles que

estão duplamente afetados nas situações de *bullying*, enquanto vítimas-agressores. A escola e a família têm papel fundamental, pois cabe a elas o estabelecimento de regras e valores que favoreçam o enfraquecimento de estereótipos que desencadeiam atos hostis. Entende-se que vários outros fatores interagem na formação e estabelecimento de relações preconceituosas marcadas por estereótipos, como a mídia, por exemplo. Entretanto, as instituições escolar e familiar têm espaço para intervir neste contexto. Mesmo que as mudanças não ocorram em níveis esperados, o efeito simbólico de tais ações pode ter impactos nos conflitos.

As representações sociais forjadas pelos participantes destacam que o *bullying* não possuiu para eles um caráter monolítico, o que foi encontrado também por Abramovay e Rua (2003, p. 81): “para alguns, as violências se apresentam comuns e banalizadas, para outros como consequência da discriminação racial e da exclusão social”. Isto aponta para a complexidade deste fenômeno que não pode ser reduzido apenas a comportamentos de agressão entre estudantes, desconsiderando-se o contexto ampliado que inclui as relações intergrupais e mesmo as instituições como a escola e a família. O desconhecimento que estas instituições parecem ter acerca do *bullying* (Bernardini, 2008) não pode ser justificativa para a omissão.

Considerando o aspecto de novidade que o *bullying* ainda tem no panorama brasileiro, mesmo na comunidade científica, procedeu-se a análise de publicações acerca do tema, disponibilizadas em Bibliotecas Virtuais de grande relevância, com o intuito de avaliar que conteúdos têm sido mais frequentes nas investigações.

A análise dos artigos científicos evidenciou o recente interesse por este constructo, bem como o predomínio de investigações empíricas embasadas em um padrão específico de *bullying* (Olweus, 19993) e a carência de intervenções sobre o *bullying* no Brasil.

Os estudos empíricos de cunho quantitativo, como as investigações psicométricas são importantes para conhecer e dar visibilidade ao *bullying* que apesar de ser uma prática antiga, enquanto constructo específico é algo novo na realidade nacional. Todavia, a pouca problematização do que vem a ser de fato o *bullying* em contraposição a variadas tentativas de medi-lo e avaliá-lo parecem deixar lacunas nas investigações, onde se considera com frequência características individuais de vítimas ou agressores e relega-se o contexto em que as pessoas ou grupos se comportam.

Outro aspecto relevante é a prevalência da concepção de Olweus (1993) acerca do *bullying* nos artigos analisados, o que possibilita uma linearidade em relação ao constructo, no sentido de que as investigações estão buscando apreender o mesmo fenômeno. Por outro lado, pode promover a estagnação do campo de estudo ou mesmo a desconsideração de contextos específicos, como países diferentes, escolas com níveis de ensino voltados para alunos mais jovens ou mais velhos. Vaillancourt et al. (2008) observaram que os estudantes ao elaborarem seus próprios conceitos sobre *bullying* diferem em diversos aspectos do que Olweus (1993) apresenta, bem como as incidências encontradas são distintas em relação aos estudantes que receberam a definição de *bullying* cunhada por Dan Olweus. Estes achados apontam para a necessidade de que os estudos não apenas reproduzam, mas critiquem este conceito adotado como padrão, tendo em vista que a sociedade hodierna é extremamente mutável, onde a violência, assim como o preconceito são afetados em suas expressões por esta mutabilidade.

Um último aspecto que se destacou em relação à produção analisada foi o reconhecimento de que há uma carência de intervenções acerca do *bullying* no cenário brasileiro, assim nenhuma das pesquisas trazia propostas ou resultados de intervenções que houvessem realizado. Cabe aqui uma reflexão acerca da contrapartida assumida

enquanto pesquisadores, junto aos participantes dos estudos com os quais se assume um compromisso ético.

O conhecimento científico assim como a mídia fornecem material ou conteúdo para as representações sociais. Neste sentido, buscaram-se aproximações e afastamentos entre as teorias do senso comum elaboradas pelos estudantes e os conteúdos predominantes na análise da produção científica sobre o *bullying*. Como propõe Moscovici (1978, 2010), considerou-se nesta dissertação, que nenhuma destas formas de conhecimento tem primazia sobre a outra. Trata-se de diferentes modos de saber com funcionamento e propósitos próprios.

A principal aproximação identificada gira em torno das providências e intervenções acerca do *bullying*, apontadas em ambos os contextos de saber como relevantes. A marca própria de cada uma das elaborações acerca deste tema foi observada em relação ao âmbito das intervenções. Os estudantes apontam para seu contexto cotidiano, através da escola e da família que embora demonstrem estar aquém do que é visto como necessário são reconhecidas como relevantes para a tomada de providências. Já os artigos científicos, revelam uma sistematização maior em relação às intervenções, apontando para a necessidade de reconhecer e intervir no *bullying* por meio de políticas públicas.

As representações sociais elaboradas pelos estudantes e os conteúdos destacados na análise dos artigos divergiram consistentemente em relação ao foco de análise do problema. Os estudantes pesquisados, em seu cotidiano, associam o *bullying* ao preconceito evidenciado na banalização da violência e culpabilização da vítima. Em contrapartida, a produção científica analisada tem priorizado a articulação entre variáveis individuais, como sexo e idade e o *bullying* enquanto comportamento agressivo.

É importante lançar luz sobre estas aproximações e distanciamentos, pois à medida que o discurso dos estudantes e a literatura científica convergem para apontar intervenções e providências como necessárias, eles divergem enfaticamente sobre o foco dado ao objeto sobre o qual se deve intervir: intergrupais ou individual. A articulação entre estas diferentes formas de conceber o *bullying* faz-se necessária para que as medidas de combate propostas sejam de fato eficazes.

As representações sociais acerca do *bullying* forjadas pelos estudantes abordados denotam a relevância das relações intergrupais, já que esta violência demonstrou ser fortemente marcada pelo preconceito e discriminação. Sugere-se como ampliação desta dissertação, a explicitação das relações entre diferentes grupos com a abordagem quantitativa das representações sociais proposta por Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi (1993), a exemplo das investigações que foram realizadas acerca do racismo e do preconceito contra homossexuais (Pereira, 2004; Pereira et al., 2003).

O presente trabalho traz dentre as possibilidades de ampliação, a inclusão de alunos do ensino fundamental e de escolas particulares, o que aumentaria o contexto de análise. Outra limitação aqui encontrada que pode ser contornada em investigações futuras é a não inclusão de artigos em outros idiomas na análise lexical de conteúdo empreendida, bem como a ausência de dissertações e teses. A ampliação do tipo de fontes analisadas permitiria uma generalização dos resultados encontrados, que no caso desta dissertação estão circunscritos as bibliotecas virtuais pesquisadas.

No que se refere à aplicabilidade desta dissertação, espera-se que o estudo do *bullying* a partir do prisma das representações sociais e da análise das produções científicas possa apontar caminhos para futuras investigações e também intervenções. Além disso, pretende-se contribuir com a melhor compreensão desta violência no ensino médio. Dessa maneira, os resultados apresentados nesta dissertação poderão

servir de reflexão, com vistas à elaboração de programas diferenciados de políticas públicas voltadas para os estudantes.

Em relação a perspectivas futuras diante dos resultados aqui encontrados tem-se: retorno a escola pesquisada para discutir os achados, elaboração de artigos científicos e articulação dentro do núcleo de pesquisa no qual este trabalho foi desenvolvido para propostas de intervenção acerca do *bullying*.

Por fim, retomando Debardeux e Blaya (2002), em relação ao *bullying*, é importante considerar que “o problema não é punir os agressores, mas sim evitar a existência de vítimas”. O *bullying* que demonstrou ser tão permeado pelo preconceito pode ser mais bem explicitado no contexto escolar, por meio de discussões e debates acerca da hostilização de minorias numa tentativa de desconstruir estereótipos para que enfim, possam não existir mais vítimas.

Referências

- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2003). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO Brasil. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf
- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1996). Specifics processer of social representations. *Papers on Social*, 5(1), 77-80. Recuperado de: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1996/5_1996Abric.pdf
- Alceste. (2010). *ALCESTE 2010 Versão Windows*. Recuperado de: <http://www.alcestesoftware.com.br/manuais/alceste-manual.pdf>
- Almeida Jr., A. R. & Queda, O. (2006). *Universidade, preconceitos e trote*. São Paulo: Hucitec.
- Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2003). *Psicologia social: perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alves, C. R. S., & Paula, P. P. (2009). Violência no trabalho: Possíveis relações entre assaltos e TEPT em rodoviários de uma empresa de transporte coletivo. *Caderno de Psicologia Social do Trabalho*, 12(1), 35-46. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v12n1/a04v12n1.pdf>
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Andrade, E. V., & Bezerra Jr., B. (2009). Uma reflexão acerca da prevenção da violência a partir de um estudo sobre a agressividade humana. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 445-453. Recuperado de: http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000200013
- Antunes, D. C. (2008). *Razão instrumental e preconceito: Reflexões sobre o bullying*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos). Recuperado de: <http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/107435/razao-instrumental-e-preconceito-reflexoes-sobre-o-bullying.html>
- Antunes, D. C., & Zuin, A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação. *Revista Psicologia e Sociedade*, 20 (1), 33-42. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n1/a04v20n1.pdf>
- Araújo, F. A. (2009). *Bullying: Uma abordagem teórica dessa construção social*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro). Recuperado de: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp125709.pdf>

- Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (117), 127-147.
- Associação Americana de Psicologia. (2010). *Bullying. Psychology Topics*. Recuperado de: <http://www.apa.org/topics/bullying/index.aspx>
- Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. (2003). *Diga não para o bullying: Resultados de pesquisa*. Recuperado de: <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-100.pdf>
- Bacete, F. J. G., García, I. S., & Casares, M. I. M. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
- Bandeira, C. M. (2009). *Bullying: Autoestima e diferenças de gênero*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20092142001013047P5>
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2010). As implicações do *bullying* na autoestima de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131-138. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a14.pdf>
- Bandura, A.; Azzi, R. G.; Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Barnes, C. M. & Leavitt, K. (2010). Desengajamento moral: Por que bons soldados cometem más ações? *Military Review*. Edição brasileira. Recuperado de: http://usacac.army.mil/CAC2/MilitaryReview/Archives/Portuguese/MilitaryReview_20101231_art008POR.pdf
- Barros, A. P. R., Coutinho, M. P. L., Araújo, L. F., & Castanha, A. R. (2006). As representações sociais da depressão em adolescentes no contexto do ensino médio. *Estudos de Psicologia*, 23(1), 19-28. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a03.pdf>
- Bernardini, C. H. (2008). *Representações sociais de bullying por professores*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estácio de Sá). Recuperado de: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=138653
- Blaya, C. & Debarbieux, E. (2002). Introdução. Em C. Blaya, & E. Debarbieux (Orgs.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (15-20). Brasília: UNESCO. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf
- Braga, L. L., & Lisboa, C. (2010). Estratégias de *coping* para lidar com o processo de *bullying*: Um estudo qualitativo. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 321-331. Recuperado: www.msmedia.com/ceprua/artigos/13-LuizadeLimaBraga-OK.pdf

- Brasil. (1996). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução N° 196, de 10/10/1996*. Retirado de: <http://conselho.saude.gov.br/docs/Resolucoes/Reso196.doc>
- Brown, R. J.. (1995). *Prejudice: its social psychology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Brown, R. J. (2000). *Group Processes: dynamics within and between groups* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- BVS. (2010). Biblioteca Virtual de Saúde. *Resumo executivo*. Recuperado de: <http://regional.bvsalud.org/bvs/P/pdoc.htm>
- Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paideia*, 14(28), 125-137. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/03.pdf>
- Calbo, A. S., Busnello, F. B., Rigoli, M. M., Schaefer, L. S., & Kristensen, C. H. (2009). *Bullying* na escola: Comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos Clínicos*, 2(2), 73-80. Recuperado de: <http://www.contextosclinicos.unisinos.br/pdf/62.pdf>
- Camargo, B. V. (2005). Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. Em A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. da Nóbrega (Orgs.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (p. 511-539). João Pessoa: UFPB/Editora Universitária.
- Campos, C. H., & Carvalho, S. (2006). Violência doméstica e juizados especiais criminais: Análise a partir do feminismo e do garantismo. *Revista de Estudos Feministas*, 14(2), 409-422. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n2/a05v14n2.pdf>
- Carvalhosa, S. F., Lima, L., & Matos, M. G. (2001). *Bullying* – A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4(14), 523-537. Recuperado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a04.pdf>
- Chesney-Lind, M., Morash, M., & Irwin, K. (2007). Policing girlhood? Relational aggression and violence prevention. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 5(3), 328-345. Recuperado de: <http://yvj.sagepub.com/content/5/3/328.full.pdf>
- Chrispino, A., & Dusi, M. L. H. M. (2008). Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura da paz. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 597-624. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a07.pdf>

- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. (2009). *Campanha da Fraternidade 2009: Texto-Base*. Recuperado de: http://www.edicoescnbb.com.br/site/files/downloads/cf2009_texto_base.pdf
- Coutinho, M. P. L., Gontières, B., Araújo, L. F., & Sá, R. C. N. (2003). Depressão, um sofrimento sem fronteira: Representações sociais entre crianças e idosos. *Psico-USF*, 8(2), 183-192. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v8n2/v8n2a10.pdf>
- Cunha, J. M. (2009). *Violência interpessoal em escolas no Brasil: Características e correlatos*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná). Recuperado de: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_cunha.pdf
- Cunha, J. M., Weber, L. N. D., & Steiner, P. (2009). Escala de vitimização e agressão entre pares (EVAP). Em L. Weber, & M. A. Dessen (Orgs.), *Pesquisando a família - Instrumentos para coleta e análise de dados* (108-120). Curitiba: Juruá Editora.
- Doise, W. (1984). Social representations, intergroup experiments and levels of analysis. Em R. Farr, & S. Moscovici (Orgs.), *Social Representations* (255-268). Cambridge: University Press.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, XLV (405), 189-195.
- Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 27-35. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1.pdf>
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1993). *The quantitative analysis of social representations*. Hempel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Elias, N. (1993). *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (2. ed.). Campinas: Versus.
- Farr, R. (2007). Representações sociais: A teoria e sua história. Em S. Jovchelovitch, & P. Guareschi (Orgs.), *Textos em representações sociais* (31-59). Petrópolis: Vozes.

- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). *Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour. Health Education Research, 20*(1), 81-91.
- Ferrari, A. (2010). “Eles me chamam de feia, macaca, chata e gorda. Eu fico muito triste” – Classe, raça e gênero em narrativas de violência na escola. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, 12*(1), 21-30. Recuperado de: www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/.../article/view/.../436
- França, F. M. (2006). *Violência intrafamiliar e envolvimento em "bullying" no ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos). Recuperado de: <http://www.laprev.ufscar.br/download.php?file=12545054760.pdf&nome=Fernanda.pdf>
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C.(2009). Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia Reflexão e Crítica, 22*(2), 200-207. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a05v22n2.pdf>
- Freire, I. P., Simão, A. M.V., & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação, 19*(2), 157-183. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37419208.pdf>
- Gutierrez, H., Barrios, A., Dios, M. J., Montero, I., & del Barrio, C. (2008). The incidence of peer *bullying* as multiple maltreatment among Spanish secondary school students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(2), 247-257. Recuperado de: <http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/200/the-incidence-of-peer-bullying-as-multiple-EN.pdf>
- Hornblas, D. S. (2009) *Bullying na escola: Como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos*. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Recuperado de: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091533005010002P5>
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). *Bullying among students and its consequences on health. European Journal of Psychology of Education, 21*(2), 183-208.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2009). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*. Recuperado de: www.ibge.gov.br/home/estatistica/.../default.shtm
- João Pessoa. (2008). Prefeitura Municipal de João Pessoa. *Lei Nº 11.381, de 16/01/2008*.
- Jodelet, D. (2001). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

- Jovchelovitch, S. (2008). Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. Em: S. Jovchelovitch & P. Guareschi (Orgs.), *Textos em representações sociais* (31-59). Petrópolis: Vozes.
- Lacerda, M.; Pereira, C., & Camino, L. (2002). Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(1), 165-178. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a18v15n1.pdf>
- Li, Q. (2006). *Cyberbullying in Schools. A Research of Gender Differences School Psychology International*, 27, pp. 1-14. <http://clubs.ucalgary.ca/~qinli/publication/cyberGender2005SPIJ.pdf>
- Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 401-411. Recuperado de: www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a02v09n3.pdf
- Lima, R. A., & Figueredo, J. (2010, maio 5). A tecnologia a serviço dos brutos. *Veja.com*, (2163). Recuperado de: <http://veja.abril.com.br/050510/tecnologia-a-servico-brutos-p-098.shtml>
- Lisboa, C. S.M., Braga, L. L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1), 59-71. Recuperado de: <http://www.contextosclinicos.unisinos.br/pdf/61.pdf>
- Lisboa, C.S.M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de: <http://www.msmedia.com/ceprua/tesecarollisboa.pdf>
- Lisboa, C.S.M., Braga, L.L., Sbicigo, J.S., & Bins- Feld, A. (2009). Aprender com amigos, ensinar os amigos – Relações entre amizade e processos de aprendizagem. Em J.C.S. Neto, & M.S. Andrade (Orgs.), *Aprendizagem humana* (220-241). São Paulo: Expressão e Arte.
- Lopes Neto, A. A. (2005). *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria*, 81(5 suppl), S164-S172. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>
- Maciel, R. H., Cavalcante, R., Matos, T. G. R., & Rodrigues, S. (2007). Auto relato de situações constrangedoras no trabalho e assédio moral nos bancários: uma fotografia. *Psicologia e Sociedade*, 19(3), 117-128. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n3/a16v19n3.pdf>

- Malta, D. C., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. V., Crespo, C., ... Porto, D. L. (2010). *Bullying* nas escolas brasileiras: Resultados da pesquisa nacional de saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Ciência e Saúde Coletiva*, 15(2 suppl), 3065-3076. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v15s2/a11v15s2.pdf>
- Martins, M. J. D. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4(23), 401-425. Recuperado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a05.pdf>
- Mascarenhas, S. (2005). Gestão do *bullying* e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia Saúde & Doença*, 7(1), 95-107. Recuperado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v7n1/v7n1a08.pdf>
- Minayo, M.C.S. (2005). Relaciones entre procesos sociales, violencia y calidad de vida. *Salud Colectiva*, 1(1), 69-78. Recuperado de : <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/731/73110105.pdf>
- Minayo, M.C.S. (2007). A inclusão da violência na agenda da saúde: Trajetória histórica. *Ciência e saúde coletiva*, 11(0 suppl), 1259-1267. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a15v11s0.pdf>
- Ministério da Educação e Cultura. (2009). *Pesquisa nacional diversidade na escola. Sumário executivo*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario_diversidade.pdf
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., & Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in *bullying* behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*. 54, S225–S234. Recuperado de: http://www.nuigalway.ie/health_promotion/documents/M_Molcho/2009_molcho_et_al_cross_nat_time_trends_ijph_54.pdf
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (Ed.). *Social cognition: perspectives on everyday understanding* (pp. 181-209). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (2010). *Representações Sociais: Investigações em psicologia social* (7. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Nascimento, A. M. T. (2009). *Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de

- Pernambuco). Recuperado de:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091225001019066P1>
- Neme, C. M. B., Mello, L. C., Gazzola, R. A., & Justi, M. M. (2008). Fenômeno *bullying*: análise de pesquisas em Psicologia publicadas no período de 2000 a 2006. *Pediatria Moderna*, 44(5), 23-35. Recuperado de:
http://www.cibersaude.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=3914
- Njaine, K., & Minayo, M. C. S. (2003). Violência na escola: Identificando pistas para a prevenção. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, 7(13), 119-34. Recuperado de: <http://www.interface.org.br/revista13/artigo5.pdf>
- Nóbrega, S. M. (2003). Sobre a Teoria das Representações Sociais. Em A. S. Moreira, P., & J. C. Jesuino (Orgs.), *Representações Sociais: teoria e prática* (2.ed. p.55-87). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Nogueira, R. M. C. P. A. (2003). *Escola e violência: Análise de dissertações e teses sobre o tema produzidas na área de educação, no período de 1990 a 2000*. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Recuperado de: <http://www.sapientia.pucsp.br/>
- Oakes, P., Haslem, S. A., & Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell publishing.
- Ortega, R., & Merchán, J. M. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Palácios, M., & Rego, S. (Eds.). (2006). *Bullying: mais uma epidemia invisível?* [Seção especial]. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30(1), 3-5. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v30n1/v30n1a01.pdf>
- Paraíba. (2008). Governo do Estado da Paraíba. *Lei N° 8.538, de 07/05/2008*. Retirado de:
http://www.alpb1.pb.gov.br/al_pb/download/legislacao_estadual_sobre_crianças_adolescentes.pdf
- Pereira, A. S. L. S. (2004). *Representações sociais do homossexualismo e preconceito contra homossexuais*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás). Recuperado de:
<tede.biblioteca.ucg.br/.../Annelyse%20dos%20Santos%20Lira%20Soares%20Pereira.pdf>

- Pereira, C., Torres, A. R., & Almeida, S. T. (2003). O preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 95-107. Recuperado de: www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16801.pdf
- Pingoello, I. (2009). *Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília). Recuperado de: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/pingoello_i_ms_mar.pdf
- Pinheiro, F. M. F., & Williams, L. C. A. (2009). Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. *Caderno de Pesquisa*, 39(138), 995-1018.
- Plan (2010). *Bullying escolar no Brasil – Sumário Executivo* – São Paulo: CEATS/FIA. Retirado de: www.ucb.br/sites/100/127/documentos/biblioteca1.pdf
- Polli, G. M., Thielene, I. P., Hartmann, R. C., & Soares, D. P. (2010). Excesso de velocidade no trânsito: Análise sob a perspectiva da moralidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 85-97. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Pupo, K. R. (2007). *Violência moral no interior da escola: Um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo). Recuperada de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27112007-142609/pt-br.php>
- Ravens-Sieberer U, Kökönyei & G, Thomas C. (2004). School and health. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, & O. Samdal (Eds), *Young peoples health in context. Health Behavior in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey* (184-195). Health Policy for Children and Adolescents; N° 4. World Health Organization.
- Reinert, M. (1993). Quelques aspects du choix des unités d'analyse et de leur contrôle dans la méthode "Alceste". Em L. S. Bolasco (Ed.), *Analisi Statistica dei Dati Testali* (JADT 1995), CISU, Roma, 1993, (27-34). Retirado de: <http://www.image-zafar.com/publication/JADT1995Rome.pdf>
- Ribeiro, A. S. M. (2004). *Alceste: análise quantitativa de dados textuais*. (Manual não publicado). Laboratório de Psicologia do Desenvolvimento Social (Instituto de Psicologia/ UnB), Brasília.
- Ribeiro, K. C. S., Oliveira, J. S. C., Coutinho, M. P. L., & Araújo, L. F. (2007). Representações sociais da depressão no contexto escolar. *Paidéia*, 17(38), 417-430. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a11.pdf>

- Robin, B.-C. (2007). *High school teachers' perceptions of adolescent female social aggression*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 67(10-A). Recuperado de: <http://gradworks.umi.com/32/40/3240300.html>
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Sá, C. P. (2007). As representações sociais na história recente e na atualidade da Psicologia Social. Em A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira, & F. T. Portugal (Orgs.), *História da Psicologia: rumos e percursos* (587-602.). (2 ed.). Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Samdal, O., Dür, W., & Freeman, J. (2004). School. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, & O. Samdal (Eds), *Young peoples health in context. Health Behavior in School- aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*(42-51) Health Policy for Children and Adolescents; N° 4. World Health Organization.
- Santos, M. F. S. (2005). A teoria das Representações Sociais. Em M. F. S. Santos, & L. M. Almeida (Orgs.), *Diálogos com a teoria da representação social* (13-38). Recife: UFPE/Editora Universitária.
- Santos, M. R., Lima, M. E. O., & Mendonça, P. F. (2009). *Desumanização dos homossexuais: Autopercepções e percepções sociais*. Em Anais XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (pp.1-10). Maceió. Recuperado de: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/194.%20desumaniza%C3o%20dos%20homossexuais.pdf
- Saraiva, E. R. A. (2010). *Violência contra idosos: Aproximações e distanciamentos entre a fala do idoso e o discurso da mídia impressa*. (Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal da Paraíba /João Pessoa-PB).
- Sastre. (2009). *Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil: 1980 - 2009*. Recuperado de: portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf
- Schofield, J. W., & Eurich-Fulcer, R. (2003). When and how school desegregation improves intergroup relations. Em R. Brown & S. L. Gaertner (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes* (475-494). Oxford: Blackwell Publishing.
- SciELO. (2010). Scientific Electronic Library Online. *Critérios SciELO: critérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos científicos na coleção SciELO*. Recuperado de: <http://www.scielo.org/php/level.php?lang=pt&component=56&item=2>.

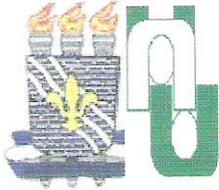
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 23(2), 97-110. Recuperado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n2/v23n2a03.pdf>
- Sherif, M. (Org.). (1962). *Intergroup Relations and Leadership*. New York: John Wiley and Sons.
- Silva, A.B. B. (2010). *Bullying - Mentas perigosas na escola*. Rio de Janeiro: Fontamar.
- Silva, C. M. L. (2010). *Bullying e depressão no contexto escolar: um estudo psicossociológico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba) Recuperado de: bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=891
- Simmons, R. (2002). *Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls*. New York: Harcourt.
- Smith, P.K. (2002). Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. Em E. Debarbieux, & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas escolas e políticas públicas (187-205)*. Brasília: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>
- Spink, M.J. (2008). Desvendando as teorias implícitas: Uma metodologia de análise das representações sociais. Em S. Jovchelovitch, & P. Guareschi (Orgs.), *Textos em representações sociais (31-59)*. Petrópolis: Vozes.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa*, 27(1), 87-103. Recuperado de: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=52045&type=P>
- Szenczuk, D. P. (2004). *(In)disciplina escolar: Um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em educação (1981-2001)*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná). Recuperado de: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/1398/1/Szenczuk,%20Dorot%C3%A9.pdf>
- Tajfel, H. (1981). Social stereotypes and social groups. In J.C. Turner & H. Giles (Eds.). *Intergroup Behavior* (pp.144-167). Oxford: Blackwell.
- Tajfel, H., e Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin e S. Worchel (Eds.). *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey, Brooks.
- Teixeira, D. (2007, abril 25). A mente de um assassino. *Veja.com*, 2005, pp.62-66. Recuperado de: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx?edicao=2005&pg=08>

- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on *bullying* causes. *Psychology in the Schools*, 47(4), 311-327. Recuperado de: liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:319622/FULLTEXT01
- Turner, J. C. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In E.J. Lawler (Ed.), *Advances in group processes: Theory and research* (vol. 2, pp. 77-121). Greenwich: JAI Press.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). *Bullying: are researchers and children/youth talking about the same thing?* *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495.
- Vala, J. (1997). Representações sociais e percepções intergrupais. *Análise Social*, 32(140), 7-29.
- Vala, J. (2010). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. Em J. Vala, & M. B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social* (8.ed., pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veja. (1999, abril 21). Como é possível? *Veja.com*, 1595, pp.52-53. Recuperado de: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx?edicao=1595&pg=06>
- Vieira, K. F. L. (2008). *Depressão e suicídio: Uma abordagem psicossociológica no contexto acadêmico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba). Recuperado de: http://www.cchla.ufpb.br/pos_psi/pdf/dissertacoes/kay_francis_leal_vieira_2008.pdf
- Vieira, R. R. (2009). *Bullying: Estudo de caso em escola particular*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília). Recuperado de: http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/processaArquivo.php?codArquivo=6280
- Villanueva, L., Clemente, R. A., & García, F. J. (2002). La comprensión infantil de la mente y su relación con el problema del rechazo entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 85-100. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48680>
- Weinberg, M. (2006, fevereiro 8). Como ajudar na rotina escolar. *Veja.com*. Recuperado de: http://veja.abril.com.br/080206/p_098.html
- White House. (2010). *President Obama: It Gets Better*. Recuperado de: <http://www.whitehouse.gov/blog/2010/10/21/president-obama-it-gets-better>
- Zechi, J. A. M. (2008). *Violência e indisciplina em meio escolar: Aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. (Dissertação de

Mestrado, Universidade Estadual Paulista). Recuperado de:
http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/juliana_zechi.pdf

Anexos

ANEXO A - Certidão de Aprovação Comitê de Ética



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

CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley - CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba, em sua sessão realizada no dia 29/06/2010, após análise do parecer do relator, resolveu considerar APROVADO o projeto de pesquisa intitulado BULLYNG E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: a fala dos alunos e a produção científica. Protocolo CEP/HULW nº. 334/10, da pesquisadora ROSANE DE SOUSA MIRANDA.

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

João Pessoa, 28 de julho de 2010.

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

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

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____ abaixo assinado, concordo que o meu filho (a) _____

participe da pesquisa intitulada *BULLYING* E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: AS VOZES DOS ALUNOS E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA, que será realizada na Escola onde o mesmo (a) estuda. Pesquisa esta desenvolvida por Rosane de Sousa Miranda, Mestranda em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Maria da Penha de Lima Coutinho, que tem por finalidade apreender as Representações Sociais de adolescentes do ensino médio de escolas da cidade de João Pessoa acerca do *Bullying* no contexto escolar, chamando atenção para a necessidade de mudanças nos comportamentos de pais e professores, de forma a contribuir com um melhor desenvolvimento escolar, psíquico, físico e emocional desses adolescentes.

A pesquisadora, Rosane de Sousa Miranda, manterá sigilo absoluto sobre as informações coletadas através de formulários ou de entrevistas, as quais serão gravadas, assegurará o anonimato do meu filho (a) quando da publicação dos resultados da pesquisa, além de me dar permissão de desistir, em qualquer momento, sem que isso traga nenhum prejuízo para o andamento escolar do meu filho (a). Fui informado(a) que posso chamar a pesquisadora se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone (83)88168125 ou no Endereço: Universidade Federal da Paraíba – UFPB - Campus Universitário, S/N 58059-900 João Pessoa, PB. CCHLA – Mestrado de Psicologia Social - Núcleo de Pesquisa: Aspectos Psicossociais de Prevenção e Saúde Coletiva- APPSC. E que se me interessar posso receber os resultados da pesquisa quando forem publicados. Este termo de consentimento será guardado pela pesquisadora e, em nenhuma circunstância, ele será dado a conhecer a outra pessoa.

João Pessoa, ____/____/____

Assinatura do (a) responsável pelo participante _____

Pesquisadora

ANEXO C - Questionário Bio-Sociodemográfico e de Vivências Escolares

Código: _____

Caro estudante,

Gostaríamos de entender melhor relações que ocorrem no cotidiano escolar e para isso desejamos que nos ajude. Escreva tudo o que achar importante. *Lembre-se que ninguém terá acesso às respostas, exceto o pesquisador*, nem mesmo seus pais, professores e colegas. As respostas são totalmente sigilosas e anônimas.

Inicialmente, gostaria que me informasse características gerais sobre você:

01. Idade: _____ anos

02. Sexo: () Masculino () Feminino

03. Cor da pele: () Branca () Parda () Preta

04. Você está satisfeito com o seu corpo?

() Sim () Não.

O que lhe incomoda? _____

05. Qual a sua religião?

() Evangélico () Católico () Espírita () Outra. () Nenhuma

Conte um pouco de sua história de vida.

06. Com quem mora? () Pais () Avós () Outros parentes () Nenhuma das opções

07. Situação dos seus pais: () Casados () Separados () Pai falecido () Mãe falecida

Agora, gostaria que falasse um pouco sobre sua vida escolar.

08. Escola: _____ Série: _____

09. Como você se relaciona com seus professores? () Bem () Razoável () Mal

10. Em geral, como é o seu desempenho na escola? () Bom () Razoável () Mau

11. Você gosta desta escola?

() Sim () Não.

12. Você se sente seguro nesta escola?

() Sim () Não.

13. Como é o relacionamento entre os colegas na sua classe?

Bom Razoável Mal

14. Sua classe é dividida em grupos?

Sim Não

Como é o relacionamento entre os grupos? Bom Razoável Mal

15. Você já se sentiu excluído de algum grupo?

Sim Não

16. Você já excluiu alguém de algum grupo?

Sim Não

17. Você pertence a algum grupo específico?

Não Sim. Caso pertença, com qual das turmas a seguir você **MAIS** se identifica?

Góticos Religiosos Punks Emos *Bad boys* Skatistas

Roqueiros Estudiosos Outra. _____ Nenhum

ANEXO D - Escala de Vitimização e Agressão entre Pares – EVAP (Cunha et al. 2009)

Por favor, responda as perguntas a seguir pensando no que aconteceu durante os últimos meses na sua escola ou no caminho de ida ou volta para as aulas. Não há respostas certas ou erradas. Pedimos que você responda sinceramente todas as questões, sem deixar nenhuma em branco.

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

ANEXO E - Roteiro de Entrevista *Bullying*

1. Você já ouviu falar sobre *bullying*? O que você sabe a este respeito? O que você pensa sobre isso?
2. Isso já aconteceu com você?
3. Você já fez isso com alguém?
4. Por que você acredita que isso acontece?
5. Como costumam ser as pessoas que agredem?
6. Como costumam ser as pessoas que são agredidas?
7. Em que locais costuma acontecer?
8. Você acha que algo poderia ser feito a respeito do *bullying*?
9. De maneira geral, como é o relacionamento entre as pessoas de sua sala de aula?

ANEXO F - Referências dos Artigos Submetidos à Análise Lexical de Conteúdo

- Almeida, S. B., Cardoso, L. R. D., & Costa, V. V. (2009). *Bullying*: Conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar. *Psicologia Argumento*, 27(58), 201-206. Recuperado de: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=3247&dd99=view>
- Antunes, D. C., & Zuin, A. Á. S. (2008). Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 33-42. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000100004&script=sci_arttext
- Calbo, A. S., Busnello, F. B., Rigoli, M. M., Schaefer, L. S., & Kristensen, C. H. (2009). *Bullying* na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos Clínicos*, 2(2), 73-80. Recuperado de: <http://www.contextosclinicos.unisinos.br/pdf/62.pdf>
- Carvalho, S. F., Lima, L., & Matos, M. G. (2001). *Bullying* – A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4(19), 523-537. Recuperado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a04.pdf>
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia Reflexão Crítica*, 22(2), 200-207. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a05v22n2.pdf>
- Freire, I. P., Simão, A. M.V., & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37419208.pdf>
- Lisboa, C., Braga, L. L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1), 59-71. Recuperado de: <http://www.contextosclinicos.unisinos.br/pdf/61.pdf>
- Lopes Neto, A. A. (2005). *Bullying*: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5 supl), S164-S172. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>
- Martins, M. J. D. (2005). Agressão e vitimização entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4(23), 401-425. Recuperado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a05.pdf>
- Mascarenhas, S. (2005). Gestão do *bullying* e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia Saúde & Doença*, 7(1), 95-107. Recuperado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v7n1/v7n1a08.pdf>
- Neme, C. M. B., Mello, L. C., Gazzola, R. A., & Justi, M. M. (2008). Fenômeno *Bullying*: análise de pesquisas em Psicologia publicadas no período de 2000 a 2006. *Pediatria Moderna*, 44(5). Recuperado de: http://www.cibersaude.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=3914

- Oliveira, F. F., & Votre, S. J. (2006). *Bullying* nas aulas de educação física. *Movimento*, 12(2), 173-197. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2900/1536>
- Palácios, M., & Rego, S. (Eds.). (2006). *Bullying*: mais uma epidemia invisível? [Seção especial]. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30(1), 3-5. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v30n1/v30n1a01.pdf>
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 23(2), 97-110. Recuperado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n2/v23n2a03.pdf>