

**NILZA CATINI**

**PROBLEMATIZANDO O "BULLYING"  
PARA A REALIDADE BRASILEIRA**

**PUC-CAMPINAS**

**2004**

**NILZA CATINI**

**PROBLEMATIZANDO O "BULLYING"  
PARA A REALIDADE BRASILEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC-Campinas como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Souza Lobo Guzzo

**PUC-CAMPINAS**

**2004**

t370.15 Catini, Nilza

C364p Problematizando o “Bullying” para a realidade brasileira / Nilza Catini. -  
Campinas: PUC-Campinas, 2004.  
xiii, 183p.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro  
de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui anexos e bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Violência. 3. Violência escolar. 4. Crianças e vio-  
lência. 5. Drogas e juventude. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia Uni-  
versidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação  
em Psicologia. III. Título.

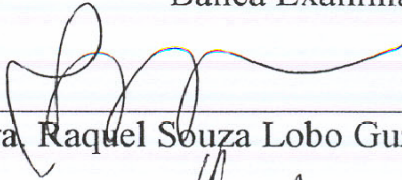
22.ed.CDD - t370.15

Ficha Catalográfica elaborada pela PUC-Campinas-SBI-Processos Técnicos.

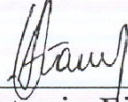
**NILZA CATINI**

**PROBLEMATIZANDO O "BULLYING"  
PARA A REALIDADE BRASILEIRA**

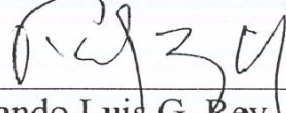
Banca Examinadora



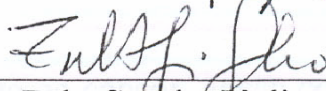
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo - Presidente



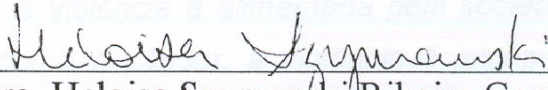
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Geraldo Antonio Fiamenghi Jr.



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fernando Luis G. Rey



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Zula Garcia Giglio



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Heloisa Szymanski Ribeiro Gomes

**PUC-Campinas**

**2004**

*A violência é semelhante ao câncer. Assim como o câncer destrói o corpo que o alimenta, a violência é alimentada pela sociedade que ela destruirá. Assim como o câncer, a violência é sistêmica. Não basta atacá-los de modo pontual. É preciso harmonizar o corpo, assim como é preciso harmonizar a sociedade.*

*Este trabalho é dedicado a todos nós que estamos diariamente vulneráveis às violências.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por ter me amado primeiro, por ser minha rocha, minha fortaleza e meu alto refúgio.

À Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo pela confiança em meu potencial, pelo incentivo, pelo seu potencial de mobilização para transformação.

À Profa. Dra. Zula Giglio e à Profa. Dra. Joseane Tonelloto, pelas valiosas contribuições no meu Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Maria Helena Mourão pela acolhida e pelo incentivo no meu retorno ao Doutorado.

À Profa. Dra. Vera Engler Cury pela sensibilidade e acolhida no meu retorno ao Doutorado.

Aos docentes do Conselho do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela postura profissional humana com que responderam às minhas solicitações.

Às secretárias Eliane, Elaine, Maria Amélia e Dareide pela postura profissional e pela paciência em me atender.

À Leila Sueli Dias, coordenadora da CRAS-NO pela abertura do campo de pesquisa, pela compreensão e pelas medidas efetivas de apoio à realização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Às crianças e adolescentes que se propuseram a fazer parte do presente trabalho com tanto interesse, seriedade e confiança e pelo consentimento fornecido pelos seus responsáveis.

Aos irmãos da Igreja Evangélica de Pinheiros em Campinas pelo amor, pelo apoio e pelas orações.

À Cida Sepúlveda pela amizade verdadeira, pelo apoio nos momentos difíceis e pela presença constante.

Ao Antonio e ao Ramon pela amizade, pelo carinho e pelas traduções do resumo.

À Patrícia Pereira Ito pela amizade, pela ajuda providencial nos detalhes finais do trabalho.

À Carol, Márcio, Jerusa, Tatiana, Mônica e Patrícia pela amizade, pelo afeto e pelos momentos de estudo e reflexões teórico-práticas.

Aos colegas do grupo de pesquisa vinculado à Profa. Raquel Guzzo pelas discussões e realizações conjuntas.

Aos meus atuais colegas de trabalho pelo incentivo e torcida.

Aos meus pais, Natalina e Hortêncio, cuja criação nos imprimiu valores relativos à igualdade de direitos, à necessidade e prazer por compartilhar, à força da união.

Ao meu irmão Natal pela sintonia de sentimentos que me fortalece como ser humano e pelo compartilhar de idéias que me alicerçam na fé.

À Tatiana, Tiffani, Daniel, Gabriel, Karen (sobrinhos), Ivone e Sandra (cunhadas) pelo enorme carinho e pela contribuição de cada um no meu sentimento de pertencer.

Ao meu marido Roberto pelo carinho, companheirismo, desprendimento, paciência e pela contribuição efetiva para a realização deste trabalho.

À filha e amiga Viviane pelo colorido que sua presença representa em minha vida, e pelo enriquecimento pessoal que nosso convívio me oferece.

Ao meu amado irmão Hortêncio Catini Filho (in memoriam) pelo exemplo de fé genuína, capaz de me contagiar e de me constranger a permanecer na caminhada, mesmo diante da enorme dor pela sua perda.



## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA .....	iii
AGRADECIMENTOS .....	iv
SUMÁRIO .....	vii
ÍNDICE DE TABELAS .....	viii
ÍNDICE DE ANEXOS .....	ix
RESUMO .....	x
ABSTRACT .....	xi
RESUMEN .....	xii
APRESENTAÇÃO .....	xiii
I- INTRODUÇÃO .....	1
1.Vitimização entre Pares .....	2
2.A Cultura da Violência .....	32
3.Objetivo .....	55
II - MÉTODO .....	56
A. Contexto da Pesquisa .....	57
B. Participantes .....	64
C. Procedimento de Coleta de Informações .....	66
D. Material .....	73
III - RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	74
IV - CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	156
V - REFERÊNCIAS .....	172
VI - ANEXOS .....	183

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Participantes da primeira etapa distribuídos por idade, sexo e série escolar.....	64
Tabela 2	Participantes da segunda etapa distribuídos por idade, sexo e série escolar.....	65

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Exemplos de desenhos da primeira etapa .....	184
Anexo II - Exemplos de desenhos da segunda etapa.....	185
Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	186

Catini, N. (2004). Problematizando o "bullying" para a realidade brasileira. Tese de Doutorado. Campinas: Programa de Pós Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 204 páginas.

## RESUMO

O trabalho consiste numa investigação inicial sobre o "bullying" na realidade brasileira a partir de sua manifestação em uma escola pública da periferia de Campinas (SP). Paralelamente, apresenta manifestações da violência na comunidade onde os participantes residem. O estudo envolveu 41 participantes, de 8 a 15 anos de um Núcleo Comunitário e os dados foram coletados em duas etapas, compostas por um desenho e uma entrevista individual, semidirigida e gravada. Os participantes caracterizaram o "bullying" a partir de seu referencial enquanto agressores (16%), vítimas (29%) e espectadores. De seus relatos depreende-se: decadência de valores como a solidariedade e sentimento de impotência por parte dos espectadores; ansiedade e insegurança devido expectativa de novas agressões, revolta, sentimento de impotência, autculpa, e reflexos negativos na auto-estima por parte das vítimas; insensibilidade pelo sentimento do outro, valores preconceituosos e formação de grupos que se utilizam de estratégias violentas por parte dos agressores. Das manifestações de violência na comunidade sobressaem-se as relacionadas ao tráfico e uso de drogas. As discussões têm como referência a crítica à ética competitiva e individualista, cujos valores tendem a favorecer a manifestação das diversas violências. Apresentam, ainda, o contraponto entre competição e cooperação.

Catini, N. (2004). Problematizando o "bullying" para a realidade brasileira [Rising some relevant questions about bullying in the context of Brazilian society]. Doctorate Thesis. Campinas: Graduate Program in Psychology - Life Sciences Center - Pontifical Catholic University of Campinas, 204 pages.

## ABSTRACT

This work consists on a first investigation about bullying in the context of Brazilian society starting from its manifestation at a public school in Campinas suburbs. Simultaneously, are presented manifestations of violent behaviors in the community where interviewed participants live. The study involved 41 participants, aged from 8 to 15, belonging to a Communitarian Center. Data were collected in two steps, composed by a drawing and an individual recorded interview, which was semi-structured. Participants characterized bullying from their own referential as aggressors (16%), victims (29%) and spectators. From their reports one can infer: spectators show decadence of values as solidarity and feeling of impotence; victims demonstrate anxiety and insecurity due to chance of new aggressions, disgust, feeling of impotence, self blaming and negative consequences on their self esteem; aggressors expose insensibility to the feelings of other people, discrimination and form groups that make use of violent strategies. From manifestations of violence in the community one can point out traffic and drugs use. The discussions concentrate on a criticism to the competitive and individualist ethic, which tends to stimulate manifestations of violence. In addition, analyze antagonism between competition and cooperation.

Catini, N. (2004). Problematizando o "bullying" para a realidade brasileira" [Cuestionando el "bullying" para la realidad brasileña]. Tesis de Doctorado. Campinas: Programa de Posgrado en Psicología del Centro de Ciencias de la Vida de la Pontificia Universidad Católica de Campinas, 204 páginas.

## RESUMEN

El trabajo consiste en una investigación inicial sobre el "bullying" en la realidad brasileña a partir de su manifestación en una escuela pública de la periferia de Campinas (SP). Paralelamente, presenta manifestaciones de la violencia en la comunidad donde los participantes residen. El estudio envolvió 41 participantes, de 8 a 15 años de un Núcleo Comunitario y los datos fueron recogidos en dos etapas, compuestas por un dibujo y una entrevista individual, semi-estructurada y grabada. Los participantes caracterizaron el "bullying" a partir de su referencial como agresores (16%), víctimas (29%) y espectadores. De sus relatos se desprende: decadencia de valores como la solidaridad y sentimiento de impotencia por parte de los espectadores; ansiedad e inseguridad debido a la expectativa de nuevas agresiones, revuelta, sentimiento de impotencia, auto culpa, y reflejos negativos en la autoestima por parte de las víctimas; insensibilidad por el sentimiento del otro, prejuicios y formación de grupos que utilizan estrategias violentas por parte de los agresores. De las manifestaciones de violencia en la comunidad sobresalen las relacionadas con el narcotráfico y uso de drogas. Las discusiones tienen como referencia la crítica a la ética competitiva e individualista, cuyos valores tienden a favorecer la manifestación de diversas violencias. Presentan, también, el contrapunto entre competición y cooperación.

# APRESENTAÇÃO

*Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa, ou como o sino que tine. (I Coríntios 13:1).*

## APRESENTAÇÃO

A escolha de um tema de pesquisa não se faz aleatoriamente, devendo associar-se às motivações, vivências e valores do pesquisador. Nossa presente escolha tem sido conduzida, de um lado, pela intrigante manifestação da violência no contexto educativo, fato que há muito vem representando desafios em nossa carreira na Psicologia Escolar. E de outro, por nossa inquietude pessoal diante da violência e da falta de humanidade extensivamente alastradas em nossa sociedade. Inquietude tanto pela violência explícita como pela violência implícita, legalizada pela justiça de poucos.

As raízes de nosso interesse por pesquisa relacionada à violência entre pares, remontam a situações vivenciadas no início de nossa carreira profissional. Naquela época, trabalhando num contexto socioeducativo, durante intervenção após uma briga, ouvimos uma frase que ficaria registrada em nossa memória. Ao sugerirmos que o adolescente procurasse pensar antes de agredir, obtivemos uma resposta que traduzia a essência de sua experiência de vida: “enquanto a gente pensa, a gente apanha”. Olhando em seus olhos negros e sobressaltados nos defrontamos com nossa impotência e nossa visão limitada do seu contexto de vida.

Em poucas palavras ele traduziu sua luta pela sobrevivência e seu constante confronto com a violência. Transmitiu sua forma de reagir diante de um contexto vivido unicamente por ele, com significados que nos eram desconhecidos. Não poderíamos conseguir uma mudança de comportamento por meio de uma frase pautada em nossa própria forma de agir e em valores por



nós agregados, desconsiderando as referências, os valores e a forma própria e individual de reação daquele adolescente.

A exemplo desse episódio, pudemos presenciar muitos outros no mesmo contexto socioeducativo. Diante da complexidade com que se revestiam, tais episódios sempre nos intrigavam e nos provocavam questionamentos.

Assim, instigados pelo tema da agressividade, buscamos no Mestrado (Catini, 1999) alargar nossa compreensão sobre características individuais, de base biológica, a partir das quais interagimos com o mundo, denominadas de temperamento. Naquele momento, apenas por necessidade de delimitação, optamos por um estudo mais voltado para características do indivíduo, sem desconsiderarmos, contudo, a importância do contexto no desenvolvimento humano.

Atualmente, trabalhando em um outro contexto socioeducativo, deparamo-nos com comportamentos parecidos com os do contexto passado. Comportamentos agressivos e ainda mais desafiadores, contextualizados com a crescente violência de nossos dias.

Buscando amparo na literatura, deparamo-nos com uma preocupação mundial sobre o tema traduzida por inúmeros estudos relativos a comportamentos específicos de "bullying", ou seja, de algo que alguém repetidamente faz ou diz para obter o domínio sobre outra pessoa, tais como: apelidar, xingar, excluir das atividades, ignorar, ameaçar, tomar ou estragar pertences, bater, chutar, obrigar a fazer coisas.

Tais comportamentos diferem-se do conflito normal entre pares. No "bullying" há uma intenção de prejudicar e o comportamento persiste por certo tempo, sendo danoso para a auto-estima da vítima e mantido graças ao poder

exercido sobre esta, por diferença de idade, força, tamanho ou gênero. Num conflito normal entre pares, os envolvidos fornecem os motivos da discórdia, se desculpam, negociam entre si para satisfazer suas necessidades, não persistem no comportamento para conseguir as coisas a seu próprio modo (Weinhold, 2000).

Por tratar-se de comportamento no qual as relações entre agressores (os que emitem o comportamento agressivo) e vítimas (os que sofrem a agressão) são bastante extensas no tempo e espaço, suas conseqüências pessoais, institucionais e sociais são incalculáveis (Olmedilla, 1995).

Muitas pesquisas sobre o "bullying" têm sido incentivadas por eventos trágicos. Talvez associado ao tiroteio realizado por dois alunos na escola Collumbine, em abril de 1999, verifica-se um aumento no número de pesquisas sobre o tema, indexadas na base de dados PsycInfo, a partir do ano 2000. Dos 843 trabalhos encontrados com a palavra-chave "bullying", entre 1968 a 2004, 472 compreendem o período de 2000 a 2004.

Compartilhando com as preocupações mundiais relativas ao "bullying", no Brasil contamos com o trabalho da ABRAPIA, Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência, que é uma organização não-governamental voltada para os direitos de crianças e adolescentes. Um de seus objetivos é sensibilizar os educadores, as famílias e a sociedade para a existência e conseqüências de tais comportamentos.

Dados de ampla pesquisa realizada no Rio de Janeiro pela referida ONG, em 2002, apontam que 40,5% dos alunos da 5ª à 8ª série entrevistados, admitiram ter estado diretamente envolvidos em processos de "bullying", naquele ano.

Apesar de sua existência e relevância, o problema específico do "bullying" tem sido muito pouco estudado no Brasil. Aqui os estudos sobre violência escolar têm abarcado formas amplas de manifestação de violência, sem aterem-se às especificidades de frequência e desequilíbrio de forças, característicos do "bullying"<sup>1</sup>. Vale ressaltar que este comportamento constitui-se num fenômeno multicausal que não pode ser compreendido focalizando-se somente as díades específicas e os incidentes restritos ao espaço escolar.

Nossa trajetória profissional e acadêmica nos tem remetido à necessidade de compreensão do desenvolvimento humano a partir da interação entre características de base biológica (temperamento) e características ambientais. O estudo do temperamento nos fornece pistas importantes na medida em que evidencia características específicas com as quais o indivíduo interage com o ambiente circundante. Por sua vez, as características do ambiente fornecem o espaço estrutural e de interação, de trocas, de valores culturais a partir do qual o indivíduo se desenvolve. Aplica-se, neste sentido, o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1993), que considera a participação do processo, da pessoa, do contexto e do tempo no desenvolvimento humano.

No presente estudo, buscamos compreender o "bullying" como comportamento de violência alicerçado e mantido por valores culturais do macrocontexto e, portanto, comparável com outras manifestações de violência, não restritas ao contexto escolar. Buscamos, ainda, compreendê-lo a partir da visão das próprias crianças e adolescentes, conforme sua vivência enquanto agressores, vítimas ou espectadores.

---

<sup>1</sup> Considerando o "bullying" como um tipo específico de violência escolar e diante da dificuldade de se encontrar um termo correspondente em nossa língua, capaz de refletir as especificidades já associadas ao termo em inglês, assim divulgado pela mídia, optamos pela manutenção desta nomenclatura.

# **INTRODUÇÃO**

*Ainda que eu tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que eu tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. (I Coríntios 13:2).*

# 1 - VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES

Ao lado da família, a escola representa um espaço de interação extremamente importante em nossa cultura. Nela, as crianças exercitam a convivência diária com seus pares e com adultos de fora do seu círculo familiar. Nesta vivência diária a criança entra em contacto com o outro enquanto ser que dela pode se diferir ou se assemelhar. Pode se diferir em costumes, posturas, características pessoais e interesses, por exemplo, ao mesmo tempo em que pode se assemelhar em necessidades, anseios, capacidade de sentir, de se desenvolver.

Neste contexto as crianças desenvolvem o autoconceito, a auto-estima e a percepção do outro, sendo esperado que vivenciem realização pessoal e coletiva como, também, obstáculos e conflitos, próprios da convivência humana. A busca de auto-realização e resolução harmoniosa de conflitos constitui-se num processo de aprendizagem que deveria acontecer nos vários espaços de convivência, seja na família, seja na escola. Porém o que se observa é um crescente emprego de formas violentas de relacionamento. O presente trabalho constitui-se numa busca de compreensão de tais relações no ambiente escolar, ou, especificamente, de comportamentos de "bullying" ou vitimização entre pares no contexto escolar.

Conforme Olweus (1999), sua definição de "bullying" considera que "um estudante está sendo vitimizado quando é exposto, repetidamente e por um tempo prolongado, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes" (p.10). As ações negativas podem ser emitidas através de contato físico, como bater,

empurrar, chutar, beliscar e limitar o outro; por meio verbal, tais como ameaçar, zombar, apelidar; ou de outros modos, tais como encarar, fazer gestos obscenos e excluir intencionalmente do grupo. O estudante que é exposto a ações negativas tem dificuldade de se defender e fica indefeso contra os que o molesta. A agressão pode ser emitida por um só indivíduo ou por um grupo, assim como o objeto da agressão pode ser um único indivíduo ou vários.

Uma síntese da caracterização de "bullying" apresentada pelo autor pode ser feita, conforme a seguir:

a) Envolve um comportamento agressivo com intenção de causar dano. Assim, provocações e caçoadas presentes nas interações diárias entre pares na escola feitas, muitas vezes, por amigo brincalhão, não constituem "bullying". Porém, este se configura quando a provocação é repetida e tem um caráter degradante e ofensivo, quando é mantida apesar da emissão de sinais claros de oposição e desagrado por parte do alvo.

b) É emitido repetidamente e durante um tempo, sendo excluídas de sua definição as ações negativas ocasionais. Ser um agressor ou uma vítima é algo que pode durar por um longo tempo, freqüentemente por vários anos.

c) Constitui-se num relacionamento interpessoal caracterizado por um desequilíbrio de forças, que pode ocorrer de várias maneiras: o alvo da agressão pode ser fisicamente mais fraco, pode simplesmente perceber-se como física ou mentalmente mais fraco que o perpetrador ou pode existir uma diferença numérica, com vários estudantes agindo contra uma única vítima. Também pode ocorrer uma classe diferente de desequilíbrio quando a fonte de ações negativas é de difícil identificação, como no caso de exclusão social de um grupo, ou

quando um estudante é alvo de bilhetes anônimos ou de comentários feitos por trás.

Mantendo as características acima, ou seja, repetitividade e assimetria de forças, o "bullying" constitui-se numa subcategoria bem delimitada de agressão ou comportamento agressivo. Assim, existem comportamentos agressivos que não podem ser classificados como "bullying" (Olweus, 1999).

O autor propõe, ainda, uma diferenciação entre "bullying" direto e "bullying" indireto. O primeiro constitui-se em ataques abertos às vítimas e o segundo é realizado por vias indiretas tais como isolamento social e exclusão intencional do grupo (Olweus, 1993,1999).

A definição de "bullying" fornecida por Olweus é bastante difundida e aceita. Porém existem outras definições que merecem apresentação. No Japão, por exemplo, o termo utilizado é "ijime" e sua definição diferencia-se um pouco da utilizada por Olweus. Conforme Morita et al. (1999), "ijime" é "um tipo de comportamento agressivo pelo qual alguém que sustenta uma posição dominante num processo de interação grupal, por atos intencionais ou coletivos, causa sofrimento mental ou físico a outro dentro do grupo" (p.311). O autor destaca a diferença nas definições apontando a inclusão da expressão "sustenta uma posição dominante num processo de interação grupal", a ordem de precedência da palavra "mental" em relação à palavra "físico" e a explicitação da expressão "dentro do grupo". Em princípio, as definições anteriores não se contrapõem mas evidenciam diferenças culturais na manifestação dos referidos comportamentos.

Já o significado de "bullying" escolar na França inclui todas as diferentes formas de mau uso da força (crime e ofensa contra pessoas, ou contra funcionários ou propriedade da escola), todas as formas de violência da escola

em si mesma, como uma instituição, e também todas as manifestações de incivildades que perturbam a vida escolar, tal como indelicadeza, barulho, desordem (Fabre-Cornali, Emin & Pain, 1999).

O entendimento francês sobre o que caracteriza o "bullying" escolar se diferencia bastante do apresentado por Olweus, não se atendo às especificidades propostas por este autor, como, por exemplo, a repetitividade e o desequilíbrio de forças. A percepção de tais diferenças torna-se importante, principalmente na realização de estudos comparativos.

Por outro lado, diferentes definições agregam realidades estruturais próprias de cada sociedade. O presente trabalho parte de análises do fenômeno do "bullying" conforme definição proposta por Olweus, porém tende a considerar aspectos estruturais da sociedade brasileira que contribuem de forma particular na incidência e entendimento de tais problemas.

Apesar de estudos isolados sobre "bullying" terem sido realizados antes, o primeiro projeto sistemático de pesquisa sobre o tema foi iniciado na Suécia, em 1970, por Olweus. Trata-se de um estudo longitudinal, ainda em andamento (conforme mencionado na fonte citada), cujos primeiros achados esboçaram as características de meninos, agressores e vítimas (Olweus, 1999).

A edição do livro de Dan Olweus "Aggression in the schools: bullies and whipping boys", em 1978 (com versão original da Suécia em 1973) foi um marco que desencadeou o desenvolvimento de muitas pesquisas, notadamente nos países escandinavos, Suécia, Noruega, Finlândia e Dinamarca. Tais países tomaram a dianteira ao chamar a atenção da comunidade científica e educacional sobre o problema do "bullying", começando a remover a "cultura do silêncio" que



há muito escondia as atividades daqueles que agrediam os outros (Smith & Morita, 1999).

Nos anos oitenta, houve também considerável interesse do Japão quanto ao "ijime", um conceito similar ao de "bullying". No final dos anos oitenta este interesse declinou-se, mas ressurgiu com força na metade dos anos noventa (Smith & Morita, 1999). De fato, pesquisa na base de dados PsycInfo, utilizando a palavra chave "bullying", indica um crescimento no número de pesquisas indexadas a partir dos anos noventa. Mais especificamente, 331 trabalhos de 1990 a 1999 contra 40 trabalhos, de 1968 a 1989.

Nos anos setenta e começo dos anos oitenta, o problema agressor - vítima foi um tema de grande interesse na Noruega, na mídia e entre professores e pais, sem, contudo, notar-se um envolvimento oficial das autoridades escolares. Mas, em 1982, um acontecimento marcou a mudança da posição oficial até então adotada. Neste ano, três garotos de 10 a 14 anos cometeram suicídio, provavelmente como consequência de severo "bullying" pelos pares. O resultado foi uma série de reações em cadeia que culminou com a campanha nacional contra problemas de "bullying" nas escolas da Noruega, lançada pelo Ministro da Educação em 1983 (Olweus, 1993,1999).

Como membro do comitê designado pelo ministério para planejar e organizar a campanha nacional contra o "bullying", Olweus conseguiu convencer as autoridades sobre a necessidade de prover recursos para suporte de pesquisas em conexão com a campanha. Coube a Olweus a responsabilidade de conduzir a aplicação de um questionário sobre vitimização em amplas amostras de escolas por toda a Noruega (Olweus, 1999).

Apesar de ter iniciado alguns estudos sobre o questionário em 1970, o passo inicial da pesquisa foi o desenvolvimento de um novo questionário, denominado "Olweus Bully/Victim Questionnaire", cuja primeira versão datou de 1983.

O mencionado instrumento foi utilizado, então, juntamente com a campanha nacional contra o "bullying". Na época, todas as escolas primárias e secundárias da Noruega (faixa etária dos oito aos dezesseis anos, aproximadamente) foram convidadas a participar do estudo, sendo que 85% efetivamente participaram. Para análise, selecionou-se uma amostra representativa de 830 escolas, obtendo-se dados válidos para 715 delas, compreendendo aproximadamente 130.000 estudantes de toda a Noruega. O conjunto de dados coletados possibilitou visualizar a freqüência com que se produzem os problemas de "bullying" em diferentes variáveis escolares, diferentes séries, faixa etária e sexo (Olweus, 1993,1999).

No mesmo período (1983 a 1984), Olweus conduziu um estudo paralelo usando o mesmo questionário em 17.000 estudantes do 3º ao 9º grau em três cidades da Suécia. Tais dados foram comparados com os obtidos em três cidades da Noruega mais ou menos do mesmo tamanho.

Também realizou um estudo na cidade de Bergen, Noruega, entre 1983 e 1985, com 2.500 estudantes, com idades entre 10 a 15 anos, de 42 escolas. Na ocasião foram obtidos dados de 300-400 professores e 1000 pais. Todos estes dados foram colecionados num período de dois anos e meio. Tal estudo teve como objetivo obter informações mais precisas sobre alguns mecanismos que atuam nos problemas de "bullying" e analisar efeitos do programa de intervenção (Olweus, 1993,1999).

As notícias do sucesso da intervenção proporcionada pela campanha nacional contra o "bullying" realizada na Noruega e a Conferência Européia sobre o tema, em Stavanger, cidade do mesmo país, em 1987, chamaram a atenção de países europeus. Em princípio, o tema foi absorvido mais vigorosamente pela Inglaterra, País de Gales e Escócia, com efetivação de um projeto de intervenção na Inglaterra, no começo dos anos noventa, modelado em parte sobre o trabalho de Bergen. A partir de então, além dos países escandinavos e dos países europeus citados, muitos outros, dentro e fora da Europa, têm efetivado pesquisas e realizado intervenções, tais como Irlanda, França, Itália, Espanha, Portugal, Bélgica, Holanda, Alemanha, Suíça, Polônia, Canadá, Estados Unidos, Japão, Austrália e Nova Zelândia (Smith & Morita, 1999).

O "bullying" constitui-se num problema cuja dimensão pode ser verificada em resultados de pesquisas que mostram sua incidência e prevalência. Tal incidência, entretanto, apresenta-se com freqüências variadas conforme o país, o tipo de pesquisa realizada e a própria definição de "bullying". Serão apresentados, a seguir, resultados da pesquisa de Olweus na Noruega e em três países europeus, de origem latina, Itália, Espanha e Portugal, que utilizaram uma versão do questionário elaborado por ele e cuja definição de "bullying" se aproxima da que tem sido proposta pelo referido autor.

A partir dos resultados da ampla pesquisa realizada na Noruega calculou-se, estimativamente, que 15% do total de seus estudantes do 1º ao 9º grau haviam participado regularmente de problemas de vitimização, como agressores (7%) ou como vítimas (9%). Assim, a incidência de envolvimento de

um aluno em cada sete em situações de "bullying", como agressor ou como vítima, mostrou a dimensão do problema nas escolas da Noruega.

Estudos realizados em 1993, em cinco cidades da Itália (Florence, Cosenza, Bologna, Turin e Nápoles), apontaram que o "bullying" nas escolas italianas constitui-se num problema bastante sério. Participaram da pesquisa 2019 crianças da escola elementar primária (6 a 11 anos) e 2672 estudantes da escola média secundária (11 a 14 anos), obtendo-se as seguintes freqüências: 41,6% de crianças da escola elementar primária declararam ter sido vitimizadas "algumas vezes ou mais freqüentemente que isto nos últimos tempos" e destas, 17,5 % foram vitimizadas "uma vez por semana ou mais freqüentemente que isto"; 26,4% de estudantes da escola média secundária declararam ter sido vitimizados "algumas vezes ou mais freqüentemente que isto nos últimos tempos", destes 9,5% o foram "uma vez por semana ou mais freqüentemente que isto"; 28% das crianças da escola elementar primária e 10,8% da escola média secundária afirmaram sua participação como agressores (Fonzi et al., 1999).

Entre 1991 e 1992 foi realizada uma pesquisa na cidade de Andaluzia, Espanha, em cinco escolas, envolvendo 859 estudantes entre 11 a 16 anos (educação secundária). Os resultados apontaram que, aproximadamente, 18% dos entrevistados se declararam freqüentemente envolvidos, participando diretamente em situações de "bullying". Comparativamente os níveis encontrados foram mais altos que os apresentados por estudos ingleses e noruegueses (Ortega & Mora-Merchan, 1999).

Levando em consideração a novidade do tema de "bullying" nas escolas portuguesas, o primeiro estudo objetivou a conscientização do problema a partir da investigação de sua natureza e extensão, causas e conseqüências. A

pesquisa foi realizada em 1993, envolvendo oito escolas da cidade de Braga e 6200 estudantes de 6 a 17 anos. Dos participantes, 20% relataram ser vítimas e 15% relataram envolvimento como agressores (Almeida, 1999).

Outra pesquisa que merece ser mencionada por fornecer uma dimensão nacional dos problemas de "bullying" foi a realizada no Japão. Neste país, o termo utilizado para "bullying" é "ijime" e sua definição apresenta certa especificidade, de acordo com a cultura do país, conforme mencionado no início da presente fundamentação.

No Japão, entre 1994 e 1995, após uma seqüência de episódios de suicídio de jovens, provavelmente associados ao "ijime", foi realizada ampla pesquisa nacional desencadeada a partir da Conferência de Pesquisadores em Comportamento Problemático entre Crianças, constituída pelo Ministério da Educação, Ciência e Cultura (Monbusho) daquele país. A pesquisa envolveu um total de 9240 estudantes da escola elementar (6 a 12 anos), escola secundária (12 a 15 anos) e escola secundária superior (15 a 17 anos), 9240 pais e 557 professores. Os resultados apontaram que 21,9% dos estudantes da escola elementar, 13,2% da escola secundária e 3,9% da escola secundária superior declararam ser correntemente vítimas ou terem sido vítimas no ano anterior. A porcentagem dos que se declararam agressores, tanto no período da pesquisa como no ano anterior, foi de 25,5% na escola elementar, 20,3% na escola secundária e 6,1% na escola secundária superior. A porcentagem de vítimas que declararam sofrer "ijime" mais de uma vez por semana foi de 60,4% ,71,2% e 74,8%, respectivamente pelos níveis escolares (Morita et al. 1999).

No Brasil, a proporção do problema pode ser ilustrada pelo resultado de estudo realizado no Rio de Janeiro, em 2002, pela ABRAPIA (Associação

Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência). Tal estudo apontou que 40,5% dos 5785 alunos participantes, de 5ª a 8ª séries, admitiram estar diretamente envolvidos em atos agressivos na escola, sendo 16,9% como alvos (vítimas), 10,9% como alvos/autores (vítimas/agressores) e 12,7% como autores (agressores). O envolvimento dos meninos apresentou frequência maior que o das meninas, tanto como autores, quanto como alvos. Nas meninas, o "bullying" se manifestou, principalmente, como prática de exclusão ou difamação.

A análise dos dados coletados nos quatro estudos realizados por Olweus, possibilitou a enumeração de várias características do "bullying", as quais têm se repetido em estudos correlatos. Algumas dessas características são apresentadas a seguir: a) a porcentagem dos estudantes que são vitimizados decresce com o avanço das séries escolares, ocorrendo menos uso de violência física nos graus mais altos; b) os meninos parecem ser mais expostos ao "bullying" físico, direto e as meninas, por sua vez, parecem ser mais expostas a formas indiretas e mais sutis de vitimização; c) a mais freqüente forma de "bullying" relatada é a verbal, e indireta (Olweus, 1993,199; Fonzi et al. 1999; Ortega & Mora-Merchan, 1999; Almeida, 1999; Morita et al.1999); d) meninos apresentam uma frequência maior que meninas na participação em episódios de "bullying", como vítimas ou como agressores (Olweus, 1993,199; Fonzi et al. 1999; Ortega & Mora-Merchan, 1999; Almeida, 1999; Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom, 2001 e Coleman e Byr, 2003).

Tendo em vista os resultados do projeto longitudinal realizado na Suécia, corroborados e ampliados por pesquisas posteriores, dentro do citado projeto ou de projetos independentes, podem ser enumeradas algumas características típicas de vítimas e agressores, conforme a seguir.

As vítimas típicas podem ser fisicamente mais frágeis que seus companheiros, sendo, muitas vezes, sensíveis, cuidadosas, tranqüilas, submissas, tímidas; podem ser ansiosas, inseguras, depressivas, e apresentar uma auto-estima baixa; demonstram dificuldade de impor-se ao grupo, sendo habitualmente não agressivas, nem provocadoras e, em muitos casos, se relacionam melhor com adultos que com seus companheiros (Olweus, 1993). Parece que o comportamento das vítimas passivas sinaliza aos outros que elas são pessoas inseguras que não retaliariam se fossem insultadas ou atacadas (Olweus, 1999).

As vítimas provocativas são caracterizadas por uma combinação de padrões de reação ansioso e agressivo; podem ser mais frágeis fisicamente que seus colegas; em geral são ansiosas, inseguras, depressivas, tendo uma opinião negativa de si mesmas; podem tentar responder quando são atacadas, mas o fazem de maneira ineficaz; podem ser hiperativas, inquietas, dispersas, ofensivas, de costumes irritantes; podem tentar agredir colegas mais frágeis (Olweus, 1993).

Os agressores podem apresentar uma ou mais das seguintes características: podem ser fisicamente mais fortes que seus colegas, podem ser da mesma idade ou mais velhos, podem ser fisicamente eficazes em jogos, sentem necessidade de dominar e subjugar, de se impor através de ameaças; são impulsivos, toleram mal as frustrações; às vezes podem apresentar uma atitude hostil também para com adultos; se consideram rígidos e mostram pouca empatia pelos que sofrem agressões; podem adotar outras condutas anti-sociais; não são ansiosos, nem inseguros; apresentam uma opinião relativamente positiva de si mesmos (Olweus, 1993).

Considerando-se que as relações entre agressores (os que emitem

o comportamento agressivo) e vítimas (os que sofrem a agressão) são bastante extensas no tempo e espaço, as conseqüências pessoais, institucionais e sociais de tal violência são incalculáveis (Olmedilla, 1995).

De um modo geral, pesquisas sobre "bullying" têm sido incentivadas por eventos trágicos, como o suicídio de jovens e crianças extensivamente vitimizados na escola, incapazes de enfrentar o problema de maneira eficaz. Assim, suicídios foram os responsáveis, em grande parte, pela campanha de intervenção na Noruega e pelo ressurgimento do interesse no Japão, por exemplo (Smith & Morita, 1999).

Nesse sentido, vários eventos trágicos mais recentes poderiam ser enumerados. Acredita-se, por exemplo, que "bullying" tenha desempenhado certo papel em todos os tiroteios ocorridos dentro de escolas, durante os últimos dois anos. Os dois alunos envolvidos nos tiroteios da Collumbine High School (abril/1999) foram arrelhados impiedosamente de acordo com alguns relatos. O mesmo acontecendo com um aluno no Município de Cherokee, na Geórgia (nov/1998), cuja morte devido ao "bullying" atraiu a atenção nacional para o assunto (Bulach, Fulbright, & Williams, 2003).

No Brasil, podemos citar o suicídio do estudante de Taiuva (SP), em 2003, após atirar contra muitas pessoas, ferindo seis delas, dentro da escola em que estudara. O crime foi uma reação extremada a uma vida escolar de humilhações, provocada por apelidos e discriminação.

A partir do ano 2000, talvez associado ao incidente da escola Collumbine, percebe-se um aumento no interesse de estudos envolvendo o "bullying", pela ampliação do número de trabalhos sobre o tema indexados na base de dados PsycInfo. Mais especificamente, de 1968 a 2004, são encontrados



843 trabalhos através da palavra-chave "bullying", sendo que 56% (472) compreendem o período de 2000 a 2004.

As conseqüências da vitimização do ponto de vista da vítima merecem preocupação, pois ser alvo de maus-tratos por um período de tempo pode incidir no rebaixamento da auto-estima e criar sentimentos de medo, depressão, e falta de confiança. São ainda mais preocupantes se considerarmos que pares podem evitar crianças vitimizadas, ampliando seus problemas de auto-imagem e ajustamento emocional (Perry et al. 1988).

Dentre as justificativas que podem ser consideradas para manutenção do comportamento de "bullying" estão o "medo de retaliação pelos agressores" e a "dúvida de que os professores sejam capazes de resolver o problema", conforme respostas obtidas no estudo sobre "ijime" ao questionamento sobre as "razões pelas quais os alunos não falam sobre o problema com seus professores" (Morita et al., 1999). Desta forma, o processo de vitimização pode acontecer por muitos anos, sem que adultos tomem conhecimento de sua existência, bem como de seu significado para o desenvolvimento das crianças.

Resultados apontando que depressão e idéias suicidas são conseqüências comuns às vítimas, especialmente a partir de vitimização indireta, desafiam a convicção de que vitimização direta (física) cause mais danos e sejam socialmente mais inaceitáveis que vitimização indireta (isolamento social). Por outro lado, funcionários de escolas percebem e respondem mais facilmente à vitimização física, enquanto que vitimização verbal e emocional, na forma de zombar, implicar, rejeitar e humilhar, freqüentemente não são vistos e, se vistos, às vezes são tolerados (Bulach et al., 2003).

Em estudo realizado por Barrio (1999), sobre a natureza do “mau trato” (“bullying”) e dinâmica dos relacionamentos, através de entrevista semidirigida, envolvendo 36 pessoas de diferentes idades, o tipo mencionado com maior frequência foi agressão verbal, seguido por agressão física direta. A grande maioria apontou para um desequilíbrio de poder como típico de interações abusivas. A vitimização começaria com um ato intencional do agressor contra a vítima, normalmente um tipo de agressão verbal. É a repetição do comportamento original do agressor que contribui para a manutenção da relação abusiva.

Existem alguns caminhos diferentes para terminar uma relação abusiva de pares: ausência de interações (extinção do conflito ou inibição das interações), negociação entre as partes envolvidas, intervenção de adulto, mudança positiva no agressor, procura da vítima por envolvimento social (Barrio, 1999).

A mesma pesquisa também apontou conseqüências a curto e longo prazo para as vítimas: tornarem-se tristes e isoladas, ficarem acostumadas à vitimização, buscarem a mudança de seu ambiente social, adotarem o papel do agressor contra outras pessoas. Quanto às conseqüências para os agressores, foram mencionadas: a consolidação de seu papel de agressor com a continuidade deste ao longo da vida, o desenvolvimento de sentimentos de culpa e vergonha pelos atos inadequados, o isolamento ou exclusão social no futuro, o aparecimento de outras desordens comportamentais, tais como uso de droga, o baixo rendimento acadêmico, a melhora de seu status no grupo de pares pelo aumento de sua popularidade (Barrio, 1999).

Ainda sobre conseqüências do processo de vitimização, o estudo realizado por Van der Wal, Wit & Hirasing (2003) investigou a associação entre

vitimização direta e indireta e três indicadores de saúde psicossocial, depressão, idéias suicidas e delinqüência, entre 4811 crianças, de 9 a 13 anos. Os resultados apontaram que depressão e idéias suicidas são conseqüências comuns às vítimas, tanto em meninos como em meninas, sendo mais fortes para vitimização indireta que direta.

Quanto aos agressores, os resultados indicaram que eles relatam comportamento delinqüente com maior freqüência. Além disso, vitimizar outros diretamente é um fator de risco muito maior para comportamento delinqüente que vitimizá-los indiretamente, tanto para meninos como para meninas. Com base em seus resultados, os autores têm postulado que este padrão de comportamento anticonvencional (desviante), que inclui "bullying" direto e delinqüência, pode estar presente já no fim da escola primária (Van der Wal et al., 2003).

As conseqüências do "bullying" também foram investigadas através de um estudo prospectivo realizado por Stattin & Magnusson (1989) envolvendo a relação entre comportamento agressivo na idade escolar e registros de transgressão da lei em idade mais velha de 1.027 sujeitos, 517 meninos e 510 meninas. O estudo indicou uma tendência posterior de maior envolvimento em crimes violentos e danos à propriedade pública por parte de meninos com avaliação de características de alta agressividade na idade escolar.

A abrangência do problema da vitimização, suas conseqüências negativas para o desenvolvimento de todos os envolvidos (agressores, vítimas e espectadores) tem mobilizado muitos estudos.

Dado o caráter multifacetado do "bullying", tais estudos têm sido efetivados através de variados modelos de pesquisa, com utilização de diversificados instrumentos. De um modo geral, como métodos de investigação

direta têm sido utilizados questionários, cartões com caricaturas retratando cenas diferentes de vitimização entre pares, gravuras, observações em ambientes naturais, observação em atividades planejadas, entrevistas semi-estruturadas, instrumento de indicação de pares e professores e relatos diários escritos. Paralela e complementarmente têm sido utilizadas escalas de constructos diversos (empatia, depressão, temperamento, etc) e avaliação de rendimento escolar, entre outros.

Tendo em vista sua facilidade de aplicação, os questionários têm sido amplamente utilizados, podendo envolver grandes amostras de alunos, com coleta de ampla quantidade de informações sobre a natureza do fenômeno e sua extensão, em um curto espaço de tempo. Por serem medidas anônimas, os questionários permitem, ainda, uma melhora na validade das respostas (Ortega, Mora-Merchán, Singer, Pereira & Menesini, 2001).

Complementarmente aos questionários, existe o método de indicação de pares que permite identificar especificamente os alunos implicados na vitimização com seus respectivos papéis. Várias considerações justificam o uso do método de denominação de pares, conforme mencionadas por Perry et al. (1988): a) os pares são possivelmente cientes de quem são as vítimas, talvez mais cientes que os professores por estarem presentes nos contextos em que agressões mais sérias podem acontecer, como banheiros e áreas da escola não supervisionadas por adultos; b) ainda que professores estejam cientes de que algumas crianças são mais vitimizadas que outras, muitas vezes podem ser motivados a negar ou minimizar a seriedade do problema a fim de evitar a impressão de uma supervisão inadequada de sua parte; c) o uso de julgamentos

de pares agregados minimiza o choque de quaisquer taxas individuais de preconceito e aumenta a confiabilidade estatística das avaliações.

Em uma revisão ampla e detalhada, Ortega et al. (2001) apresentam e analisam comparativamente os principais questionários de pesquisa sobre o "bullying" desenvolvidos até agora, bem como os métodos de indicação. Dos inúmeros questionários existentes para avaliar a vitimização, o mais utilizado e adaptado tem sido o de Olweus, de 1989; revisado em 1991. Conforme Olweus (1993), tal questionário é respondido anonimamente pelos estudantes, pode ser administrado pelos professores, difere-se de outros questionários por: prover uma definição clara sobre "bullying", referir-se a um período de tempo específico e incluir questões quanto às reações de outros (pares, pais, professores) sobre o "bullying", como percebidas pelos respondentes.

Existem alguns instrumentos muito importantes baseados no citado questionário, os quais apresentam mudanças significativas tanto no número de perguntas como no conteúdo, cujas versões têm sido aplicadas em grandes amostras e em países diferentes (Bélgica, Canadá, Alemanha, Japão, Irlanda, Itália, Países Baixos, Noruega, Espanha, Suécia e Inglaterra). Também existem outros questionários construídos para avaliar a vitimização e que apresentam características próprias (Ortega et al., 2001).

Outro método bastante utilizado tem sido as entrevistas semi-estruturadas. Conforme Barrio (1999), elas representam um método qualitativo de coleta de dados, juntamente com auto-relatos ou narrativas escritas e observações, sendo que as informações coletadas não são rigidamente estabelecidas a priori. Na análise dos dados, assim coletados, o foco habitual está em se buscar o significado das informações que, uma vez categorizadas, podem

ser analisadas qualitativa e/ou quantitativamente. Ainda, segundo o autor, uma análise é qualitativa sempre que não existe uma tradução numérica de dados, além da tradução para frequências absolutas ou de porcentagem.

Por fim, as observações naturalistas, em lugares como o playground, constituem-se em outro método bastante interessante de coleta de dados sobre comportamentos de vitimização. Este método possibilita o estudo de comportamentos sociais espontâneos e agressivos e de organização do grupo. Pode oferecer subsídios importantes, pois estudos apontam que a maioria dos comportamentos de "bullying" acontece no recreio, onde os adultos raramente estão presentes e onde crianças brincam de modo livre (Costabile, 1999).

Igualmente, dada sua natureza multifacetada, o "bullying" tem demandado vários tipos de estratégias de intervenção para reduzir e prevenir o problema, conforme Natvig, Albrektsen, & Qvarnstrom (2001). Segundo os autores, o primeiro passo neste processo é identificar fatores de risco modificáveis. Schwartz et al. (2000) também destaca a importância de modelos interativos de risco para compreensão do desenvolvimento dos padrões de vitimização de pares.

Olmedilla (2000) afirma que as investigações apontam para três tipos de variáveis para explicar o comportamento anti-social nos centros escolares: variáveis individuais (personalidade, sexo, percepções e expectativas de mundo); variáveis do centro educacional e da classe (internas à instituição) e variáveis sociais e ambientais (influência da família, grupo de iguais, comunidade imediata, meios de comunicação e sociedade em geral).

A partir da revisão da literatura realizada para a composição da presente fundamentação, pudemos agregar trabalhos voltados para a análise de

variados fatores de risco associados ao processo de "bullying". Muitos destes trabalhos também apresentam, em suas discussões, estratégias para conter e prevenir o "bullying", elucidando fatores de proteção.

Assim, de um modo geral, identificamos os seguintes fatores de risco que podem estar associados à ocorrência do "bullying": fatores da personalidade, dificuldades nas relações sociais, auto-estima, percepção do problema, ser vitimizado na escola ou fora dela, violência na comunidade, desajustes familiares, práticas educativas parentais, contexto escolar (participação dos pares, professores, estratégias pedagógicas), alienação escolar (falta de motivação e envolvimento) e violência na mídia.

Começando pelos fatores associados ao indivíduo, destacamos uma consideração clássica, reiterada na fundamentação de muitos trabalhos, de que características de personalidade de atores da vitimização parecem ser importantes na explicação deste problema (Olweus, 1997, citado por Nativig et al., 2001). A mesma fonte declara que alguns agressores podem ser inseguros e ansiosos, em oposição ao agressor típico (mais agressivo), e as vítimas são vistas como passivas, embora em algumas se possa encontrar um padrão de reação agressiva.

A característica de submissão da vítima constitui-se em fator de risco na medida em que este comportamento reforça a motivação do agressor, pelo sucesso que ele acaba obtendo, aumentando as chances da vítima ser repetidamente abusada (Pierce & Cohen, 1995).

As características das vítimas apontadas anteriormente também foram encontradas em estudo realizado por Schwartz et al. (2002), com 122 crianças, entre 10 e 12 anos, de escolas de Seul, Coréia do Sul. Como esperado,

crianças sul-coreanas, freqüentemente vitimizadas por seus pares, foram caracterizadas por submissão-afastamento, agressão e baixas taxas de comportamento pró-social assertivo. Além disso, naquele contexto cultural, ser vitimizado por pares foi associado com fracasso acadêmico, solidão e rejeição de pares. No geral, tais achados foram altamente consistentes com os resultados de pesquisa conduzida com crianças ocidentais, como no estudo de Barrio (1999).

Visando a investigação de perfis comportamentais e ajustamento psicossocial de subgrupos de vítimas e agressores em grupos de pares, Schwartz (2000) realizou estudo envolvendo 354 crianças, com média de idade de 10,3 anos. As crianças foram classificadas em quatro subgrupos: vítimas agressivas, vítimas não agressivas, agressores não vitimizados e contrastes normativos.

Quanto às características das vítimas, Schwartz encontrou que, embora a maioria exibisse um comportamento social submisso-inibido, um pequeno subgrupo apresentava um estilo mais agressivo de comportamento. Os resultados indicaram que as vítimas agressivas diferem de outras crianças agressivas ou vitimizadas de uma maneira sistemática e teoricamente consistente.

Vítimas agressivas receberam pontuações altas nas avaliações do professor quanto a manifestarem comportamento impulsivo, hiperatividade, e não regulação da emoção. Também foram caracterizadas por internalizar angústia emocional, reconhecendo sentimentos de depressão e ansiedade. Tal sintomatologia poderia ser uma manifestação de suas dificuldades ao lidar com estados afetivos negativos e reflexo de suas dificuldades sociais atuais (Schwartz, 2000).



O excessivo comportamento reativo de vítimas agressivas poderia ser uma razão importante pela qual elas emergem como alvos persistentes de "bullying". A regulação prejudicada de afeto negativo poderia potencializar e sustentar o abuso por pares. Os agressores podem ser particularmente inclinados a vitimizar pares que recompensam provocação com exhibições excessivas de raiva e angústia emocional (Schwartz, 2000).

Quanto às vítimas não agressivas, os achados relativos ao seu comportamento social foram consistentes com pesquisa existente. As vítimas não agressivas foram caracterizadas por comportamentos de afastamento, submissão e baixas taxas de comportamentos sociais assertivos (Schwartz, 2000).

Crianças do grupo dos agressores não vitimizados foram caracterizadas por taxas altas de comportamento agressivo, habilidades sociais prejudicadas (isto é, níveis baixos de comportamento assertivo pró-social), e ajuste acadêmico pobre. Porém receberam avaliações mais baixas que vítimas agressivas nas escalas que avaliaram dificuldade na regulação do comportamento e afeto e "distress" emocional. Além disso, embora agressores não vitimizados fossem repugnados por seus pares, eles não foram tão altamente rejeitados como vítimas agressivas (Schwartz, 2000). Coerentemente com este último aspecto, estudo desenvolvido por Farmer et al. (2003) com pré-adolescentes afro-americanos indicou que alguns jovens mais agressivos também parecem estar entre os socialmente mais proeminentes e influentes.

Talvez o aspecto anterior beneficie a participação em redes sociais que fortaleçam as atitudes dos agressores. A configuração de tais redes tendo em vista comportamentos agressivos foi objeto de estudo de Cairns et al. (1988), no contexto escolar. Os resultados indicaram que adolescentes altamente agressivos

podem afastar muitos pares, mas as relações que eles estabelecem com alguns pares parecem não menos significativas que aquelas estabelecidas por adolescentes não agressivos.

Outro importante fator de risco, associado às características da própria vitimização, foi encontrado por Natvig et al. (2001). Eles encontraram alta proporção de vítimas que relataram ter emitido comportamentos agressivos em comparação com aquelas que não haviam emitido tais comportamentos, o que pode indicar que ser vitimizado é, em si mesmo, um fator de risco para se tornar um futuro agressor. O achado é coerente com resultados apresentados na literatura de que alguns agressores também são vítimas, eles mesmos, de "bullying" (Olweus, 1997, citado por Natvig et al., 2001).

Embora relevantes no estudo do "bullying", as características individuais de personalidade não determinam a ocorrência do fenômeno. Constituem-se apenas em fatores de risco que, ao serem identificados, podem indicar propostas de intervenção mais apropriadas.

Com relação aos fatores ambientais associados ao "bullying", estudos evidenciam que os comportamentos anti-sociais nas escolas têm raízes muito profundas na comunidade social às quais estas escolas pertencem, de tal forma que os episódios de violência não podem ser considerados como eventos isolados que ocorrem espontânea e arbitrariamente (Olmedilla, 2000).

Nesse sentido, estudo relacionando exposição à violência da comunidade e mau ajustamento social ao grupo de pares foi realizado por Schwartz & Proctor (2000), com 285 crianças, com idade média de 10.3 anos, de duas escolas de Los Angeles, situadas em bairros com taxas altas de desvantagem econômica e elevados índices de criminalidade. O estudo indicou

que a exposição à violência da comunidade parece estar associada com múltiplos níveis de risco, predizendo dificuldades emocionais e comportamentais, como também, problemáticas sociais no relacionamento com pares. Também evidenciou resultados distintos entre testemunhar violência e sofrer violenta vitimização. A segunda esteve relacionada com deteriorações na regulação de emoção e dificuldades sociais concomitantes, já a primeira foi ligada com problemáticas na estrutura social cognitiva e agressão, mas não foi preditiva de dificuldades sociais como rejeição, vitimização pelos pares ou deteriorações na regulação da emoção.

Os autores pontuaram, ainda, que o testemunho a incidentes violentos nos bairros ou comunidade foi associado à crença na eficácia da agressão e à percepção da agressão como uma resposta apropriada para a provocação de pares. As análises sugeriram que estes desvios ou propensões cognitivo-sociais mediam a relação entre testemunhar violência e exibir comportamento agressivo, sugerindo que crianças que testemunham violência podem adquirir comportamento agressivo por aprendizagem social ou processamento de informações sociais (Schwartz & Proctor, 2000).

Por outro lado, a partir de estudo objetivando testar a tese da adaptação patológica em jovens expostos à violência da comunidade, Ng-Mak et al. (2004) encontraram que um pequeno, mas, importante, subgrupo de jovens expostos a níveis altos de violência da comunidade tenderam a se tornar psicologicamente dessensibilizados para violência, ao mesmo tempo em que se tornaram mais agressivos.

Em outro estudo, Schwartz & Hopmeyer (2003), investigaram o vínculo entre exposição à violência da comunidade e dificuldades acadêmicas em

237 crianças, com idade média de 9,5 anos. Os resultados deste estudo sugerem que crianças que relatam exposição à violência da comunidade podem ser vulneráveis a dificuldades acadêmicas porque seu funcionamento na escola é dificultado por sintomas de depressão e por que tal exposição pode interferir nas capacidades de auto-regulação e controle do comportamento (Schwartz, Hopmeyer, 2003).

Um fator bastante destacado nos estudos sobre fatores que podem influenciar o aparecimento do "bullying" são as relações familiares. Às vezes este se constitui num fator demasiadamente ressaltado na visão de muitos educadores quando da busca de determinantes sobre a indisciplina na escola. O comportamento do aluno seria decorrente, basicamente, de características individuais resultantes de fatores inerentes a cada aluno ou de pressões recebidas no universo social (família, televisão, etc), tornando a escola impotente quanto à solução do problema (Rego, 1996).

Mas, apesar da observação anterior ser fundamentada, é inegável que a família representa um espaço de desenvolvimento extremamente importante, onde acontecem as primeiras relações sociais e se vivenciam valores próprios a cada grupo assim constituído.

Se determinados aspectos das relações familiares podem ser fatores de risco para a ocorrência de "bullying", a comparação entre características de famílias das quais procedem as vítimas e os agressores pode apresentar diferenças relevantes.

Foi o que objetivou o estudo realizado por Stevens, De Bourdeaudhuij, Van Oost (2002), em uma amostra de 1719 sujeitos de 10 a 13 anos, divididos em grupos de vítimas, agressores, agressores/vítimas e não

envolvidos. Os autores investigaram as diferenças entre as famílias de origem destas crianças quanto ao funcionamento familiar, práticas de educação parentais e estratégias de resolução de problemas em situações hipotéticas de conflito, considerando a percepção das crianças e de seus pais sobre essas dimensões.

Os resultados revelaram importantes diferenças de percepção entre crianças e seus pais. No relato das crianças apareceram diferenças importantes entre as famílias dos quatro grupos, nos aspectos pesquisados, enquanto que, no relato dos pais, não apareceram diferenças.

Em todos os aspectos, as crianças dos quatro grupos apresentaram um retrato menos positivo quando comparado com o de seus pais. Crianças relataram menos vínculo e relacionamento pessoal com seus pais, menos oportunidades para expressar suas opiniões, menos organização dentro da família, menos controle e disciplina, menos envolvimento no ambiente social, mais expressão de raiva, agressão e uso de mais castigo (Stevens et al., 2002).

Na percepção de agressores, suas famílias, quando comparadas às dos outros grupos, apresentam-se como menos coesas, mais conflituosas, e menos organizadas. Seus pais relatam mais uso de castigo.

Para vítimas, grande congruência foi encontrada entre seus relatos e os relatos das crianças não envolvidas em vitimização. Seus pais se diferem de pais de agressores por relatarem um nível mais alto de afastamento.

Crianças do grupo agressores/vítimas relatam mais raiva e mais agressão dentro de suas famílias. Comparadas às vítimas, estas crianças relatam mais afeto negativo e mais formas destrutivas de resolução de problemas em todas as situações de conflito.

Uma reflexão importante trazida pelos autores diz respeito ao fato de que, como o quadro da família de vítimas e seus pais não diferiram do de crianças não envolvidas e seus pais, talvez o componente familiar para este grupo seja menos crucial do que para agressores e agressores/vítimas. Características individuais e padrões de interação com o ambiente de pares são provavelmente mais importantes para crianças vitimizadas (Stevens et al.2002).

As ligações entre práticas de disciplina parental, relacionamentos entre pares, e comportamento anti-social constituíram objetos do estudo longitudinal realizado por Vuchinich, Bank & Patterson (1992), com 206 meninos pré-adolescentes, com idade de 9 a 10 anos até a primeira avaliação.

Os resultados sugerem que disciplina ineficiente dos pais e comportamento anti-social da criança mantêm-se mutuamente. Tais encadeamentos recíprocos podem tornar um comportamento anti-social especialmente resistente para mudar, a menos que a manutenção dos fatores seja alterada. Também mostraram que o comportamento anti-social dos pré-adolescentes teve efeitos negativos significativos na qualidade de disciplina parental e relacionamentos com pares.

Outro relevante estudo voltado para as relações familiares foi desenvolvido por Christie-Mizel (2003). Ele estudou a relação entre discórdia interparental, autoconceito da criança e comportamento de "bullying". Os resultados apontaram que o "bullying" está significativamente relacionado ao autoconceito da criança e que os efeitos de discórdia interparental sobre o comportamento de "bullying" são mediados pelo autoconceito da criança.

O trabalho de Christie-Mizel aponta para a influência do autoconceito, destacando-o como poderoso preditor de vitimização entre crianças

do ensino elementar e médio. Os pais podem comunicar a visão que têm sobre a criança tanto diretamente, através de palavras positivas e afeto, como indiretamente, através do ambiente de casa. De acordo com uma visão simbólica interacionista, as crianças interiorizam aspectos positivos ou negativos de comportamento parental e esta internalização dá a direção para o autoconceito, que, por sua vez, guia outros comportamentos.

Outro fator bastante relevante na ocorrência do comportamento de "bullying" diz respeito às relações estabelecidas com os pares.

Para as crianças e adolescentes a posição que ocupam entre seus pares é extremamente importante, uma vez que a auto-estima é uma função deste "status" dentro do grupo. A criança cujos pares não gostam dela tem menos oportunidades de desenvolver suas habilidades sociais (Harris, 1999).

A partir de uma revisão teórica, Manarina (2003), identifica a contribuição dos pares nos episódios de vitimização, enquanto amigos ou espectadores. Pares, como amigos, são muito importantes na medida em que consigam quebrar a díade agressor-vítima. As crianças que são freqüentemente vitimizadas preferem pedir ajuda a outros alunos que aos professores.

Como espectadores, pares também podem desempenhar um papel importante no estabelecimento e manutenção dos incidentes de vitimização, ao encorajar e reforçar o comportamento do agressor, que busca ganhar o respeito dos pares.

A observação anterior pode ser corroborada pelo estudo de Barrio (1999) onde, em relação à atitude dos espectadores, foi identificado um papel mais de suporte ao agressor que à vítima e passividade.

As relações com os pares desempenham um papel central na vida de adolescentes. Os pares são aqueles com quem se conta fortemente durante a adolescência para suporte emocional e amizade, porém, às vezes, relações com pares podem ser coloridas por experiências predominantemente negativas, como no "bullying" (Coleman e Byrd, 2003).

Em estudo realizado por Coleman e Byrd (2003), foi encontrada associação significativa entre alta popularidade e baixa possibilidade de ser vitimizado, sendo que alunos do sexo masculino relataram significativamente taxas mais altas de vitimização que as do sexo feminino.

A relação entre fatores de risco e "bullying" é complexa e influenciada por processos moderadores, dentre os quais a amizade, a qual pode exercer uma função importante nestes padrões de desenvolvimento (Schwartz et al., 2000).

Assim como dificuldade na relação com os pares pode ser um fator de risco para o "bullying", uma relação negativa com a escola também pode ser associada a mecanismos de vitimização. Em estudo realizado com 885 adolescentes noruegueses, de 13 a 15 anos, envolvendo associações entre "bullying" e experiência de estresse relacionado à escola, auto-eficácia, suporte social e controle de decisão, Natvig et al. (2001) encontraram um risco crescente de ocorrência de "bullying" a partir do aumento no grau de alienação da escola, ou seja, o grau que os alunos vivenciam os trabalhos escolares, como destituídos de sentido e desafio.

Ainda considerando o contexto escolar, o trabalho de Natvig et al. também aponta para uma diminuição das oportunidades de "bullying" a partir do suporte social do professor e dos pares.



A partir da enumeração anterior de estudos envolvendo diversos fatores de risco à ocorrência do "bullying" escolar, podemos pensar em alguns fatores de proteção que atenuariam o problema, tais como: auto-estima positiva; habilidades de resolução de conflitos e auto-regulação; rede de amizade; ambiente escolar saudável, protetor e motivador; ambiente familiar harmonioso; diminuição da violência da comunidade; dentre outros.

Algumas estratégias de intervenção poderiam ser pensadas a partir dos estudos até aqui apresentados. Antes, porém, existem outros aspectos que incidem sobre o fenômeno do "bullying" que necessitam ser analisados.

Os estudos apresentados até o momento nos permitem identificar o problema do "bullying", perceber a sua extensão e gravidade, bem como avaliar o nível de pesquisas que têm sido realizados internacionalmente. Trata-se de um problema real, mundialmente disseminado e, portanto, não passível de ser negado ou negligenciado.

Conforme Dake, Price & Telljohann (2003), é importante considerar-se a percepção das pessoas em relação ao "bullying" quando se pretende determinar a magnitude do problema e as estratégias de intervenção. As percepções dos alunos podem contribuir para deter ou promover o comportamento negativo, as percepções dos professores podem influenciar o quanto eles estão dispostos a intervir, as percepções dos pais podem influenciar sua vontade para reivindicar e apoiar trabalhos de prevenção na escola, as percepções de agressores e vítimas podem nos levar a entender por que algumas crianças agredem, por que algumas crianças aceitam ser agredidas, e por que espectadores não denunciam a vitimização.

Porém, a percepção depende da formação de cada um, das vivências, do contexto, dos valores e da cultura onde se desenvolvem. São estes os aspectos que pretendemos elucidar no item a seguir.

## 2 - A CULTURA DA VIOLÊNCIA

No item anterior procuramos oferecer uma visão sobre vários aspectos do "bullying", sua definição, um breve histórico, aspectos comuns verificados em pesquisas internacionais com amostras amplas, pesquisas e estudos sobre fatores de risco e proteção e, por fim, formas e instrumentos de investigação. No presente tópico, pretendemos refletir sobre o "bullying" de forma contextualizada, enquanto uma das manifestações comportamentais de violência presente em nossas escolas e para a qual concorrem múltiplos fatores sistemicamente interligados. Pretendemos focar a violência como reflexo de normas e valores e não como um fenômeno inerente ao ser humano e identificar concepções valorativas que têm mantido a cultura da violência.

Conforme ressaltado na parte inicial da presente fundamentação, em muitos "países industrializados", verifica-se um despertar para a necessidade de melhor compreensão do "bullying", através do crescimento no número de pesquisas voltadas para o tema (Smith & Morita, 1999). Porém, a condição não é a mesma nos "países em desenvolvimento", conforme avaliação de Ohsako (1999).

Ao analisar e comparar o desenvolvimento de pesquisas sobre violência escolar e "bullying", em vários "países em desenvolvimento", a partir de informações sobre estudos comparativos iniciados pela UNESCO International Bureau of Education (IBE, Geneva), envolvendo trabalhos realizados entre 1995 e 1996, na Etiópia, Jordânia, Malásia, Malavi, Palestina, África do Sul, Brasil, Colômbia, El Salvador, Guatemala, Nicarágua e Peru e de estudos sobre o

Camboja e Serra Leoa realizados pelo Graduate Institute of Development Studies da Universidade de Geneve, Ohsako (1999) concluiu que: a) apesar da alta taxa de violência desses países, ainda são necessários esforços no sentido de estabelecimento de políticas sobre a violência nas agendas oficiais da educação e da política social; b) as pesquisas sobre o tema ainda são relativamente escassas nesse contexto, particularmente as de natureza comparativa, analítica e quantitativa; c) no geral, os recursos alocados para pesquisas são escassos, não permitindo investimento prioritário em pesquisas voltadas exclusivamente para violência escolar, devendo, antes, buscar uma integração entre tais pesquisas e áreas como saúde, fome, treinamento técnico-vocacional e planejamento de pesquisas e estratégias que ajudem a reduzir a opressão econômica dos países em desenvolvimento; d) O termo "bullying" parece ser um conceito menos familiar que o termo violência para tais pesquisadores; e) os estudos em países em desenvolvimento geralmente refletem que o tema violência não pode ser entendido suficientemente sem examinar o contexto socioeconômico, político e cultural.

A análise de Ohsako quanto à carência de pesquisas sobre "bullying" nos países em desenvolvimento é bastante condizente com o pequeno número de pesquisas encontradas no Brasil. Assim, poucos trabalhos voltados especificamente para o "bullying" podem ser citados, conforme a seguir: a) O trabalho realizado pela professora Marta Canfield e colaboradores (1997), em Santa Maria (RS); b) As pesquisas realizadas pelos Profs. Israel Figueira e Carlos Neto, em 2000/2001, para diagnosticar o "bullying" em duas escolas Municipais do Rio de Janeiro; c) As pesquisas realizadas pela professora Cleodelice

Aparecida Zonato Fante, em 2002, em escolas municipais do interior paulista, visando o combate e redução de comportamentos agressivos (ABRAPIA).

Por outro lado, também coerentemente com as conclusões de Ohsako (1999), aparecem no Brasil estudos mais amplos que envolvem análises e reflexões sobre a violência escolar<sup>2</sup> de um modo geral e não especificamente sobre o "bullying". Como exemplos, podemos citar o trabalho de Candau (2001), envolvendo entrevistas com professores de escolas públicas do Grande Rio sobre incidência ou não de violência, manifestações e causas; dificuldades no enfrentamento de expressões de violência; formas encontradas para lidar com a violência no cotidiano escolar. Podemos mencionar, também, o trabalho de Araújo (2002) voltado para a análise de como a violência vivenciada no local de moradia se relaciona com a construção da identidade de jovens, alunos da 6ª. série, do período noturno de uma escola de Belo Horizonte.

Conforme Candau (2001), a partir de pesquisadores que têm trabalhado com esta temática, diferentes formas de violência estão presentes no cotidiano escolar, a saber, a interferência de grupos externos, a depredação escolar, as brigas e agressões entre alunos, as agressões entre alunos e adultos e a violência familiar que, apesar de localizada fora da escola, interfere significativamente em seu cotidiano.

Partindo do contexto educacional espanhol, Olmedilla (2000) prefere a expressão condutas anti-sociais ao invés de violência escolar, dentre as quais o "bullying" estaria inserido. Tais condutas seriam constituídas por seis categorias

---

<sup>2</sup> Desde 1997, a UNESCO-Brasil (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura no Brasil) vem atuando no enfrentamento das violências na escola através de pesquisas, diagnóstico, avaliação, propostas de políticas públicas e programas de ação nas escolas. Em novembro de 2002 foi criado o Observatório de Violências nas Escolas-Brasil, parceria entre UNESCO e Universidade Católica de Brasília.

comportamentais, a saber: a) comportamentos que impedem o desenvolvimento normal das aulas; b) problemas de disciplina ou conflito entre professor e aluno; c) maus tratos entre pares ("bullying"), através de insultos, rumores, humilhações, isolamento social e apelidos; d) violência física; e) vandalismo e danos materiais; f) molestamento sexual.

Inegavelmente, no contexto escolar, podemos observar a presença de outras manifestações comportamentais que envolvem violência e agressão, além do "bullying". Mas é importante salientar que o "bullying" constitui-se numa importante manifestação de violência que pode ocorrer não só dentro do espaço escolar como de outros contextos organizacionais e que, conforme Olmedilla (2000), por ser um comportamento que se mantém durante um certo tempo, traz sérias conseqüências negativas para todos os envolvidos.

Comparando as duas análises acima, verificamos que a primeira menciona brigas e agressões entre alunos, indistintamente, enquanto a segunda faz uma divisão entre "bullying" e violência física. Entendemos que "bullying" entre pares, no contexto escolar, se manifesta tanto através de agressões físicas como através de verbalizações e gestos visando intimidar e ridicularizar, como através de posturas visando o isolamento social e exclusão do grupo. Também entendemos que nem toda agressão entre pares pode ser englobada na denominação de "bullying", especialmente as pontuais e as que não envolvem desequilíbrio de forças, conforme definição de Olweus. No entanto, entendemos que as agressões ocasionais são de relevada importância por representarem formas agressivas de resolução de conflito e, às vezes, de auto-afirmação.

Também importa assinalar nosso posicionamento em relação à nomenclatura utilizada por Olweus quando este entende que "bullying" direto, ou

seja, físico, caracteriza violência e os demais, indiretos, verbais, gestuais, caracterizam comportamentos agressivos. De nosso ponto de vista, tanto um como outro compreendem atos de violência, por envolverem a intenção de causar dano à outra pessoa. Esta intenção pode ser interpretada a partir da afirmação de Olweus (1999) de que, apesar das crianças ou jovens que se engajam no "bullying" variarem no grau de ciência de como o "bullying" é percebido pela vítima, a maioria deles percebe que seu comportamento é, no mínimo, doloroso e desagradável para suas vítimas. Por outro lado, as brigas e agressões ocasionais, acima mencionadas, podem ou não ser revestidas da intenção de causar dano.

De qualquer forma, as agressões entre alunos, sejam elas classificáveis como "bullying" ou não, destacam-se por sua maior incidência comparativamente aos demais comportamentos de violência presentes no contexto escolar. Nesse sentido, podemos citar, por exemplo, a Pesquisa encomendada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte (MG), em 1997, para classificar e dimensionar atos violentos nas escolas, a partir da qual obteve-se um mapeamento de 50% das escolas municipais, com os seguintes resultados: furtos (168), furtos no entorno (253), depredações (363), ameaça de morte aluno-aluno (44), ameaça de morte aluno-professor (30), ameaça de morte e outros (28), tráfico de drogas (33), agressão aluno-aluno (552), briga de gangues (121). Ou seja, dos 1592 atos de violência identificados, 35% foram agressão aluno-aluno e 23%, depredações (Araújo, 2002). Igualmente, pesquisa realizada por Candau (2001) com professores de escolas públicas do Grande Rio, revelou que a maioria dos professores acredita que a violência, hoje, está mais presente nas escolas que em outras épocas e que as situações de violência mais freqüentes são as brigas e agressões verbais entre alunos.

Apesar da relevância numérica das agressões aluno-aluno, muitas vezes, estas são consideradas como condições normais do desenvolvimento ou dos costumes próprios da época atual e, talvez por isso, acabam sendo pouco pesquisadas e trabalhadas. Nas escolas portuguesas, a exemplo de típicos rituais de iniciação do ano escolar, onde se configura uma expressão de violência de grupo contra estudantes desamparados, o "bullying" é visto como parte da cultura de pares, expressão natural de agressividade em crianças e jovens e que serão abandonadas com o crescimento (Almeida, 1999). Partindo do contexto espanhol, Olmedilla (2000) afirma que a maior parte dos comportamentos anti-sociais entre alunos, molestamento sexual e certos tipos de agressões e extorsões são invisíveis para pais e professores e que, em seu contexto, não se tem prestado suficiente atenção às relações horizontais entre os alunos enquanto experiência e aprendizagem de convivência. Pellegrini & Bartini (1999) alertam que o próprio contexto escolar pode servir de suporte para o "bullying", na medida em que, por exemplo, um professor pode ridicularizar ou ameaçar verbalmente um aluno, pode haver uma convicção no meio de professores e administradores de que os alunos devam aprender a lidar com agressores por si mesmos, como parte normal de seu desenvolvimento.

Por outro lado, em nossa realidade, os estudos específicos envolvendo agressões entre alunos talvez ainda sejam escassos tendo em vista o enfoque nos fatores do contexto socioeconômico, político e cultural, conforme mencionado nas análises de Ohsako (1999) sobre pesquisas em países em desenvolvimento. O autor esclarece que os estudos sobre violência escolar em tais países focam mais sobre fatores socioeconômicos do que em variáveis associadas com a família, o professor, as relações entre pares, a personalidade,



ambiente escolar, as quais estão presentes nas investigações de países industrializados. Enquanto os últimos tendem a focalizar suas pesquisas em vítimas e agressores, estudos em países em desenvolvimento mostram maior preocupação pelos efeitos ou conseqüências negativas de guerras e conflitos civis, erros nos sistemas políticos, pobreza e subdesenvolvimento (Ohsako, 1999). Coerentemente, os fatores de risco que podem estar associados a vitimização, enumerados na primeira parte na presente fundamentação, ou seja, fatores da personalidade, dificuldades nas relações sociais, auto-estima, percepção do problema, ser vitimizado na escola ou fora dela, violência na comunidade, desajustes familiares, práticas educativas parentais, contexto escolar (participação dos pares, professores, estratégias pedagógicas), alienação escolar (falta de motivação e envolvimento) e violência na mídia, ilustram os temas de pesquisa que Ohsako aponta como de interesse de países industrializados.

Ilustrando as ponderações de Ohsako sobre as análises contextuais das pesquisas em países em desenvolvimento, podemos apresentar a afirmação de Candau (2001): "violência na escola não pode ser analisada como um fenômeno isolado; ela é parte de um compromisso mais amplo, que vai além da escola, pois implica uma série de fatores que dizem respeito ao contexto social como um todo" (p.14).

Em seu estudo, os professores associaram o aumento da violência escolar, principalmente, a fatores externos à escola, tais como: problemas sociais, como desemprego, fome, pobreza, desigualdade social, transportes inadequados, tráfico de drogas; desestruturação familiar e fatores a ela relacionados; influência da veiculação de cenas violentas pela mídia. A autora conclui que o estresse

causado por tais fatores "pode afetar significativamente o desenvolvimento psicológico, moral e emocional de crianças e jovens" (Candau, 2001, p.66).

Direcionar a atenção para o fenômeno do "bullying" pode ser interpretado como um reducionismo da ampla problemática na qual se insere a violência escolar, porém, negligenciá-lo, pode minar possibilidades de seu enfrentamento que, conforme Coy (2001), passa pela conscientização sobre sua existência tanto dentro como fora da escola. Segundo o autor, a escola deveria avaliar o grau de complacência em relação a tais comportamentos e efetivar estratégias que aumentem a consciência do problema, permitindo aos alunos saberem que o "bullying" é uma violação aos direitos das crianças.

No entanto, para não se incorrer no reducionismo acima mencionado, é importante ressaltar que as formas como se configuram tais relações horizontais não se restringem a uma relação diádica entre agressor e vítima, antes, envolvem relações entre diversos sistemas. Na verdade, o "bullying" não é um fenômeno isolado, antes, encerra em si a manifestação concreta da interação entre muitas variáveis, as quais incidem sobre indivíduos que, por sua vez, as devolvem para a sociedade sob a forma de comportamento observável. Parece-nos de fundamental importância conhecer os fatores de risco e proteção dessas relações agressivas, bem como as implicações destes comportamentos no desenvolvimento sócio-emocional dos envolvidos, sendo eles agressores, vítimas ou espectadores. O que não se pode esquecer é que tais comportamentos são emitidos por indivíduos, num ambiente específico, envolvidos por um contexto social e histórico. As formas de manifestação e repercussão do "bullying" em nosso país são específicas de nosso contexto e, por isto, merecem investigação.

Um estudo elucidativo da interação entre características do indivíduo e contexto imediato foi o realizado por Menesini, Melan & Pignatti (2000), sobre estilos de interação entre agressores e vítimas, durante participação em dois diferentes jogos: um cooperativo e outro competitivo.

Os resultados mostraram diferenças significativas quanto aos estilos de interação entre agressores e vítimas, quando jogavam entre si e quando jogavam com uma criança do grupo controle. Nos jogos envolvendo pares de condição oposta (agressor e vítima), os agressores mostraram um estilo dominante, apresentando um nível mais alto de comandos, freqüentemente regulando e se opondo às iniciativas das vítimas que, por sua vez, apresentaram um estilo submisso de interação, sendo mais cordadas e consentidas para com o companheiro. Por outro lado, interações envolvendo parceiros do grupo controle indicaram que agressores se opuseram menos freqüentemente às iniciativas do grupo controle e as vítimas tenderam a se auto-afirmar, pedindo ajuda e explicações.

No estudo observou-se que a interação entre as díades também sofreu a influência de efeitos do ambiente, apresentando-se de acordo com características específicas do mesmo, na medida em que o nível absoluto de interação foi mais alto e mais coesivo durante a cooperação que durante a competição. Isto pode ter ocorrido porque, como a tarefa cooperativa demandava um nível mais alto de interdependência entre os dois companheiros para alcançar a meta comum, as crianças podiam lucrar de interagir um com o outro. A estrutura do “setting” competitivo foi regulada pelas regras de jogo e, embora a meta fosse interdependente, o jogo não demandou um nível alto de interação entre os dois companheiros (Menesini et al., 2000).

O estudo anterior amplia a análise de relações entre pares no sentido de não se ater a características de agressores e vítimas, mas de comparar seus comportamentos em diferentes situações e contextos, no caso, jogos com regras diferentes. Ou seja, conforme as regras pré-estabelecidas, ou as normas de convivência, agressores e vítimas modificam suas posturas.

O método e as análises do estudo anterior fundamentaram-se no modelo bioecológico do desenvolvimento humano, cujas premissas, conforme Bronfenbrenner (1993), implicam em que o desenvolvimento envolve a avaliação de quatro núcleos do sistema ecológico que se mantêm em permanente e dinâmica interação, a saber: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo. A pessoa compreende o indivíduo com suas características biológicas, físicas e psicológicas em interação com o ambiente; o processo proximal implica na interação da pessoa com outras pessoas, contexto, objetos e símbolos; o contexto envolve interações entre o microsistema (espaço de interação direta como a família, a escola, a rua), o mesossistema (interação entre microsistemas), o exossistema (ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas a afetam) e o macrosistema (consistência na forma e conteúdo dos sistemas anteriores, e que envolvem valores culturais, sociais, religiosos, entre outros); e o tempo consiste na seqüência de eventos que constituem a história e as rotinas da pessoa em desenvolvimento.

Do nosso ponto de vista, muitas pesquisas sobre "bullying" ou violência escolar conseguem abranger interações entre a pessoa, o processo e contextos mais imediatos. Já as influências do macrosistema são apenas reconhecidas, mas pouco investigadas. Estudos capazes de avaliar tais

influências poderiam partir, por exemplo, da confrontação entre sociedades diferentes, com culturas específicas.

É exatamente sobre esse aspecto que repousa o maior interesse do presente trabalho, ou seja, de que forma fatores culturais e valores macros influenciam as relações entre os indivíduos de uma sociedade, de tal modo que eles passem a usar cada vez mais a violência em seus relacionamentos. E mais, como se dá o desenvolvimento das crianças a partir desses referenciais. Neste sentido, algumas considerações serão feitas com o objetivo de refletir sobre a existência e expansão da violência de um modo geral, entendendo que o "bullying" estaria contemplado nestas reflexões por ser uma manifestação de violência, ainda que com determinadas especificidades.

Staub (1996) afirma que características culturais e condições sociais estão presentes conjuntamente quando existe violência ampla ou difundida em uma sociedade. O autor esclarece que condições sociais são as econômicas, políticas, tecnológicas, e outros estados importantes do grupo em um tempo particular, enquanto que cultura se refere aos significados compartilhados por membros de um grupo, ou seja, suas visões do mundo e de si mesmos; seus valores, crenças e normas de conduta; seus mitos e concepções espirituais.

Entendemos que a participação das condições sociais conforme acima é claramente identificável na violência cotidiana e tem sido amplamente discutida nas pesquisas e reflexões sobre violência escolar em nosso país. No entanto, conforme Ohsako (1999), experiências de alguns países industrializados onde alta taxa de violência é cometida por pessoas jovens, implica que mera abundância econômica não garante que pessoas e crianças sejam livres da violência. Antes, tal fenômeno é presenciado tanto em sociedades ricas como em

sociedades pobres e este fato parece nos advertir que a erradicação da pobreza não é, por si só, condição suficiente para a solução da violência.

Talvez, então, devemos recorrer ao outro aspecto presente na violência difundida de uma sociedade, mencionado por Staub, ou seja, a cultura, ou os significados compartilhados por membros de um grupo. O autor oferece um dimensionamento do papel exercido pela cultura ao afirmar que as instituições sociais, como escolas, o sistema legal, religião, polícia, e a família, encarnam a cultura, ajudando na formação e expressão das características psicológicas dos indivíduos (Staub, 1996). Podemos supor, então, que o próprio conceito de violência sofre a interferência de aspectos sociais, históricos e culturais.

De fato, na literatura, encontramos certa diversificação quanto ao conceito de violência. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), violência constitui-se "na utilização intencional de força ou poder físico, por ameaça ou de fato, contra si mesmo, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulta em ou tem alta probabilidade de resultar em ferimentos, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação".

Embora muitas vezes a violência se manifeste concretamente, através de atos como homicídios, estupros, chacinas, extermínios, guerras entre gangues, ela também pode se manifestar disfarçadamente, através da violência social que condena pessoas a sobreviverem precariamente, sem condições de suprir, sequer, as necessidades básicas inerentes ao ser humano. Talvez, neste caso, a intencionalidade proposta na definição da OMS não fique tão visível, embora os efeitos devastadores deste tipo de violência atestem diariamente a perversidade do sistema que a mantém.

Também, ainda velada, é a violência que acontece no interior da família, a maioria delas contra as crianças e contra as mulheres e que, independente da forma como se reveste, implica em sérias conseqüências ao desenvolvimento e bem estar psicológico.

Por outro lado, Araújo (2002) destaca o conceito polissêmico da violência, definido pelos atores de acordo com as condições sócio-históricas de cada um. A autora afirma que:

*"Para quem está acostumado a ver pessoas morrendo por motivos banais e de formas cruéis, a violência passa a ser vinculada e/ou relacionada a atos extremamente concretos. Pode-se arriscar dizer que não há espaço para a violência verbal ou outro tipo de violência que não envolva mortes. A dificuldade de entendimento do que seja a violência pode se transformar em um entrave para a compreensão da situação que ocorre no espaço escolar. Se os alunos não entendem que está havendo uma situação de brigas, dificilmente modificarão condutas"* (Araújo, 2002, p. 139).

Assim decorre uma dessensibilização e uma banalização da violência, de tal forma que muitos outros atos violentos passam despercebidos ou passam a ser aceitos como fazendo parte do relacionamento natural entre as pessoas ou os grupos.

Morais (1995) afirma que, diferentemente de agressividade, violência "implica intencionalidade, o que exige inteligência", sendo, portanto, própria do ser humano. O autor afirma que a agressividade é resultante da memória biológica, de instintos animais de sobrevivência, os quais impulsionam à busca de alimento, água e segurança.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Barufa (1991) pondera que o homem, assim como os outros animais, apresenta um potencial para a

agressividade, intimamente relacionado com o instinto de conservação, herdada biologicamente. Segundo o autor, "a transformação dessa potencialidade nas inúmeras formas de violência é um processo adquirido culturalmente" (Barufa, 1991, p.40).

Conforme Ximenes (1999), o conceito de violência constitui-se num "fenômeno intrínseco ao processo civilizatório, apresentando contornos e modos específicos de manifestação no âmbito social".

Na mesma dimensão, Ehrlich (2001) afirma que a violência é inerente ao ser humano, sendo "uma das formas que o homem utiliza para – por força – exercer seu controle e procurar introduzir mudanças". Mais adiante ele afirma que nos interessamos apenas em conter a violência que nos afeta diretamente, mantendo pouco interesse naquelas que afetam os outros.

Portanto, sendo uma imposição ou disputa de forças que visam o interesse próprio, a violência aparece como uma manifestação do caráter altamente competitivo e individualista das sociedades onde ela prolifera.

Existem, porém, vários autores, com os quais nos afinamos, que se contrapõem a aceitar a inevitabilidade da violência como se esta fizesse parte da essência humana. Maslow (1970) afirma que não devemos aceitar a inevitabilidade da violência como parte da essência humana, uma vez que violência, ódio e retaliação na espécie humana são conseqüências de frustrações absolutas de necessidades básicas.

Partindo de uma revisão de estudos efetuados com animais e com seres humanos, Lore & Schultz (1993) discutem evidências de que os humanos não são uma espécie exclusivamente agressiva e, segundo eles, a suposição de que agressão seria inata é uma grosseira simplificação. Assim, tanto para outras



espécies como para os humanos, a agressão seria uma estratégia opcional na medida em que evoluímos mecanismos igualmente poderosos que nos habilitam a inibir ou a expressar a violência. Além disso, conforme o autor, como uma espécie altamente social, nós somos perfeitamente sensíveis ao ambiente social, sendo capazes de inibir o uso de violência como resposta a mínimas mudanças neste ambiente.

Coerentemente com as afirmações anteriores, Capra (1982) pontua que: "a agressão excessiva, a competição e o comportamento destrutivo são aspectos predominantes apenas dentro da espécie humana; eles têm que ser tratados em termos de valores culturais, em vez de se procurar explicá-los pseudocientificamente como fenômenos intrinsecamente naturais" (Capra, p. 273).

A partir de revisão da literatura sobre sociedades pacíficas, Bonta (1997) afirma que cientistas sociais, que estudam extensivamente as sociedades não violentas, tendem a rejeitar teorias deterministas que sugerem que humanos são primariamente reativos, respondem a forças ambientais através de um mecanismo biologicamente moldado. Embora fatores biológicos estejam presentes, as pessoas são também motivadas por sistemas de crenças, valores e significados, ou seja, por sua cultura.

Existem diferenças entre sociedades quanto ao uso da violência, em parte devido às crenças culturais específicas sobre a possibilidade e desejabilidade do controle da agressão, conforme Lore & Schultz (1993). Assim, a própria crença de que a agressão ou não pode ou não deve ser controlada, constitui uma das causas da inabilidade (dos americanos) em lidar com comportamentos destrutivos.

Reportando-se à sociedade americana, Weinhold & Weinhold (2000) afirmam que existe um sistema de valores dominantes que têm sustentado a cultura da violência. As pessoas fazem uso de violência, ameaças, intimidação e exploração para conseguir seus próprios objetivos, têm pouca consideração para com os direitos e necessidades de outros, exploram e discriminam as minorias; nunca admitem enganos, culpando os outros por seus problemas. Contrariamente aos valores dominantes existe um sistema de valor humanístico, que daria suporte à não violência. Este seria representado por atitudes de pessoas que buscam meios pacíficos para solucionar conflitos, buscam atender às necessidades de todos; mostram aceitação por culturas diferentes, empreendem relações igualitárias baseadas no respeito e confiança mútuos, admitem enganos e se esforçam para aprender com eles e assumem a responsabilidade por suas ações. O autor considera que a menos que os valores dominantes sejam suplantados por valores humanitários, a cultura da violência continuará a crescer e florescer nos EUA, enfraquecendo suas instituições democráticas.

Assim, o aumento alarmante da violência, que tem representado a destruição e a infelicidade de muitas vidas, está relacionado a fatores construídos e mantidos pelo próprio homem no curso de sua história, os quais, uma vez disseminados em seu ambiente e em suas relações, mantêm a violência como parte de seu cotidiano.

Embora a competição esteja amplamente impregnada na sociedade americana, que nela acredita como forma de sobreviver e prosperar, muitos cientistas sociais não compartilham deste entusiasmo e, em suas investigações, têm questionado a suposta natureza competitiva da humanidade e seus benefícios para a sociedade, conforme afirma Bonta (1997).

Em sua revisão, envolvendo estudos de 25 sociedades pacíficas, Bonta (1997) conclui que, em muitas delas, o elemento central de suas convicções compreende forte oposição para competição e suporte para cooperação. Algumas destas sociedades são descritas como fortemente opostas à competição, outras nunca a experimentaram e outras são altamente cooperativas. Somente duas destas sociedades, além de não violentas são também bastante competitivas. Mas, a cooperação é, esmagadoramente, a orientação dominante das sociedades pacíficas.

Conforme o autor, as duas exceções, porém, atestam que é possível ter uma sociedade pacífica, ainda que competitiva, se todas as outras circunstâncias, crenças e atitudes da sociedade focalizam em não-violência. Respondendo a seu próprio questionamento, o autor justifica o fato de sociedades como os Estados Unidos e outras nações ocidentais não serem mais pacíficas, apesar de apresentarem uma mistura entre competição e cooperação, asseverando que as sociedades pacíficas estudadas, não só têm estruturas psicológicas que fortemente enfocam em cooperação e não-violência, mas também mantêm sistemas fortes de crenças e atitudes que se concentram sobre sua necessidade de serem pacíficas. Por sua visão de mundo, eles vêem a si mesmos como pacíficos e assim agem.

Concordamos com a afirmação do autor, entendendo que, talvez estas duas sociedades continuem pacíficas, apesar de não abolirem a competição, porque nestas não é a ética da competição que impera nos relacionamentos, mas a ética da manutenção da paz, diferentemente das nações ocidentais referidas, onde é a ética da competição que prevalece, a qual é fortemente alicerçada pelo sistema econômico adotado.

O fato da maioria das sociedades pacíficas serem opostas à competição não determina um vínculo conclusivo entre os dois conceitos no sentido de que competição cause agressão e violência, mas, por certo, indica que o comportamento competitivo ajuda a produzir a violência nas sociedades humanas.

Outra reflexão extremamente importante proporcionada por Bonta (1997), diz respeito à comparação entre a literatura psicológica sobre cooperação e competição e os estudos de ciência social das sociedades pacíficas. A literatura psicológica situa a condução de suas pesquisas dentro de sociedades que geralmente aceitam competição como benéfica, agressão, como necessária, e violência, até certo ponto, como inevitável. Assim, os próprios projetos e as respostas dos participantes originam-se dentro desta visão de mundo. Até os muitos estudos em que pesquisadores desafiam competição ainda trabalham com participantes que foram criados para serem competitivos. Por outro lado, os estudos de ciência social descrevem sociedades cujos membros fortemente crêem em cooperação, educação e paz.

Baseado nestas premissas, o autor argumenta que os pesquisadores que estão preocupados com violência, agressividade e competição deveriam se voltar para o estudo das sociedades não violentas e o êxito de suas estratégias, buscando encontrar novas abordagens para os problemas de agressão e violência.

E é exatamente partindo de descrições feitas por pesquisadores de tribos primitivas que Orlick (1989) fundamenta seu trabalho sobre cooperação e competição.

A suposição de que a competição seja algo “natural”, um “instinto primitivo” essencial à sobrevivência humana, é questionada pelo autor. Discorrendo sobre a convivência de várias tribos primitivas, Orlick afirma que “enquanto nossa sociedade gira em torno da produção, economia e ganhos pessoais, muitas sociedades primitivas fazem exatamente o oposto, dão suas propriedades, criam sanções contra o egoísmo e se ajudam mutuamente” (p.17).

Portanto, se existem sociedades onde a competição e a agressão são praticamente inexistentes e se existem aquelas onde a competição e a destrutividade são normas, então estes comportamentos devem ser aprendidos e não, simplesmente, naturais.

Para Orlick, "a destrutividade humana aumentou proporcionalmente ao crescimento da civilização e ao papel do poder" (p.17), ou seja, graças à criação de excedentes de produtividade, divisão do trabalho e a criação dos Estados com suas hierarquias e elites.

Na cultura americana, afirma o autor, "recompensamos os vencedores e rejeitamos os perdedores" (p.19). O próprio sistema educacional é baseado na competição, uma vez que se preocupa em ensinar as crianças a ganharem notas ao invés de amarem o aprendizado.

Extrapolando o âmbito do sistema educacional, a forma como as crianças são educadas na sociedade apresenta-se impregnada pela ética competitiva ao enaltecer determinadas características individuais em detrimento de outras. Desde cedo, são valorizadas atitudes de crianças que “sabem o que querem”, “são determinadas”, têm “gênio forte” em relação àquelas que parecem ser mais “passivas”, “calmas” e “cordadas”. As primeiras são consideradas mais

bem preparadas para uma sociedade onde necessitarão do uso da força e da imposição para se sobressaírem.

Ao analisar a realidade brasileira e mundial, visualizamos a veracidade das afirmações de Orlick. Vivemos mergulhados numa cultura competitiva, que se fundamenta no sistema econômico vigente, onde desde cedo as crianças aprendem que, para vencer, precisam, necessariamente, anular o outro, superá-lo, e, às vezes, destruí-lo. Numa cultura assim firmada, o individualismo é incentivado e, com ele, a negação das necessidades do outro. Na competição, os melhores, mais fortes, mais ricos, certamente conseguem se sobrepujar aos demais.

As crianças se desenvolvem absorvendo valores de uma sociedade competitiva, individualista e consumista que são os pilares do sistema econômico vigente. As pessoas, assim formadas e mergulhadas nesse "caldo" cultural não se apercebem do determinismo que o mesmo impõe na sua forma de conceber o mundo, de se relacionar, de viver. Formam suas auto-imagens baseadas em referenciais impostos pelas classes dominantes, que são alicerçados pelo poder aquisitivo que a elas não é permitido e que são amplamente divulgados e incitados pelos meios de comunicação de massa. Conforme Lore & Schultz (1993), a televisão tipicamente exhibe estilos de vida fantásticos e grandiosos que podem criar expectativas para níveis não realísticos. O contraste inevitável com a realidade pode originar violência em pessoas suscetíveis.

Conforme Candau (2001), no sistema econômico vigente:

*"o mercado torna-se o elemento central de estruturação social, transformando em mercadoria não somente os produtos materiais mas também as relações humanas, e se organiza segundo uma lógica própria, na qual o poder e os benefícios trazidos pela produtividade e o consumo*

*concentram-se nas mãos de determinados grupos sociais. Desta forma, pode-se afirmar que sua lógica possui um caráter excludente e seletivo". (p.14).*

Exclusão e seleção que se tornam parte das relações humanas e que alimentam os preconceitos e as discriminações. O distanciamento material entre as classes sociais é justificado pelo sucesso do empenho e investimento individual, conforme a pseudoliberalidade apregoada pelas leis do mercado.

Impera "a ideologia política do neoliberalismo, do modo de produção capitalista, cuja lógica interna é ser acumulador de bens e serviços e por isso criador de grandes desigualdades e injustiças [...] é apenas competitivo e nada cooperativo" (Boff, 2002, p.38).

Embora extremamente poderoso pela sua disseminação, o sistema econômico tem gerado e se mantido por valores que, ao mesmo tempo, têm acelerado a destruição da humanidade e do planeta. Conforme Orlick (1989), a ética competitiva de vencer tornou-se tão intensa que está ameaçando destruir a sociedade.

É nesse contexto que a violência prolifera. É nesse contexto que o "bullying" pode ser interpretado, ou seja, como comportamento que tende a reproduzir o modelo da sociedade mais ampla e exercitar os valores assim agregados.

Os vários fatores que contribuem para a existência do "bullying", ou seja, características do indivíduo, relações familiares, contexto escolar e contexto comunitário imediato, todos estão imersos na mesma ética competitiva e individualista. Nela prevalecem: a postura de desrespeito do agressor para com a vítima no seu objetivo de auto-afirmação; a impotência da vítima levando-a a uma postura resignada por uma autculpa caracterológica (Graham & Juvonen, 1998),

ou a uma postura inconformada e "ineficazmente" reativa, mas sempre de sofrimento; uma postura de omissão dos espectadores (alunos, professores, pessoal da escola), buscando reter a aparente segurança da posição em que se encontram.

Porém, conforme mencionado anteriormente, competição e destrutividade são características aprendidas e, portanto, modificáveis. A partir do estudo sobre povos primitivos, Mead (2003) conclui que as culturas que dão grande ênfase à competição tendem a ter uma única medida para o sucesso, a valorizar a propriedade para fins individuais e a criar uma estrutura social que dependa da iniciativa do indivíduo. A maior ênfase na cooperação corresponde a um alto grau de segurança para o indivíduo, a uma ênfase menor no sonho de "status" e a uma estrutura social que não dependa do exercício do poder sobre as pessoas.

Além dos autores mencionados, vários outros pontuam a cooperação como ética de convivência desejável à manutenção da existência humana:

*"A conduta social está baseada na cooperação, não na competição. A competição é constitutivamente anti-social, porque como fenômeno consiste na negação do outro. Não existe a 'sã competição', porque a negação do outro implica a negação de si mesmo ao pretender que se valide o que se nega. A competição é contrária à seriedade na ação, já que quem compete não vive no que faz, se aliena na negação do outro" (Maturana, 1998, p. 76).*

*"Quanto mais estudamos o mundo vivo, mais nos apercebemos de que a tendência para a associação, para o estabelecimento de vínculos, para viver uns dentro de outros e cooperar, é uma característica essencial dos organismos vivos".(Capra, 1982, p. 272).*



Portanto, para que ocorram mudanças não só no ambiente escolar, mas na sociedade de um modo geral, não só para conter a violência, como para prover uma melhoria na qualidade de vida das pessoas faz-se necessária uma mudança de paradigma, da ética competitiva e individualista para a ética cooperativa e coletivista. Da ênfase na produtividade e consumismo para a ênfase em relações saudáveis, solidárias e pacíficas, da valorização do ter para a valorização do ser. Ou, conforme Orlick (1989):

*Se uma sociedade valoriza o homem por seus bens não-materiais, quem precisa de bens materiais além dos básicos? De quanto dinheiro ou luxo realmente precisamos para termos uma vida feliz e realizada? A segurança de estarmos integrados e a sensação de sermos necessários são mais importantes (p.45).*

Propostas específicas para mudanças internas na escola se fazem necessárias, mas não serão, por si só, suficientes. Ao mesmo tempo em que precisa mudar internamente, a escola precisa trabalhar para que haja mudança externa, para gerar multiplicadores dispostos a mudar a ordem ora estabelecida.

O presente trabalho objetiva investigar a natureza de experiências pessoais de crianças e adolescentes em episódios de "bullying" no contexto escolar, como agressores, vítimas ou espectadores. Parte da suposição de que valores culturais agregados a partir do contexto socioeconômico suportam a existência de comportamentos de violência dentro e fora do contexto escolar.

## OBJETIVO GERAL

Investigar a natureza de experiências pessoais de crianças e adolescentes em episódios de "bullying", como agressores, vítimas e espectadores.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- caracterizar os tipos de agressão presentes em episódios de "bullying" de crianças e adolescentes, a partir de relato dos próprios envolvidos.
- caracterizar os locais de ocorrência dos episódios de "bullying".
- identificar sentimentos que possam ser verbalizados pelas crianças e adolescentes envolvidos em episódios de "bullying".
- conhecer o tipo de reação das crianças e adolescentes, vítimas e espectadores de episódios de "bullying".
- conhecer o tipo de interferência de pares ou educadores em episódios de "bullying".
- investigar as hipóteses das crianças e adolescentes em relação às causas dos episódios de "bullying".

# MÉTODO

*Fazei todas as vossas obras com amor (I Coríntios 16:14)*

# MÉTODO

## A. CONTEXTO DA PESQUISA

A coleta de dados foi realizada junto a crianças e adolescentes que freqüentam um Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes (NCCA), vinculado à Secretaria Municipal da Assistência Social, da Prefeitura Municipal de Campinas (SP), o qual constitui-se em espaço onde executamos parte de nosso trabalho como psicóloga da Coordenadoria Regional da Assistência Social - Noroeste.

De um modo geral, os 17 Núcleos da cidade de Campinas têm como objetivo atuar em caráter preventivo, conforme os eixos básicos da Assistência Social: inclusão, proteção e promoção de crianças e adolescentes e de suas famílias. Funcionam no período das 8:00 às 16:00 horas, atendendo crianças e adolescentes em período contrário ao de sua freqüência na escola<sup>3</sup>.

A procura pelo atendimento dos Núcleos acontece tanto por mães que trabalham fora quanto por mães que não trabalham fora de casa, mas que têm preocupação em manter seus filhos afastados das ruas e em local onde possam desenvolver atividades de seu interesse.

O Núcleo freqüentado pelos participantes da pesquisa está localizado numa sub-região da região noroeste da cidade de Campinas (SP), com

---

<sup>3</sup> A cidade de Campinas possui atualmente 40 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e 103 Escolas Estaduais de Primeiro Grau.

uma população de 151.660 habitantes (fonte PMC AR 13), representando 15,6% da população da cidade, cujos bairros são habitados por famílias de nível socioeconômico baixo, com altos índices de violência e desemprego. Trata-se de uma região que apresenta grandes problemas de infra-estrutura e é extremamente carente de recursos sociais.

A visão dos moradores sobre os problemas mais sérios da região constitui um dos itens da Pesquisa realizada na região, em 2002, pelo Instituto Datastore e Mendes & Nader Comunicação, como parte das atividades do Programa ABS - Ação Bosch Social da Bosch Chassis Systems<sup>4</sup>.

Dos 41% dos entrevistados que não estão satisfeitos com a região, 45,5% reclamam do asfalto e acesso; 30% reclamam da violência, expressando-se através de frases, tais como: "a região está muito violenta", "não dá para deixar as crianças brincarem nas ruas", "não dá mais para chegar tarde em casa", "muitos crimes, assaltos à mão armada, drogas, roubo de carros"; e 12,0% reclamam da falta de saneamento e rede de esgoto.

O Núcleo, onde foram coletados os dados da pesquisa, atende, atualmente, um total de 72 crianças, sendo 41 no período da manhã e 31 no período da tarde. As crianças e adolescentes são divididos em dois grupos no período da manhã e dois grupos no período da tarde. Os grupos são estabelecidos por faixa etária, dos sete aos nove anos e onze meses e dos dez

---

<sup>4</sup>O Programa ABS é desenvolvido pela Bosch Chassis Systems e visa a "formação cidadã e profissional de jovens de uma sub-região da região noroeste de Campinas (SP), com desenvolvimento comunitário sustentável através de alianças e parcerias e o envolvimento voluntário de colaboradores, buscando aprimoramento de competências de todos os envolvidos" (folder da ABS – Ação Bosch Social).

aos quatorze anos. A frequência ao Núcleo é oscilante, notando-se grande baixa no período das férias escolares.

Em termos de estrutura física, o Núcleo conta com: uma sala para o trabalho do técnico; uma sala multiuso para atividades artesanais, leitura, jogos e computador; um salão utilizado diariamente para atividades e para as refeições; cozinha; despensa; área de serviço; um pequeno almoxarifado; um banheiro masculino, com dois espaços privativos, lavatório e chuveiro; um banheiro feminino, com dois espaços privativos, lavatório e chuveiro e dois banheiros para funcionários. Na área externa ao Núcleo existe um campo de futebol, com chão de terra, utilizado pelas crianças e adolescentes e pela comunidade. Recentemente foram realizadas reforma na estrutura física e melhorias dos equipamentos do Núcleo, a partir da parceria entre Prefeitura Municipal e Bosch Chassis System (Programa ABS).

A equipe de funcionários do Núcleo é composta de: uma assistente social, uma psicóloga em período parcial, duas monitoras, uma cozinheira fixa, uma cozinheira volante, uma cozinheira auxiliar (serviço terceirizado), um guarda, uma auxiliar de serviços gerais, um guarda-noturno (serviço terceirizado). Conta, ainda, com a participação de voluntários da comunidade, que atuam em períodos pré-determinados, sendo uma auxiliar de monitora, dois monitores de computação e duas auxiliares em serviços gerais. Atuam, ainda, junto às crianças e adolescentes umaicineira voltada para atividades teatrais, uma estagiária de educação artística e uma monitora de Educação Física.

A rotina diária de atividades é dividida em dois momentos: um de atividade “dirigida” e outro de atividade “livre”. A maior parte das atividades

dirigidas voltam-se para atividades artesanais, tais como: bijuterias; biscuit; flores de garrafas plásticas, bonecas de lã; trabalhos com sucatas, bordado, enfeites de EVA. A oficina de teatro e as atividades de educação artística também fazem parte do momento das atividades dirigidas. Em tese, às segundas-feiras, o horário da atividade dirigida deve envolver um momento de diálogo e reflexão, em grupo, sobre temas emergentes e de interesse das crianças e adolescentes, avaliação de atividades desenvolvidas e troca de vivências, com utilização de recursos diversos, tais como: discussão verbal, histórias, dinâmicas de grupo, brincadeiras de salão, jogos cooperativos e músicas.

No horário da atividade livre, as crianças e adolescentes se agrupam conforme afinidade e interesse por determinado tipo de jogo ou brincadeira. O futebol destaca-se como jogo de maior interesse. Além das atividades rotineiras existem algumas periódicas que compreendem as festas comemorativas, passeios e as atividades recreativas aos sábados com voluntários da Bosch.

Dentre as dificuldades enfrentadas no trabalho do Núcleo, podemos citar: a falta de formação específica dos monitores para o trabalho com crianças e adolescentes, tendo sido contratados numa época em que isto não era obrigatório; a falta de monitor volante para cobrir férias, licenças e cursos; a falta de funcionário administrativo, sobrecarregando o trabalho do técnico; a incidência de problemas de saúde em vários funcionários.

Nossa atuação como psicóloga junto ao Núcleo tem se voltado para diversas frentes: a) trabalho com a equipe de funcionários, visando melhoria nas relações interpessoais e reflexões voltadas para a co-responsabilização e aprimoramento do trabalho da equipe junto às crianças e adolescentes; b) trabalho

junto às monitoras, no sentido de sensibilizar, incentivar e instrumentalizar para alterações nas propostas de trabalho prático, buscando diversificação nas atividades e adequação das mesmas ao interesse das crianças e adolescentes, e, sensibilizar para a necessidade de melhor acolhida e envolvimento com as crianças e adolescentes; c) trabalhos lúdicos e reflexivos com grupos de crianças e adolescentes, através de jogos e brincadeiras cooperativas bem como intervenção em situações de conflitos entre pares, quando necessário; d) trabalho socioeducativo com grupo de mães visando desenvolver o protagonismo local; e) trabalho socioeducativo e grupal com mães e pais de crianças e adolescentes do Núcleo através de temas definidos; f) trabalho visando implementar, em conjunto com a equipe de funcionários e colaboradores, um projeto sócio – político – pedagógico voltado para o desenvolvimento do protagonismo das crianças/adolescentes e de suas famílias, dentro de um paradigma de cooperação.

A escola freqüentada pelos participantes da pesquisa é uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e Supletivo localizada há alguns quarteirões do Núcleo. Por ser uma escola municipal, não classifica as séries por ciclos como as estaduais, e, portanto, não assume a aprovação automática proposta pelo ensino por ciclos.

A escola funciona em quatro períodos: o período da manhã que vai das 7:00 às 11:00 horas, atendendo da 1ª à 4ª série; o período intermediário, das 11:00 às 15:00 horas, atendendo da 1ª à 6ª série; o período vespertino, das 15:00 às 19:00 horas, com turmas da 5ª à 8ª série; e o período noturno, das 19:00 às 23:00 horas, atendendo supletivo de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série.



Trabalha com nove classes em cada um dos três primeiros períodos e sete classes no período noturno, atendendo um total aproximado de 300 alunos por período diurno e aproximadamente 140, no período noturno. No geral, o total de alunos aproximado por sala é de 35, sendo que nas 1as. séries têm-se mantido um total de 25 alunos.

Em termos de estrutura física, a escola possui: nove salas de aula, uma sala de vídeo, uma biblioteca, um laboratório de informática, sala da diretoria, secretaria, sala de professores, refeitório, cozinha destinada ao preparo de refeições para os alunos, cozinha de funcionários, banheiros (de alunos, de funcionários, de professores e da direção), uma quadra e um pátio descobertos.

A equipe de funcionários da Escola é composta de: um diretor; duas vice-diretoras; uma orientadora pedagógica; 49 professores, sendo 16 de 1ª a 4ª série (dois do supletivo), 31 de 5ª a 8ª série (dois do supletivo) e dois professores de educação especial que não possuem classes fixas; três cozinheiras, três assistentes administrativos, cinco ajudantes de serviços gerais (quatro da Prefeitura e um terceirizado), quatro guardas (três da Prefeitura e um terceirizado) e dois inspetores de alunos.

A base curricular comum do ensino fundamental compreende os seguintes componentes curriculares: Ciências e Programa de Saúde (de 1ª a 4ª série), Ciências Físicas e Biológicas e Programa de Saúde (de 5ª a 8ª série), Educação Artística, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Três componentes curriculares constituem a parte diversificada, a saber: ERET (comércio) de 6ª a 8ª série, Espanhol nas 5ª e 6ª séries e Inglês, nas 7ª e 8ª séries.

Além dos componentes curriculares básicos, a escola tem realizado trabalho através de projetos diversificados, a saber: Orientação Sexual, Artes e Valores, Reforço Escolar e Meio Ambiente, Informática, Reestruturação da Escola, Fanfarra, Biblioteca. Tais projetos são realizados pelos próprios professores da escola que buscam trabalhar com valores, como respeito e cidadania, além do tema específico. Visando maior integração entre os projetos, têm sido realizadas reuniões periódicas para trocas e discussões pertinentes. Também são realizadas atividades de capacitação continuada do corpo docente, focalizando temas e atividades propostas pela própria equipe.

A escola conta, ainda, com dois projetos conduzidos por profissionais externos: o de computação voltado para os alunos e comunidade, oferecido pelo CDI (Comitê para Democratização da Informática) e o de Orientação Sexual conduzido pelo CEDAP (Centro de Educação e Assessoria Popular).

Dentre as dificuldades para o trabalho da escola, destacam-se: o número de períodos de atendimento que se seguem sem intervalos, mantendo a escola o tempo todo em funcionamento, sem tempo para limpeza e arejamento das salas e o tamanho restrito do pátio com falta de cobertura da quadra.

Para evitar uma concentração muito grande de crianças no intervalo, procura-se escalonar as saídas das classes, nos períodos da manhã e intermediário. No período vespertino e no período noturno todas as salas saem juntas para o intervalo. Buscando minimizar os tumultos nos horários de intervalo, foram introduzidos brinquedos tipo corda, elástico, bambolê, amarelinha e música.

## B. PARTICIPANTES

Foram realizadas 54 entrevistas em duas etapas, sendo 23 na primeira e 31 na segunda. Participaram da pesquisa 41 crianças e/ou adolescentes, na faixa etária dos oito aos 15 anos. Deste total, 13 participaram das duas etapas e os demais, apenas de uma.

Os 23 participantes da primeira etapa freqüentam da 2ª à 8ª série do ensino fundamental, sendo 13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, conforme tabela a seguir:

Tabela 1. Participantes da primeira etapa distribuídos por idade, sexo e série escolar.

idade	sexo		série do ensino fundamental						
	fem	masc	2a.	3ª.	4a.	5a.	6a.	7ª.	8a.
8 anos	2	1	3						
9 anos	2	0	1		1				
10 anos	2	0		1	1				
11 anos	3	1			2	2			
12 anos	0	2				2			
13 anos	3	2					3	2	
14 anos	1	4					1	3	1
Total	13	10	4	1	4	4	4	5	1

Os 31 participantes da segunda etapa freqüentam da 1ª à 8ª série do ensino fundamental, sendo 15 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, conforme tabela a seguir:

Tabela 2. Participantes da segunda etapa distribuídos por idade, sexo e série escolar.

idade	sexo		série do ensino fundamental							
	fem	masc	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.
8 anos	3	3		6						
9 anos	3	2		3	2					
10 anos	3	4	1	1	2	2	1			
11 anos	2	1				2	1			
12 anos	1	2					3			
13 anos	1	0						1		
14 anos	1	4						2	2	1
15 anos	1	0								1
Total	15	16	1	10	4	4	5	3	2	2

A maioria dos participantes reside no mesmo bairro onde está localizado o Núcleo e alguns são provenientes de bairros da mesma região. São sujeitos de classe socioeconômica baixa.

Todos os entrevistados freqüentam uma Escola Municipal situada nas proximidades do Núcleo, em período inverso ao de sua permanência no mesmo. Dos participantes da primeira etapa, 16 freqüentam o Núcleo pela manhã e sete, à tarde. Dos participantes da segunda etapa, 17 freqüentam o Núcleo no período da manhã e 14, no período da tarde.

Aos participantes da pesquisa foram atribuídos nomes fictícios de forma a garantir o anonimato e o sigilo das informações por eles fornecidas. Tais nomes foram acompanhados da idade correspondente e da indicação da(s) etapa(s) na(s) qual (is) o participante colaborou, representando-se por "1" a participação somente na primeira etapa, por "2" a participação somente na segunda etapa e por "1-2" a participação nas etapas um e dois. Assim, por

exemplo, o participante designado por Eder,13,1 tem 13 anos e participou somente da primeira etapa; o participante designado por Telma,9,2 tem nove anos e participou somente da segunda etapa; Tony,14,1-2 tem 14 anos e participou das duas etapas.

### C.PROCEDIMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Preliminarmente à coleta efetiva, foram feitas duas entrevistas de sondagem com uma menina e um menino, ambos com oito anos de idade, para verificar as dificuldades de abordar o assunto e as formas de questionamento mais adequadas aos objetivos da pesquisa. Pretendendo colher depoimentos espontâneos das crianças, evitou-se fazer um esclarecimento prévio em termos da definição específica de "bullying". As perguntas destas entrevistas iniciais buscaram indagar se as crianças tinham conhecimento de situações no cotidiano escolar que envolvessem agressões entre pares, prolongadas, contínuas, repetidas; o motivo deste tipo de comportamento e qual o sentimento que isto causava em quem observava.

As dificuldades das crianças em apresentarem, de imediato, episódios que pudessem ser classificados clara e diretamente como "bullying" de acordo com a literatura, ou seja, considerando freqüência dos episódios e diferença de força entre os participantes, apontaram para a necessidade de se

iniciar a investigação através de uma outra forma de representação que facilitasse o início do diálogo.

Assim, estabeleceu-se que a coleta seria feita em duas etapas, ambas precedidas pela realização de um desenho (Anexos I e II).

Os desenhos das duas etapas foram feitos em dois momentos diferentes, com grupos aleatórios, conforme interesse dos participantes, em horário que não prejudicasse a realização das atividades normais do Núcleo e, principalmente, as atividades de maior interesse das crianças e adolescentes. A participação na primeira etapa era condição esperada, mas não necessária para a participação na segunda etapa.

Com cada grupo, antes da solicitação do desenho, foi feito um esclarecimento sobre o tipo de trabalho que a pesquisadora estava fazendo, explicitando a seqüência de cursos que se faz até chegar ao Doutorado. Neste momento, procurou-se explicar, numa linguagem acessível, o que significa fazer uma pesquisa e sua importância para conhecermos melhor a nossa realidade, entendermos melhor as pessoas e as coisas que nos cercam. Evitou-se falar do objetivo específico da pesquisa ou de fornecer qualquer definição sobre o tema estudado, deixando-se claro que as crianças e adolescentes teriam a liberdade de participar ou não da pesquisa.

Na primeira etapa, foi solicitado às crianças e adolescentes que fizessem um desenho sobre o que lhes viesse à cabeça diante da palavra “violência” e, na segunda, um desenho sobre uma “violência” ou “agressão” física ou verbal que tivesse acontecido com eles, em qualquer lugar ou momento de suas vidas. A introdução do termo “agressão” juntamente com “violência” decorreu

da hipótese de que, após terem demonstrado associação entre a palavra violência e mortes, assaltos, tiroteios, estupros, na primeira etapa, este termo pudesse levá-los a pensar em experiências envolvendo somente este tipo de ocorrência, sem expandir para outros tipos de violência, em outros contextos.

Embora os desenhos tenham sido feitos em grupos, com os participantes sentados próximos uns dos outros, foi solicitado que não copiassem o desenho do amigo, que procurassem colocar no papel o que estavam pensando, uma vez que, posteriormente, eles responderiam a uma entrevista individual na qual deveriam falar sobre o desenho. Enfatizou-se o valor do pensamento de cada um, deixando-se claro que o desenho poderia ser uma representação, que não haveria concurso para escolher o mais bonito, que as crianças poderiam escolher entre pintá-lo ou não.

Observou-se que as crianças e adolescentes tiveram mais dificuldade em fazer o desenho da segunda etapa pelo fato de vários deles afirmarem que não sabiam o que desenhar, que nunca haviam sofrido nenhuma agressão.

Só foram solicitados os desenhos da segunda etapa quando quase todos os participantes da primeira etapa já tinham sido entrevistados.

As entrevistas ocorreram durante a rotina normal do Núcleo, ou seja, não houve dia nem horário previamente estabelecido. Conforme a atividade desenvolvida no período e o interesse da criança ou adolescente, eles eram chamados para a entrevista. Também foi necessário conciliar o horário de trabalho da pesquisadora, uma vez que esta desempenha outras atividades fora do Núcleo.

Assim, a coleta estendeu-se por dois meses, compreendidos da realização do primeiro desenho à última entrevista da segunda etapa.

O primeiro desenho foi feito por 26 participantes, sendo que 22 foram entrevistados e quatro não o foram por dificuldade de ajuste entre suas frequências, adequação às atividades e permanência da pesquisadora no Núcleo. Um adolescente foi entrevistado mesmo sem ter feito o desenho, tendo em vista sua curiosidade e o interesse da pesquisadora por entrevistas na sua faixa etária.

Participaram da realização do segundo desenho 38 crianças e adolescentes, sendo que 24 foram entrevistados e os demais não o foram pelas mesmas dificuldades citadas anteriormente. Sete crianças ou adolescentes que não haviam realizado o desenho acabaram sendo entrevistados ao final da coleta, por variados motivos: pelo interesse da pesquisadora em aumentar o número de entrevistas na faixa etária dos mesmos; pelo fato de dois estarem na mesma classe de um outro que manifestou receber agressões na escola; pelo exposto interesse de um deles; pela citação do nome de um deles numa entrevista com um colega de sua classe e pela possibilidade de ajuste entre rotinas do Núcleo, presença da criança ou adolescente e disponibilidade da pesquisadora. A não solicitação do desenho para estes participantes deu-se por falta de tempo devido rotinas do Núcleo, rotina de trabalho da pesquisadora e limite para término da pesquisa.

Antes do início da gravação da entrevista, tanto na primeira como na segunda etapa, fazia-se uma breve explicação sobre o motivo do uso do gravador, o sigilo sobre o que fosse falado e a importância de responderem aquilo que pensassem, uma vez que não havia certo ou errado.



Tanto na primeira como na segunda etapa, as entrevistas que foram feitas com as crianças ou adolescentes que fizeram o desenho iniciavam-se com o questionamento sobre estarem ou não lembrados do que foi solicitado quando de sua realização. A partir da retomada do que fora solicitado, a pesquisadora pedia que os entrevistados falassem livremente sobre o desenho e, então, dava prosseguimento à entrevista.

A entrevista com o adolescente que não fez o desenho da primeira etapa iniciou-se pelo questionamento direto sobre sua lembrança de alguma cena de violência no bairro, o que foi prontamente respondido.

Já com os dois primeiros, dos sete entrevistados da segunda etapa que não haviam desenhado, a entrevistadora procurou falar da proposta de desenho que havia feito aos demais para, então, questionar sobre a lembrança de alguma violência ou agressão que tivesse acontecido com eles. Como as respostas destes dois sujeitos foram, de imediato, negativas, a pesquisadora mudou a estratégia com o terceiro entrevistado nestas condições. Pediu que pensasse num episódio com tais características e só iniciou os questionamentos quando a criança ou adolescente assinalou que havia pensado em algo. Esta forma foi mais eficiente que a anterior e passou a ser utilizada com os outros quatro entrevistados sem desenho.

Devido à falta de privacidade, estímulos e interferências que atrapalharam a concentração e interromperam as primeiras entrevistas realizadas na sala do técnico ou de leitura, a pesquisadora resolveu utilizar o seu próprio veículo. Nele foi possível conversar com tranquilidade, sem barulho, com poucas interferências e com grande aceitação por parte dos entrevistados.

Apesar de esclarecidos no início de que tudo que falassem seria mantido em sigilo, dois participantes demonstraram certo receio no meio da entrevista. Neste momento a pesquisadora interrompeu a gravação e tornou a conversar com eles, garantindo-lhes o sigilo e deixando-os à vontade para continuar ou não.

As entrevistas das duas etapas foram semidirigidas e, embora tivessem aspectos específicos a serem investigados, foram efetivadas de forma individualizada, aprofundando aspectos trazidos por cada participante, respeitando seu raciocínio, seus limites e seu tempo de motivação para a continuidade da entrevista.

Cada entrevista ganhava corpo na medida em que ia se desenvolvendo, tinha um curso próprio. Numa das entrevistas, a criança devolveu o questionamento para a pesquisadora. As entrevistas ocorreram num clima de informalidade, com a utilização de palavras do cotidiano das crianças e adolescentes.

Assuntos surgidos em algumas entrevistas foram explorados em entrevistas seguintes com outros participantes, como, por exemplo, a opinião sobre a participação da polícia na primeira etapa e o desempenho escolar na segunda etapa.

Em linhas gerais, na primeira etapa foram efetuados questionamentos envolvendo: descrição e explicação do desenho, esclarecimentos sobre as descrições, lembrança de cena de violência no bairro, assistida diretamente ou contada por alguém, sentimentos em relação à cena ou à violência de um modo geral, motivos que levam ao uso da violência, iniciativas que

poderiam ou deveriam ser colocadas em prática visando à redução da violência, comparação da violência entre bairros, papel da polícia e violência nas escolas. As últimas três apareceram em apenas algumas entrevistas.

Na segunda etapa, os questionamentos foram ainda menos pré-determinados, ocorrendo em função do tipo de resposta dado pelas crianças e adolescentes. Os questionamentos mencionados a seguir abrangem a maioria dos que aconteceram no decurso das entrevistas, não estando, necessariamente, presentes em todas: descrição do desenho e esclarecimentos específicos a partir da descrição; características da turma e do ambiente onde estuda com tentativa de descobrir possíveis agressores e vítimas; investigação buscando descobrir se o próprio entrevistado é vítima ou agressor; observações da criança ou adolescente enquanto espectador ou vítima em termos de local de ocorrência da agressão, tempo, frequência e reação do agredido, características do agressor e da vítima; suposição de sentimentos da vítima aos olhos do espectador e do possível agressor; sentimentos da vítima; razões que levam as pessoas a agredirem umas às outras de um modo geral ou específico; comportamento do espectador diante das agressões; o que pode ser feito para diminuir os comportamentos agressivos.

Ao término das entrevistas da segunda etapa, a pesquisadora desligava o gravador e explicava um pouco sobre o tema específico de sua pesquisa. Denominava o comportamento estudado através da menção da palavra "bullying" e, numa linguagem bastante acessível, esclarecia sobre a existência dos que sofrem uma agressão (vítimas), dos que praticam agressões (agressores) e dos que assistem as agressões (espectadores). Apontava as conseqüências ruins tanto para um como para o outro e esclarecia que estes comportamentos

acontecem em muitas escolas, pelo mundo todo. Esclarecia que estava tentando entender melhor o que ocorre na nossa realidade, buscando enxergar esses acontecimentos a partir do olhar, do relato e do pensamento de cada um dos participantes.

Previamente às entrevistas individuais, os pais foram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa em reuniões regulares de pais de crianças e adolescentes do Núcleo, com leitura e posterior distribuição do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo - III).

#### D. MATERIAL

- Mini gravador e fitas microcassete;
- Papel sulfite, lápis preto, lápis de cor, borrachas, régua.
- Roteiro deflagrador de perguntas.

# RESULTADOS E DISCUSSÃO

*E ainda que distribuisse toda a minha fortuna para o sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria. O amor é paciente, é benigno. O amor não inveja, não se vangloria, não se ensoberbece. Não se porta inconvenientemente, não busca os seus próprios interesses, não se irrita, não suspeita mal. O amor não se alegra com a injustiça, mas se regozija com a verdade (I Coríntios 13: 3-6).*

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o tipo de pesquisa do presente estudo, vinculado ao contexto de trabalho da pesquisadora e a um tema diretamente afeto aos participantes da pesquisa, entendemos que a análise de resultados deva envolver, em primeiro lugar, uma avaliação sobre a forma através da qual a coleta de dados foi realizada.

Conforme Spink & Menegon (2000), a atividade científica envolve decisões, até mesmo quanto ao uso de instrumentos de pesquisa, os quais têm a sua própria história que também incluem decisões pautadas pelas vicissitudes do pesquisador.

Neste sentido, o primeiro aspecto que merece destaque diz respeito à escolha por uma abordagem qualitativa de investigação. Muitos dos estudos sobre "bullying" pertencentes às nossas referências bibliográficas, utilizam-se de instrumentos como questionários e escalas que favorecem avaliações quantitativas. Embora o método anterior forneça parâmetros importantes sobre diversos aspectos do fenômeno estudado, incluindo correlações com outros constructos, optamos por uma investigação através da qual pudéssemos estabelecer um contato mais direto e interativo com os participantes, buscando compreender sua visão própria do fenômeno estudado. Nossa escolha decorreu, ainda, da atual necessidade de uma investigação focada e aberta à realidade e ao cotidiano de nossas crianças e adolescentes, antes que da utilização de métodos desenvolvidos em outros contextos.

Conforme mencionado no procedimento, antes de estabelecermos a forma de investigação, realizamos duas entrevistas piloto nas quais procuramos conversar com uma criança do sexo masculino e uma do sexo feminino, ambas com oito anos de idade, sobre as prováveis agressões observadas em seu ambiente escolar. Em princípio, supúnhamos que nosso contato rotineiro com as crianças e os vínculos estabelecidos devido nosso trabalho como psicóloga do Núcleo (local da coleta), facilitariam as exposições sobre o tema proposto, inclusive sobre possíveis agressões sofridas pela própria criança no seu contexto escolar.

No entanto, embora o mencionado vínculo tenha se mostrado fundamental, as entrevistas piloto nos deram a dimensão de algumas dificuldades que teríamos ao investigar o tema de modo tão direto, individualizado e inquiridor, especialmente se desejássemos contemplar algumas especificidades do "bullying" tais como a duração no tempo, o desequilíbrio de força e a conotação negativa para a vítima, além dos aspectos pessoais envolvidos em provável participação nos episódios. Para contornar as dificuldades da abordagem direta dos aspectos mencionados, resolvemos utilizar o desenho como forma de expressão inicial, a partir da qual as entrevistas seriam conduzidas.

Percebemos, ainda, que uma só entrevista com cada participante não seria suficiente para abordarmos os dois conjuntos de aspectos pelos quais estávamos interessados, a saber, a violência na comunidade e a violência no contexto escolar. Assim, definimos que os dados seriam coletados em duas etapas, cada uma delas composta pela realização de um desenho e de uma entrevista individual, semidirigida e gravada (vide procedimento).

O uso do desenho mostrou-se bastante efetivo no sentido de permitir um momento de reflexão individual e livre sobre os temas, mobilizando e preparando os participantes para as entrevistas. Isto ficou bem evidenciado na segunda etapa, quando dois participantes que não fizeram os desenhos e foram convidados a participar das entrevistas (vide procedimento) não conseguiram mencionar episódios de agressão sofridos por eles diante do questionamento direto feito pela pesquisadora. A descrição do desenho, durante a entrevista, propiciava a diminuição da ansiedade natural dos participantes na medida em que se apercebiam de que as respostas não exigiriam nenhum conhecimento "acadêmico" prévio.

O tema e a forma de solicitação do desenho da primeira etapa, ou seja, de que desenhassem o que lhes viesse à cabeça diante da palavra "violência", foram propostos com o objetivo de identificar o conceito subjetivo, próprio de cada um sobre o assunto. A exposição e os questionamentos sobre a representação feita serviram como aquecimento e preparo para as indagações posteriores sobre cenas de violência que tivessem sofrido ou presenciado ou tomado conhecimento através do relato de outros, e que estivessem dispostos a relatar.

A forma de solicitação do desenho da segunda etapa, ou seja, uma representação de qualquer "agressão" ou "violência"<sup>5</sup>, física ou verbal, que tivesse ocorrido com eles, em qualquer lugar e época, permitiu uma liberdade de escolha

---

<sup>5</sup> A justificativa pelo uso dos dois termos encontra-se no procedimento. Importa esclarecer que no presente trabalho os termos não são usados como sinônimos. Uma ação agressiva nem sempre é violenta, mas toda ação violenta envolve uma agressão intencional.



conforme o que cada participante desejasse representar e compartilhar com o pesquisador. A descrição e os esclarecimentos sobre os desenhos no início da entrevista possibilitaram a abertura para os questionamentos seguintes em relação à violência sofrida, praticada ou presenciada por eles no seu contexto escolar.

Portanto, a escolha dos temas específicos de cada etapa teve a intenção de se partir do mais geral para o mais específico, considerando a necessidade de aproximação gradual com aspectos, em alguns casos, muito difíceis de serem expressos, dadas as vivências próprias de cada participante.

Mesmo assim, a dificuldade manifesta na realização do desenho da segunda etapa, evidenciou a dimensão invasiva que seu tema representou para alguns participantes, provavelmente, dada sua estreita relação com o histórico e contexto de vida dos mesmos. Neste caso, a interação já estabelecida pela convivência rotineira com a pesquisadora amenizou, em parte, os efeitos ameaçadores do tema proposto. Por outro lado, considerando que o contato mais estreito com a pesquisadora poderia inibir depoimentos envolvendo o comportamento de colegas do Núcleo, procurou-se enfatizar, durante as entrevistas da segunda etapa, as violências vivenciadas pelos participantes no contexto escolar, acolhendo e explorando as do contexto do Núcleo, apenas quando mencionadas.

A partir das descrições e esclarecimentos dos desenhos, as entrevistas seguiam um curso próprio, embora existisse um roteiro específico para cada uma das etapas. Esta forma de abordagem nos pareceu bastante apropriada na medida em que, embora a pesquisadora tivesse conduzido as entrevistas por

meio de questionamentos, estes só eram efetivados conforme as respostas dos participantes, ou seja, conforme o desenvolvimento de sua forma própria de exposição.

Dado seu caráter de pesquisa participativa (Thiollent, 2004) ou seja, voltado para os problemas da própria realidade vivida pelos participantes e pela pesquisadora, as entrevistas configuraram-se, ainda, como momento de reflexão das crianças e adolescentes sobre suas posturas quanto aos temas propostos, conforme alguns indicativos: uma das crianças, cujo relato nos permitiu identificá-la como vítima, nos procurou alguns dias após as entrevistas para relatar outros episódios de "bullying" sofridos por ela no contexto escolar; uma adolescente também nos procurou para mencionar uma reportagem sobre estupro; uma menina nos procurou para relatar e buscar orientação quanto ao seu medo de passar por uma rua, onde morava um homem, tido pelas pessoas de seu bairro como bandido; vários participantes nos perguntaram sobre quando seriam novamente entrevistados, demonstrando interesse em continuar debatendo o tema; ao término de uma entrevista, após explicação sobre o motivo da pesquisa (vide procedimento), um menino retomou uma de suas afirmações sobre a origem de trocas agressivas entre ele e um colega, esclarecendo que era ele quem iniciava as provocações e não o outro, conforme havia mencionado até então. De um modo geral observou-se uma maior facilidade na intervenção em situações de agressividade e violência envolvendo crianças e adolescentes que haviam participado da pesquisa, tanto pela sensibilização ao tema como pela intensificação do vínculo e proximidade com a pesquisadora.

Cada entrevista correspondeu a um momento vivencial próprio de cada participante, alguns se demonstraram mais retraídos e fechados, outros mais abertos e comunicativos. As perguntas e respostas foram acompanhadas de expressões corporais, tais como risos, mudanças de semblante e variações na entonação de voz, aspectos que as transcrições não conseguem reproduzir. Tais expressões fazem parte de um conjunto de aspectos da comunicação estabelecida com a pesquisadora e desta para com os participantes que ilustram o clima descontraído e de confiança estabelecido nas entrevistas.

A seguir apresentaremos os resultados e discussões das duas etapas da pesquisa.

## PRIMEIRA ETAPA

Na primeira etapa da pesquisa, tínhamos objetivos especificamente direcionados à violência de um modo geral e à violência na comunidade onde os participantes residem. Assim, buscamos conhecer o conceito de violência das crianças e adolescentes; verificar a convivência das crianças e adolescentes com cenas de violência sofridas pessoalmente, assistidas ou conhecidas através de narrativas de outras pessoas, no próprio bairro ou em bairros vizinhos; conhecer o pensamento dos participantes quanto às causas da violência; conhecer os sentimentos sobre a violência passíveis de verbalização pelas crianças e adolescentes.

A apresentação, análise e discussão dos dados desta etapa serão feitas em três itens: I - Violência: imagens de um conceito; II - A violência no

contexto comunitário dos participantes; III - Refletindo sobre a violência: possíveis causas.

#### I - Violência: imagens de um conceito.

Para conhecer o conceito de violência dos participantes, foi solicitado que fizessem, individualmente, um desenho sobre o que lhes viesse à cabeça sobre o tema "violência". As entrevistas da primeira etapa iniciaram-se exatamente pela descrição do desenho representativo de violência. As análises das descrições e diálogos sobre os desenhos nos permitem conhecer o conceito de violência construído pelos participantes da pesquisa, conforme a seguir:

1. A palavra violência está fortemente associada à idéia de morte, e, portanto, à destruição, ao sofrimento e à dor.

*Eu pensei assim que a violência sempre é, a violência traz assim, muitas coisas, uma delas é a morte, que é o mais doído (Zuleika, 13, 1).*

*Eu desenhei sobre morte [...] Esse daqui é o ladrão e essa aqui é a mulher, aí ele matou ela (Lia, 13, 1-2).*

2. A arma é vista como símbolo da violência que leva à morte, à destruição do outro.

*Ah, eu pensei numa arma, que a arma é uma violência que fica matando as pessoas por aí, assaltando, né? (Tony, 14, 1-2).*

*Ah! eu fiz uma arma, eu ia fazer um círculo assim (aponta) pra colocar duas coisas assim (aponta no papel) prá não usar armas, né? (Eder, 13, 1).*

A arma é utilizada como instrumento para assaltar, roubar, retirar bens de outras pessoas, coagir, ameaçar, intimidar.

*[...] É um tipo, um cara com uma metralhadora e um pau na mão e ele vai assaltar um banco. (Valter, 13, 1).*

*Foi assim, a menina acabou de fechar a loja, depois ela tava saindo, aí apareceu um cara apontou a arma prá ela e pediu a chave e a bolsa (Vanessa, 14, 1-2).*

3. Na maioria das vezes, a violência representada nos desenhos é concreta, envolve roubo, assalto e morte intencional:

*Ah os cara tá apontando a arma prá mulher, pegou toda a herança que a mulher tinha, daí matou o homem que tava dentro do carro, mandou ele ir prá fora e matou (Caio, 11, 1).*

*Ah, é que a mulher estava perto de uma igreja, aí um homem veio e assaltou ela e deu um tiro nela. Aí ela morre (Laura, 11, 1).*

*Ah eu desenhei sobre morte. Esse aqui é o ladrão e essa aqui é a mulher (apontando). Ele matou ela. Ele foi roubar a bolsa dela, daí ela não deixou e ele pegou e matou ela prá pegar a bolsa dela (Lia, 13, 1-2).*

4. A violência envolve desequilíbrio de forças.

*O homem quer matar a mulher. A mulher chora porque ela não quer ser morrida. Aí ela fala para ele parar, pensar um pouco. E ele pára e*

*pensa...só que ele já tá viciado nessa arma, na droga. Aí ele quis atingir ela, mas ela saiu correndo (Débora,10,1).*

*[...] uma mulher tava com um filho, um bebezinho, aí esse homem que matou ela era ex-namorado dela e esse filho era dele e ela mentiu prá ele. Aí um dia ele viu que ela traiu ele, aí ele matou ela (Gilda,11,1-2).*

Nas cenas anteriores, a violência aparece como ação realizada pelo homem que, revestido do seu papel de dominador e fortalecido pelo uso da arma e da droga, torna-se ainda mais poderoso e investe-se contra a mulher, o ser identificado como mais frágil. Na sua impotência, a mulher exerce o seu papel, chorando e tentando fazer com que o homem desista de sua violência. Não conseguindo sucesso, o único caminho é a tentativa de fuga. No contexto de vida dos participantes da pesquisa, tais representações constituem episódios cotidianos de violência contra as mulheres.

5. A violência não está restrita ao domínio do adulto, mas também pode envolver agressões entre adultos e crianças bem como entre crianças. Do uso de instrumentos como pedra, vara ou o próprio corpo (puxar o cabelo), as crianças e adolescentes podem fazer uso de armas mais perigosas, chegando a matar pessoas.

*Eu desenhei que a menina tava tacando pedra e caiu em cima da casa, e aqui tava jogando e caiu em cima da cabeça da menina, e aqui um tava puxando o cabelo e o menino tava batendo com vara na menina (Marília,8,1).*

*Eu desenhei um menino, ele é tipo malandrinho, sabe? Ele só queria saber de matar as pessoas, daí eu desenhei uma arma e coloquei o X que é "diga não à violência" (Denise,13,1).*

A violência pode envolver um comportamento cruel contra crianças:

*Esse moleque aqui é que ele tava fumando droga, essas coisas [...], ele quer estuprar as crianças, isso é feio (Rita,9,1-2).*

*Eu desenhei um moço matando uma mulher [...], porque ela fazia maldade, [...] ela roubava, ela gritava, pegava as crianças pelo pescoço, beliscava, matava. [...] Esse homem era marido dela (Hugo,8,1).*

6. A violência está presente nas brigas, nos conflitos, onde a raiva leva ao desejo, à intenção de matar o outro. Ou seja, a violência é gerada por conflitos e desentendimentos não contornáveis através de meios mais eficazes, antes, "solucionados" através de meios destrutivos.

*Eles estavam xingando um ao outro e esse daqui tava com vontade de matar esse. A arma é porque ele queria matar o outro (Priscila,11,1-2).*

*Eu fiz um homem matando outro por causa de alguma coisa que ele fez. [...] por causa de dinheiro (Cíntia,10,1-2).*

7. A violência pode ser movida pelo "acerto de contas" entre ladrões.

*[...] um ladrão...esse daqui tá devendo dinheiro prá esse aqui, né, aí esse aqui não pagou e esse aqui veio e matou ele [...] os dois eram ladrão (André,12,1-2).*

*[...] é um cara, né, um malandro atirando no outro, assim [...] eu não sei o motivo mas podia ser por causa de acerto de conta, ou porque o cara, o outro comprou droga e não pagou, ou que ele tá com vontade de matar mesmo (Leo, 14, 1-2).*

8. A violência pode ser produzida por um bandido contra os que ousam desacatar suas ordens, contrariá-lo, desrespeitá-lo. O agente da violência constitui-se num criminoso, fora da lei, e que detém o poder de decidir sobre a vida e a morte de pessoas. Representa o "poder paralelo", que se mantém pela força, pela coerção.

*É um homem representando quem irá morrer [...] quem, por exemplo, xingou ele, faltou com o respeito [...] esse cara que está apontando quem vai morrer, é criminoso, fora da lei. Se alguém o desrespeita ele aponta e diz "você vai morrer" (Wilson, 14, 1-2).*

Em síntese, a violência está associada a atos agressivos, intencionais, às vezes cruéis, que causam sofrimento, prejuízo material e, muitas vezes, a própria morte. Envolve relações de poder e um desequilíbrio de forças potencializado pelo uso de armas e pelo papel do perpetrador na sociedade, como o de ser homem ou ser chefe de quadrilha. Pode ser motivada por conflitos de relacionamento e pela apropriação de bens materiais pertencentes ao outro. Não se restringe às relações entre adultos sendo também perceptível nas relações entre adultos e crianças e entre pares de crianças e adolescentes.

Em apenas uma das representações apareceu a violência dirigida diretamente contra crianças pelos adultos. Este fato pode ser justificável pela interpretação, ainda vigente e, portanto, presente no cotidiano dos participantes,



de que o adulto detém certos direitos no trato com as crianças e adolescentes, que implica em certa normalização de atitudes violentas, justificadas pelo seu papel de "educador".

A violência, na visão dos participantes, ganha a forma de ações criminosas, roubos e mortes, com uso de armas e drogas. Não foram evidenciadas formas mais sutis de violência, tais como a violência verbal, moral, psicológica e sexual, aspectos esses que ainda são negligenciados em nossa sociedade, talvez pela evidência escancarada da violência extrema. Tal constatação reforça a afirmação de Araújo (2002) de que o fato de se conviver com a morte de pessoas por motivos banais faz com que o conceito de violência se vincule a atos concretos, não havendo espaço para a concepção de outros tipos de violência.

## II - A violência no contexto comunitário dos participantes.

Tendo em vista os tipos de representação de violência feitos pelos participantes espera-se que os mesmos mantenham uma convivência diária com cenas concretas e às vezes extremas (que leva a morte) de violência. Para verificar este tipo de convivência, solicitamos aos participantes que narrassem uma cena de violência que teria se passado no bairro ou próximo do bairro onde residem.

As narrativas nos mostram que as notícias sobre cenas de violência fazem parte do dia a dia das crianças e adolescentes. São cenas variadas de violência que podem ser agrupadas, conforme a seguir:

## 1. Tráfico e uso de drogas.

Muitos assassinatos decorrem de acerto de conta por não pagamento do valor atribuído à droga consumida.

*Teve um primo meu de dez anos [...], aí ele já tava envolvido em droga, aí os moleque também falou assim, você, você, cadê o dinheiro? Minha mãe falou que vai pagar vocês [...], você enrolou muito, aí pegou o carro, mandou ele ir com eles, aí num local bem longe, lá em XXX (nome de cidade vizinha), tem um matagal, aí deram facada nele, cortou tudo o cabelo dele, aí pegou a arma e matou ele (Caio, 11, 1).*

Algumas narrativas evidenciam o recado de poder expresso pelos traficantes ("eles") não só aos que são devedores, mas a toda a comunidade:

*No ano passado [...] todo dia morria um cara lá na frente do XXX (nome do bairro) [...] foi uns cinco dias só morrendo cara lá na frente [...] por causa da droga. Os cara não pagava aí eles ia lá e matava (Leo, 14, 1-2).*

O assassinato de várias pessoas "na frente" do bairro tem a intenção de anunciar o que acontece com os que não cumprem o que é determinado pelos traficantes. Tem a função de atemorizar, intimidar, subjugar os moradores.

A troca de tiros entre traficantes de bairros diferentes e a imposição do toque de recolher dão a dimensão do alcance deste domínio e das restrições impostas à vida e opções das pessoas:

*Ah, você tem que entrar às nove horas da rua, depois não pode sair mais, sair só pode sair no outro dia depois das seis horas da manhã (Tony, 14, 1-2).*

A manutenção da imagem de poder de pessoas ligadas ao tráfico de drogas envolve imposição de "regras", cuja desobediência pode significar a morte:

*[...] na frente da escola, a menina lá tava brigando por causa do menino, com a outra menina, daí o traficante virou e falou assim pro namorado da outra, da amiga, deixa elas brigar se não eu te mato e o menino, pro bem delas, pegou e foi separar. Aí ele (o traficante) pegou e deu um tiro no peito do menino, daí o menino morreu (Lia, 13, 1-2).*

## 2. Brigas de bar.

Movidas pelo uso de bebida alcoólica, muitas brigas acabam em assassinatos. Parece tratar-se de um crime corriqueiro e normal. Nos bairros da região existem muitos bares, são cômodos pequenos e improvisados onde a bebida é facilmente adquirida. O bar torna-se o ponto de encontro de muitos homens desempregados. Tão comum quanto os bares, são as brigas com finais trágicos:

*Quando eles ficam no bar, eles bebem além da conta e [...] não sabem o que estão fazendo, aí qualquer coisa, já arrumam briga, é fácil arrumar briga no bar (Eder, 13, 1).*

*Mataram um homem com uma facada, no bar, ele tava todo bêbado, aí eles começaram a discutir e mataram com faca (Nicolas, 14, 1).*

*Os dois começaram a brigar, ele bebeu muito e não queria pagar, aí falou assim, paga ou morre e ele falou assim, então eu prefiro morrer, aí ele, o bêbado falou assim, então vai matar, mata. Aí ele foi lá pegou a arma e matou ele (Gilda, 11, 1-2).*

### 3. Assaltos a residências e a estabelecimentos comerciais.

São praticados muitas vezes por moradores do próprio bairro. Evidenciam a vulnerabilidade a que todos estão sujeitos. A invasão de privacidade fica clara na medida em que os assaltos ocorrem a partir do conhecimento de rotinas e hábitos das pessoas.

*[...] Ali no bar do XXX (nome do bar) já foi assaltado umas três vezes quando tava fechando [...] Eles tá ligado já em que hora fecha tudo, as câmeras, tudo (Vanessa, 14, 1-2).*

*Teve um assalto lá no bar, lá perto de casa, [...] roubaram tudo os vídeo game do homem [...] arrombaram à noite (Valter, 13, 1).*

*Lá perto da casa da minha tia tem muita gente que xingou ela e roubou a casa dela o dia inteiro, roubou cinco veiz. Aí o meu tio pegou e colocou caco na parede prá não entrar mais porque o muro é baixo (Marília, 8, 1).*

A vulnerabilidade apreendida a partir dos relatos dos participantes não se restringe à perda de bens materiais, mas à possibilidade de danos físicos, pessoais.

*[...] acho que uma chácara que cataram uma menina, sei lá, não lembro. Aí, parece que entraram assim cedo, sabe? Acho que ela foi pro lugar onde ela tava trabalhando [...], aí depois eles entraram na casa dela e cataram tudo mas acho que não fizeram nada com a menina, não sei se machucou ela (Vanessa, 14, 1-2).*

#### 4. Resolução de conflitos por meios violentos:

4.1. Violência motivada pelo não pagamento de dívida. Denota o uso de agressão como forma de resolução de conflito, seguindo a forma popular de "fazer justiça com as próprias mãos".

*[...] um homem foi comprar uma coisa no bazar, ele tava devendo muito né? Aí ele foi, dois meses que ele não pagou, aí o homem do bazar foi lá e foi ver se ele tinha, né? Aí ele falou que não. Aí ele falou, posso entrar prá beber água? Aí ele foi pegou uma faca e cortou o homem (Gilda, 11, 1-2).*

4.2. Agressões físicas e verbais entre mães ou pais devido brigas entre os filhos. Novamente aparece a resolução de conflitos por meios violentos, agindo segundo o princípio do "bateu, levou":

*Uma moça ficou mexendo com a minha tia porque o filho dela bateu no filhinho da minha tia, que a minha tia não fez nada pro filho dela e a moça foi em cima da minha tia e bateu, aí minha tia não gostou que bateu no filho dela e minha tia foi correndo e bateu nela (Marília, 8, 1).*

A proteção dos pais demonstrada por uma postura agressiva de resolução de conflito constitui-se num modelo para as crianças e adolescentes. Em muitas situações de briga as crianças costumam fazer uso da ameaça de recorrer a este tipo de ajuda dos pais.

#### 5. Violência contra a mulher.

Violência comum no cotidiano das mulheres do contexto vivido pelos

participantes. Na maioria das vezes as cenas de violência são assistidas pelos filhos ou enteados e motivadas pelo uso de bebida e droga.

*Eu vi uma casa que o marido dela tava bêbado, aí ele tava com faca pra matar ela, e ela tava com um ferro na mão [...] e eu fiquei com medo [...] o marido dela bebe e depois ele quer bater nela e acaba derrubando tudo no chão (Selma,8,1-2).*

O mesmo tipo de cena que Selma relatou ter visto com outra pessoa, também ocorre em sua casa. Seu pai, quando alcoolizado, briga, ameaça bater em sua mãe, quebra coisas dentro de casa.

*Ontem ele quase derrubou a moto do meu irmão, a sorte que meu irmão desceu correndo pra ver, se não ele tinha quebrado tudo a moto (Selma,8,1-2).*

No seu caso, Selma e a mãe contam com a proteção de um tio que mora com elas e que as defende contra os ataques do pai. Ela se diz chateada pelo fato do pai beber e associa a violência à existência da pinga.

Também é o caso de Eder,13,1, que, já no desenho representativo de violência declarou que "odeia a violência". Isto ocorre pelas vivências com cenas de violência dentro do próprio lar.

*Antigamente meu pai bebia e todo dia brigava com a minha mãe, e eu ficava magoado [...] ele batia na minha mãe, tinha vez que a minha mãe também batia nele. (Eder,13,1).*

Eder buscava a ajuda da avó para interromper a cena de violência. Segundo ele, seu pai não bebe há um ano.

Eder anuncia sua revolta ao mencionar a expressão de "ódio à violência" e Selma demonstra sua tristeza, seu desapontamento e seu medo diante das situações ainda vividas no seu contexto familiar.

#### 6. Violência sexual.

Estupro cometido contra jovem com detalhes de extrema perversidade. A apresentação da narrativa pela adolescente traduz sua indignação, seu medo pessoal de ser acometida por tal tipo de violência e a insegurança gerada pelo seu contexto de vida:

*Começou assim, ela só saía na boca da noite, ia num bar, ficava rodando lá no bairro da casa da minha avó. Aí essa noite eles pegou e, sabe, aprontaram um monte com a menina, quebraram a garrafa dentro da vagina dela, acredita dona? Quando minha mãe contou isso eu fiquei chocada (Vanessa, 14, 1-2).*

#### 7. Tiroteios entre moradores ou entre bandidos e a polícia.

Tais episódios tendem a envolver e causar danos às pessoas da comunidade, cujo espaço territorial de moradia e convivência torna-se um "campo de guerra".

*No XXX (bairro da região), tipo assim, uma pessoa, um homem de carro tava passando aí depois disparou bala.[...] Tinha gente que falou que tinha um jovem que morreu (Laura, 11, 1).*

*Minha avó já me contou assim que ela tava indo pro mercado, né, a hora que ela tava voltando, tinha uma troca de tiro, aí a polícia tava perseguindo um bandido, aí a casa da mulher não tinha portão nada e ela tava lavando roupa no fundo e o bandido entrou dentro da casa dela (Cíntia, 10, 1-2).*

Envoltos por esta rotina de crimes e violência, muitas vezes, as mensagens chegam recortadas ou generalizadas até as crianças e adolescentes e por eles são interpretadas e reproduzidas.

*As pessoas disseram que [...] um homem estava querendo matar o outro, aí matou, né, só que depois foi preso (Débora, 10, 1).*

*Eu já vi contar, assim, tipo assim, no XXX (bairro da região) já morreu alguém. Já morreu muitas pessoas (Laura, 11, 1).*

Aparecem também mensagens que imprimem rótulos generalizantes sobre determinada região ou seus moradores. A forma como elas são assimiladas pelas crianças e adolescentes e seu posicionamento diante delas varia de acordo com a vivência de cada um, como nos dois exemplos a seguir:

*Os caras, as pessoas lá (de um determinado bairro da região) são traficantes, eles estavam trocando tiros com outras pessoas do outro bairro [...] Eu acho que é verdade porque os caras lá estão fazendo toque de recolher (Tony, 14, 1-2).*

*De vez em quando aparece alguém dizendo aí sobre (sobre a violência), às vezes acaba nem sendo verdade. É que tem muita gente que fala assim, só prá se aparecer, né? (Edson, 12, 1-2).*



O primeiro acredita no que ouviu sobre os moradores de determinado bairro e fundamenta sua crença em fatos dos quais teria tomado conhecimento. A violência parece ser um tema que o atrai e chama sua atenção. Um tema sobre o qual procura manter-se informado. Ele arrisca-se a afirmar que *"a maioria das pessoas gosta de violência [...] noventa por cento das pessoas gosta de violência"*.

O segundo não se mostra convencido da veracidade de todos os comentários sobre violência. Não a nega, porém evita acreditar numa dimensão preocupante de violência.

Os comentários de assaltos constantes a determinados lugares do bairro onde vivem e a possibilidade de confronto diário com cenas de violência tornam-se, para algumas crianças e adolescentes, um desafio a enfrentar, uma ameaça que lhes causa medo, insegurança, imobilidade.

*[...] onde eu moro [...] tinha um homem com uma arma, assim, né, aí eu fui, olhei o que eu tava procurando (ia comprar alguma coisa no mercado), já roubaram já lá no mercado, aí eu fui correndo prá casa da minha mãe...Aí eu não contei nada prá minha mãe [...] Eu pensei que ele ia matar alguém, né, [...] era sete homens e uma arma, eles ia roubar tudo lá o mercado, aí o helicóptero (da polícia) veio e pegaram os sete [...]. Aí eu fiquei com medo aí meu pai falou prá mim não ficar com medo, aí eu fui indo e não fiquei com medo mais (Priscila, 11, 1-2).*

A sensação de medo e de insegurança aumenta na medida em que as cenas de violência se repetem e transcorrem em lugares freqüentados pelas crianças na sua rotina diária.

Neste contexto, a crença na proteção espiritual tende a amenizar a sensação de desamparo vivida pela criança:

*[...] já ouvi muita gente falando que já roubaram umas sete vezes lá o mercado de lá, né , aí fiquei mais com medo ainda e não fui e aí agora que to indo, começando a ir lá, porque minha mãe fala assim que Jesus está comigo [...], e aí ela fala que eu não precisava ter medo, e aí eu não fico com medo, então eu vou (Priscila, 11, 1-2).*

No contexto de vida dos participantes, a possibilidade de ser envolvido numa cena de violência torna-se bastante concreta. Três participantes da pesquisa estavam diretamente envolvidos nos episódios de violência por eles mencionados. Dois deles estavam presentes durante assalto a estabelecimento comercial e um deles precisou refugiar-se juntamente com sua mãe numa casa de seu bairro, devido "ronda" e disparos de um bandido que estava procurando alguém para matar. Suas narrativas deixam transparecer a enorme tensão e os intensos sentimentos vivenciados durante os episódios, como a seguir:

*[...] Nós tava tudo esperando ela (sua irmã) sair (da casa da amiga) e ela não queria sair, né? Aí chegou um cara de moto atirando, né? [...] eu fiquei atrás do ônibus, eu e minha mãe [...] aí minha irmã saiu correndo pro meio do mato e ela foi lá prá minha casa. Aí tinha um cara lá com nós também, falando que era prá nós ficar quieto e o cara dando uma volta lá no bairro inteiro, atirando. [...] eu e a minha mãe, e um cara lá, invadimos a casa de um cara e pulamos numa outra casa, aí nós entramos e ficamos debaixo da cama de uma mulher lá, e aí o cara, toda vez que ele passava ele parava de frente daquela casa onde eu tava, com a arma na mão, aí teve uma hora que ele matou um cara na viela, aí eles foram embora (André, 12, 1-2).*

Em síntese, as cenas de violência narradas envolveram: tráfico e uso de drogas, brigas de bar, assaltos, resolução de conflitos por meio violentos, violência contra a mulher, violência sexual, tiroteios. Este panorama de violência gera sentimentos e inquietações.

Assim, apesar de não admitir que seu bairro seja violento, após relato de assassinato em bar, Nicolas declara o sentimento de medo, de inquietação que a morte de alguém lhe provoca:

*Ah! eu fico pensando assim que o que aconteceu com aquela pessoa que morreu? O que acontece? Aí eu fico pensando quando eu morrer também (Nicolas, 14,1).*

Morrer não é alternativa a que um jovem se conforme. Não ele, enquanto jovem, em pleno vigor, com toda uma vida pela frente. Porém, a morte inesperada do outro torna mais real a possibilidade da própria morte. Ao mesmo tempo em que expõe seu temor, Nicolas mostra uma postura crítica e de desconfiança quanto aos valores que lhe são transmitidos, postura própria de seu momento de desenvolvimento.

*Na igreja ensina assim que, quando nós morre, nós fica dormindo, nós fica só dormindo. Mais daí eu fico pensando, eu vou ficar dormindo? Eu fico pensando, vou ficar dormindo sonhando? A senhora vai ficar sonhando também? (Nicolas, 14,1).*

A morte faz parte do curso da vida, mas espera-se que ele atinja, primeiro, as pessoas mais velhas. Porém, estatísticas apontam um grande número

de jovens mortos diariamente devido à violência. Apesar de vários participantes terem apontado outros bairros da região como mais violentos, os relatos de alastramento da droga no próprio bairro e na escola que freqüentam ("*até na escola eles tão usando droga*", Vanessa, 14, 1-2) e dos crimes dela decorrentes, atestam o risco diário de envolvimento em cenas de violência e de morte.

Os sentimentos fazem parte das relações diárias do ser humano. São individuais e subjetivos, mas despertados pelas características das situações vivenciadas. No caso da violência, a vulnerabilidade pode ser reconhecida pelas pessoas de um modo geral, mas o sentimento de insegurança, por ela despertado, torna-se mais real e intenso na medida em que se convive diariamente em locais de alto risco, sem possibilidade de controle e sem alternativas de mudança. A violência distante pode nos afetar e mobilizar sentimentos de medo, tristeza, compaixão e até insegurança. Mas a violência rotineira, diretamente presente ou muito próxima, provoca sentimentos muito mais intensos.

Alguns sentimentos vinculados a situações concretas de violência, vivenciadas ou conhecidas através de relatos de terceiros, manifestos por alguns adolescentes, podem ser verificados, conforme a seguir:

1) Sentimentos decorrentes da troca de tiros entre traficantes pelo domínio de uma região e de tiroteios e perseguições a usuários de droga em débito:

*Ah! Eu me sinto inseguro, é muito difícil eu subir lá pro XXX (bairro da região). Eu me sinto inseguro porque é perigoso eu chegar lá, não saber de nada e levar um tiro de bala perdida (Tony, 14, 1-2).*

*Uma hora pode ser eu ou qualquer um que esteja passando na rua e leva um tiro sem saber o que que nós fez...(Wilson, 14, 1-2).*

*Ah, dona, tem muitas pessoas também que morre de graça. Assim, se um cara deve, aí você tá junto com ele, você não sabe de nada e tá junto com ele, aí o cara mata você junto (André, 12, 1-2).*

A afirmação anterior, na qual ficam subentendidos os sentimentos de medo e de insegurança provocados pela vulnerabilidade de ser jovem, foi feita por André após relatar episódio em que precisou se esconder de um bandido que estava procurando alguém para matar no bairro onde o adolescente reside. Durante o relato do episódio, André manifestou o sentimento de desespero e medo ao se ver diante da morte iminente.

2) Sentimentos manifestos por uma adolescente após relato de cena de estupro em bairro próximo, decorrentes da vulnerabilidade intensificada pelo gênero e pela idade:

*Eu não consigo viver assim, normal, entendeu? Eu fico com medo, de ficar em casa sozinha, sabendo que acontece na casa dos outros, que a nossa casa pode ser até a próxima [...] eles podem querer arrombar a casa e estuprar a menina (Vanessa, 14, 1-2).*

3) Sentimentos decorrentes da possibilidade de ser assaltado na rua ou de estar presente no momento de um assalto a estabelecimento comercial:

*Eu sinto medo porque às vezes pode acontecer com a gente isso também, né? A gente tá desprotegido assim, tá andando normal chega um nego lá em você (Edson, 12, 1-2).*

*Ah, eu sinto medo, né, um dia pode acontecer isso assim, um cara vem, assalta eu e acaba me matando, eu tenho medo disso. (Leo, 14, 1-2, após relato de assalto em estabelecimento comercial onde ele estava presente).*

4) Sentimentos diante da morte e do sofrimento do outro, provocados por atos de violência:

*Ah! todo mundo fica triste, né? Porque vê o mundo se formando só de violência, não tem compaixão para o próximo que vim, né? (Caio, 11, 1).*

*Eu me senti triste por causa que matou uma pessoa. Não podia ter feito isso...ele tinha que ter parado e pensado primeiro (Débora, 10, 1).*

*Ah! Eu me sinto muito mal porque violência não leva a gente a nada, porque que nem na Bíblia diz "o valor de uma alma custou muito caro", então a gente não pode ser...levar tudo na violência assim (Denise, 13, 1).*

Em síntese, dada a vulnerabilidade a que estão sujeitas no seu contexto de vida, as crianças e adolescentes mencionaram ou deixaram transparecer em seus relatos os sentimentos de tristeza, medo, insegurança, desespero, desamparo e inconformismo.

III - Refletindo sobre a violência: possíveis causas.

Teoricamente a violência se caracteriza como fenômeno multicausal e isto aparece claramente na resposta dos participantes ao questionamento sobre as causas da violência, conforme a seguir:

### 1) Consumo e tráfico de drogas.

Na visão de muitos dos participantes a violência que envolve roubos, assaltos e assassinatos está associada principalmente à droga. Isto decorre de três maneiras básicas:

a) Assassinatos decorrentes de falta de condições financeiras para quitar a droga consumida. O traficante fornece a droga "a fiado" mas, a partir do momento em que o usuário não tem dinheiro para quitar sua dívida, ele corre o risco de ser assassinado. O uso deste tipo de violência extrema enaltece a posição de domínio dos traficantes, como mandatários, pessoas que não devem ser desrespeitadas. As mortes servem como exemplos do que pode acontecer caso as regras do jogo sejam desrespeitadas.

*[...] Igual o meu primo morreu. Ele, acho que ele tava devendo droga [...], tinha o outro que já queria droga, né, que ele já tinha combinado o dia de pagar. Daí o meu primo num, num tinha (dinheiro) prá dar prá ele, aí um monte de cara subiram na árvore e quando ele tava tentando fugir [...], aí mataram ele no trio quando ele tava fugindo [...]. Aí mataram ele só por causa de uma droga...podia falar, "eu posso esperar mais um pouco" (Débora, 10, 1).*

*Tipo, assim, dona, você pega droga do cara fiado, você vai pegando e não vai pagando aí chega uma hora que o cara cansa e vai atrás de você prá matar (André, 12, 1-2).*

*Quando um rapaz se envolve com drogas, aí não tem dinheiro prá pagar aí os homens dá um prazo pra ele pagar e aí ele não paga, aí bate nele, pode até matar (Wilson, 14, 1-2).*

b) Furtos, roubos e assaltos praticados com o objetivo de arrecadação de dinheiro para adquirir ou quitar droga já adquirida. Muitas mortes são decorrentes deste tipo de ação violenta. Impulsionados pela dependência química e psíquica da droga e pelo medo de retaliação pela não possibilidade de pagamento, o usuário acaba enveredando pela vida do crime.

*Se não pagar morre, se a pessoa não tiver tem que matar pra conseguir do mesmo jeito. E ele acha que tá tentando salvar a vida dele, mas o que adianta estar salvando a vida dele e matar a da outra? Não adianta nada (Vanessa, 14, 1-2).*

*Eu acho que é prá roubar, prá ganhar dinheiro, prá mais tarde comprar a droga (Tony, 14, 1-2).*

*Tem algumas pessoas que assaltam prá ganhar a vida, né?, prá conseguir dinheiro, prá comprar maconha (Laura, 11, 1).*

c) Crimes praticados em decorrência do efeito da droga (inclusive o álcool) no organismo. As alterações psíquicas quimicamente provocadas pela droga podem levar à prática de atos violentos.

*Teve a minha mãe me diz um dia que, e eu penso mesmo que as pessoas usam droga prá matar o outro, porque fica doido e aí mata o outro. Aí um dia ele usa droga e fala um dia vou matar esse dali ou ali (Gilda, 11, 1-2).*

*Eles fuma (droga) e depois fica meio doido aí pega e vai assaltar (Valter, 13, 1).*

*Eles bebem, depois eles ficam batendo na mãe, no filho (Selma, 8, 1-2).*



## 2) Miserabilidade e pobreza das pessoas.

São condições decorrentes da falta de empregos e de alternativas para geração de renda. A satisfação das necessidades básicas de sobrevivência seria a grande motivadora de atos violentos, como roubos e assaltos.

*Por causa que tinha muito pobre, aí não teve onde recorrer vai prá vida do crime, aí fica roubando. Aí tem vez que acaba matando (Nicolas, 14, 1).*

*Eu penso é, assim, a falta de dinheiro, as pessoas desempregadas não têm dinheiro pra comer, assim, prá comprar comida, eles vão roubar assim prá poder sobreviver, né? (Edson, 12, 1-2).*

*Porque muitas pessoas roubam porque não têm emprego, por isso eles vão prá violência, eles começam a roubar...(Lia, 13, 1-2).*

Os adolescentes que se posicionaram colocando a pobreza como causa da violência provavelmente o fizeram embasados no seu contato próprio ou próximo às condições de precariedade com que se deparam muitas famílias do bairro ou região onde residem. Como Zuleika lembrou, roubar não acontece simplesmente por um "querer", antes, implica em correr riscos que só se justificam pela necessidade:

*Eu acho que a maioria das vezes, também, não é só porque ela quer, às vezes acho que é porque ela precisa mesmo, por necessidade. Ah!, não, eu acho que ninguém vai gostar de ficar roubando a casa, de correr risco...alguém iria gostar? Ninguém queria correr risco, né? por causa de qualquer coisa...Acho que às vezes é por necessidade mesmo (Zuleika, 13, 1).*

3) Educação deficitária fornecida pelos pais e qualidade de relacionamento familiar.

A educação, ou forma de criar os filhos, sem carinho, com agressividade, parece ser transgeracional e pode levar a comportamentos violentos destes filhos.

*Porque eu acho assim, porque as mães não dá, é, como fala, educação prá eles (Rita,9,1-2).*

*[...] às vezes as mães podem até dar educação, mas umas que não dá, já, já, já nasceu assim, não nasceu assim, a mãe, a mãe da mulher fez ela ficar assim, aí ela passou para o filho [...] Não ligando prá ele, [...] não dá carinho (Caio,11,1).*

*Quando eu tava assim pegando o ônibus, aí um menino, uma mulher tava pegando o ônibus, aí era a mãe desse menino, tava vindo atrás dela, aí falou assim, deu um tapaço, ele era pequeno, deu um tapaço, "vai volta prá casa" [...], aí chorando assim, ele caiu, e ela nem ligou (Caio,11,1).*

Muitas crianças convivem desde tenra idade com atitudes agressivas dos pais, com atitudes de desprezo pelas suas necessidades de proteção e amor. São obrigadas a cuidar de si mesmas desde muito cedo, convivendo com a carência afetiva e material. Por outro lado, conforme a própria argumentação de Caio, muitas vezes os pais apenas reproduzem o tipo de educação e relacionamento que tiveram de seus pais.

De qualquer forma, conforme Coleman e Byr (2003), as experiências com os pais servem como fundamento para aprendizagem de relações

interpessoais saudáveis, sendo que falhas na aprendizagem de formas efetivas de interagir com outros, além da família, podem ter origem familiar.

Relações familiares problemáticas podem ser a causa de comportamentos violentos como no caso do estupro, conforme hipótese de uma adolescente:

*Talvez pode ser problema na família, a pessoa fica, fica louca, sei lá, e depois fica com ódio e depois quando ela tá junto com a pessoa, acho que ela fica lembrando tudo as coisas ruim da vida dela, sabe? Aí quando ela começa a lembrar essas coisas [...] não pensa e acaba fazendo isso (Vanessa, 14, 1-2).*

#### 4) A influência dos pares.

*Também tem filho que o pai ensina, educa os filhos em casa, assim, prá sair na rua e ser tudo educadinho mas os filhos não, começa a crescer, começa a ir prá escola, de longe, assim, vê todo mundo, assim, arrumando os amigos que não presta, então [...] não faz o que o pai ensinou (Denise, 13, 1).*

*Porque tem consciência que a mãe ensinou, agora tem muitos que não ouvem as mães (Lia, 13, 1-2).*

As relações estabelecidas fora do convívio familiar, entre pares, constituem-se em experiências bastante intensas na vida dos adolescentes que tendem a se comportar de acordo com características do grupo ao qual pertence ou que deseja pertencer.

5) Fatores ligados a reações emocionais dos indivíduos, conforme suas características pessoais e circunstâncias de vida. Neste sentido, vários participantes destacaram a raiva e a reação impulsiva diante de uma situação adversa.

*Deve ser impulso ou raiva. É, quando a pessoa não gosta da outra...Até quando ela gosta, quando ela fica com ciúme ela pode até usar de violência (Leo,14,1-2).*

6) Falta de habilidade de dialogar para resolver conflitos, com preferência pelo uso da violência.

*Deve ser que nem, tipo assim, alguém ta devendo prá alguém, daí não paga, daí as pessoas só vai com violência, não sabe conversar. E isso leva tudo a violência (Denise,13,1).*

7) Falta de valores espirituais.

*Porque não têm Jesus no coração. Sempre minha mãe fala assim, que quando rouba, porque eu sou crente, né?, e minha mãe [...] ela assim que esse homem que tá roubando, fazendo essas coisas, ele não tem nem Jesus no coração, que o diabo está tentando ele (Priscila,11,1-2).*

Ter Jesus no coração significa viver em amor com o próximo, sem praticar qualquer ato que venha a prejudicá-lo.

8) O modelo vivenciado no dia a dia nas relações entre os adultos constitui-se em outro fator destacado por duas crianças como causa de violência.

*Muita vez é vendo o outro, né? (Cíntia,10,1-2).*

*Porque quando, quando eles é pequeno eles brincam de polícia e ladrão mas quando cresce pode ser polícia e depois de ser polícia pode ser ladrão (Hugo,8,1).*

Embora uma associação determinista entre brincar de polícia e ladrão e tornar-se um criminoso, posteriormente, não seja aceitável, a idéia expressa por Hugo nos remete à reflexão sobre a importância que o modelo dos papéis e dos relacionamentos sociais, bem como dos resultados auferidos com determinados comportamentos exercem no desenvolvimento da criança. Tais modelos são percebidos pelas crianças, reproduzidos em suas brincadeiras e em seus relacionamentos e podem fazer parte de suas escolhas futuras, conforme os conceitos e valores formados subjetivamente a partir da vivência real destas crianças com a criminalidade e a lei. Na vida real, nem sempre a polícia é vista ou se comporta como o mocinho da história e nem sempre o ladrão é visto ou se comporta como o bandido.

Alguns relatos espontâneos apresentam como bem sucedida a participação da polícia em cenas de violência:

*[...] aconteceu (no bairro onde estuda) de um ladrão, foi lá no mercado XXX, daí o moço que tava roubando lá, antes da polícia chegar, eles pegaram o moço que tava vendendo, ele não tava conseguindo chamar a polícia, daí tinha um outro homem que tava lá, conseguiram ligar prá polícia, a polícia chegou [...]. A polícia prendeu (Hugo,8,1).*

Mas, quando questionados sobre o papel da polícia, os comentários são bastante desfavoráveis. A visão de alguns participantes quanto à atuação da

polícia nos episódios de violência ocorridos no bairro ou região onde residem pode ser verificada a seguir:

*Eu acho que às vezes ela [...] é o pior dos bandidos porque tem polícia aí que nem liga prá coisas, que nem no dia que roubaram em casa, minha mãe ligou na polícia aí demorou prá chegar (Zuleika, 13, 1).*

*A polícia é muito boba, dona, eles não, não se tocam das pessoas que fumam droga, [...] eles têm que abrir mais os olhos (Vanessa, 14, 1-2).*

*Eu acho que ela (polícia) não está fazendo muita coisa certa, não (Leo, 14, 1-2).*

Portanto, a demora para chegar ao local do crime e a falta de ações mais efetivas, mais firmes, são pontos destacados como negativos pelos adolescentes. A imagem que os adolescentes fazem da polícia é de descaso e falta de compromisso com a comunidade.

Além disso, os adolescentes também fazem críticas às posturas de determinados policiais no trato com as pessoas:

*[...] ele (seu vizinho) roubou a padaria aqui do XXX (bairro onde reside). Daí a mulher chamou a polícia, daí ela catou ele lá na onde ele tava. Daí [...] a polícia bateu nele que inchou isso aqui (apontando), amassou prá dentro e ele teve que fazer outra cirurgia...Daí eles ainda bateu no moço em frente às crianças dele daí até hoje o XXX (nome da criança) e o irmão têm remorso, eles não podem ver polícia que eles começam a chorar (Lia, 13, 1-2).*

*Tem policial que até pode ser bom mas tem policial que é muito ruim, né? (Edson, 12, 1-2).*

*São forçado e agressivo. Não gosto de nenhum dos dois (nem dos bandidos, nem da polícia) (André, 12, 1-2).*

Baseados em relatos como os anteriores, os adolescentes chegam a assemelhar a polícia aos bandidos, o que implica numa real e perigosa inversão de valores.

*Eles não resolvem nada [...] eles fazem o que eles fazem mas eles também não prestam, que eles são os piores bandidos do XXX (bairro onde reside), porque eles também não prestam (Lia, 13, 1-2).*

## SEGUNDA ETAPA

Uma vez dimensionada a violência no bairro ou na região onde as crianças e adolescentes residem e o impacto da mesma em seu desenvolvimento, cumpre partir para a análise das repostas da segunda etapa da pesquisa.

Nosso objetivo, nesse momento, foi o de conhecer o ambiente escolar a partir da descrição, comentários e avaliações das próprias crianças e adolescentes. Assim, buscamos identificar os tipos de violência entre pares, as possíveis vítimas, agressores e espectadores, as atitudes dos adultos, os locais de ocorrência e os sentimentos que pudessem ser manifestos. Em decorrência do tipo de entrevista, apareceram, ainda, vários outros aspectos, tais como relatos de episódios de violência doméstica, educação fornecida pelos pais, valores espirituais e clima da sala de aula.

A apresentação, análise e discussão dos dados da segunda etapa serão feitas em três grandes itens: I - O desenho, suas narrativas e reflexões, II -

"Bullying": dimensão do problema e aspectos gerais; III - Vítimas e Agressores: diminuindo a distância, ampliando a visão.

#### I - O desenho, suas narrativas e reflexões.

Alguns participantes demonstraram certa dificuldade na realização do desenho, alegando não saber o que desenhar. Supondo que a dificuldade pudesse estar associada a uma falta de compreensão mais ampla do tema, a pesquisadora esclareceu que poderiam representar qualquer tipo de "agressão" ou "violência" que tivessem sofrido, tanto física quanto verbalmente, em qualquer época ou ambiente.

Embora a explicação tenha facilitado a realização dos desenhos, certamente a interpretação imediata da dificuldade manifesta pelos participantes não é a única possível. Assim, as dificuldades também podem ser decorrentes de certa visão distorcida quanto à normalidade de atitudes "agressivas" e "violentas" vivenciadas pelas crianças e adolescentes. Ou seja, poderiam não estar se recordando de tais atos, não necessariamente por não serem submetidos a eles, mas por não reconhecerem como "agressivos" e "violentos" atos corriqueiros como chutes de colegas, xingamentos ou surras dos pais.

Por outro lado, as dificuldades também podem ser justificadas pelo constrangimento, vergonha e medo de expor acontecimentos negativos ocorridos consigo mesmo, como pode ter sido o caso de um adolescente que apresenta histórico de violência doméstica, mas que fez um desenho aleatório ao invés de um desenho relacionado ao tema da pesquisa.



Ao todo foram computadas 31 representações, ou seja, 26 desenhos (dois com cenas duplicadas - acidentes e violência) e cinco cenas mentalizadas previamente à entrevista (vide procedimento). Destas representações, oito foram desconsideradas por não contemplarem o tema proposto: três que envolviam cenas de violência (duas na comunidade e uma na escola) nas quais os participantes não estavam diretamente envolvidos; três que representavam acidentes envolvendo o participante da pesquisa e dois que representavam temas aleatórios.

A representação de acidentes nos desenhos pode ser devido à sobreposição deste conceito com os de agressão e violência. Das três crianças (de oito, nove e dez anos) que desenharam cenas de acidentes e relataram ferimento ou machucado devido aos mesmos, duas também representaram cenas de violência sofridas por elas (desenhos duplicados, anteriormente mencionados). São conceitos que, provavelmente, ainda estão se formando no repertório destas crianças, sendo que a sobreposição pode ser provocada pela semelhança no sentido de que tanto os acidentes como os episódios de violência são causadores de sofrimento e dor.

*Esse aqui é um menino que passou a perna ne mim e eu caí. Esse aqui é o dia que eu tava entrando no ônibus e o ônibus fechou na minha bolsa, daí ainda bem que não foi em mim (respira fundo) e esse aqui é quando, faz tempo, eu tava correndo pra mim beber água, aí eu bati a cabeça e machucou (Selma,8,1-2).*

Os tipos de violência constantes nas 23 representações válidas foram agrupados de acordo com seu local de ocorrência, conforme a seguir:

1. Violência nos espaços educativos (Escola e Núcleo).

A maior parte das representações (onze) envolveu violência no ambiente escolar. Tal resultado era de certa forma esperado, considerando-se o fato de ser a escola um importante espaço de interações sociais e, portanto, de conflitos de interesses, cuja resolução, apesar do espaço dito educativo, têm envolvido grande número de atos violentos entre pares, conforme apontam as pesquisas sobre violência escolar (Candau, 2001; Araújo, 2002).

Os desenhos trouxeram tipos variados de violências sofridas pelos participantes no contexto escolar e no Núcleo, a saber:

1.1. Agressões verbais envolvendo xingamentos a partir dos quais se iniciam revides verbais e físicos. Os xingamentos que atingem a honra da mãe destacam-se como aqueles a partir dos quais se justifica e, até mesmo, se espera tal revide.

*[...] esse aqui é eu, e esse aqui é meu irmão, e esse aqui me xingou de "filha da puta"! (Fredy,8,2).*

*É um moleque ficou xingando minha mãe [...] e aí eu acabei brigando com ele (Pablo,10,2).*

1.2. Agressões verbais envolvendo xingamentos pessoais e apelidos pejorativos.

*Então, aí o Hugo (aluno do Núcleo), fez uma carta assim [...] "Jamile é biscate", aí eu desenhei ele aqui, né?...(Jamile,8,2).*

*É os meninos que chama eu de XXX (apelido) e eu não gosto [...] na escola ou aqui no Núcleo, também (Priscila, 11, 1-2).*

*É por causa que aquela vez que eu conversei com você, eles estavam me xingando. Aí de uns dias para cá, eles começaram a me xingar mais...(Cíntia, 10, 1-2).*

O fato de terem sido representados nos desenhos demonstra quanto os apelidos podem se tornar invasivos e prejudiciais, embora, muitas vezes, ainda sejam aceitos e tratados como constituintes naturais do processo de desenvolvimento, fato que tem justificado posturas passivas por parte dos educadores.

1.3. Agressões e provocações físicas. Assim como os apelidos, também são freqüentes as provocações a partir de agressões físicas, tais como tapa na cabeça, tapa no pescoço, chute na "bunda", rasteiras, empurrões, brincadeiras maldosas que põem em risco a integridade física do colega.

*É, o Tony, do Núcleo, ele é muito agressivo, eu não faço nada e ele já chega dando tapa no meu pescoço (Renan, 11, 2).*

*[...] eu tava sentada na carteira da escola e a menina me deu um chute, sem eu fazer nada [...] Aí depois ela deu um tapa na minha cara (Kesia, 9, 2).*

*Uma vez eu estava na escola e fui grampear um papel, né, daí um menino veio e bateu em cima do grampeador e eu machuquei a mão, daí eu falei pro professor e ele deixou o menino de castigo (Edson, 12, 1-2).*

Tais provocações podem resultar em confrontos físicos, com sérios riscos à integridade física dos envolvidos.

*Ah, dona, é que na escola, eu também forgava com o moleque, né, ficava chutando a bunda dele na hora do recreio, aí teve um dia que ele e mais um catou eu distraído, ele catou eu pelas costas, aí o outro começou a dar soco na minha barriga. Ah!, mais eu não tava sentindo dor, aí eu dei uma cabeçada no nariz do que tava segurando lá trás e o outro eu comecei a dar soco na cara (risos). Aí eu fui prá diretoria, tomei advertência, aí depois no outro dia o moleque pediu desculpa prá mim (André, 12, 1-2).*

Embora o desenho de André tenha sido feito para representar uma violência por ele sofrida, em seu relato procurou evidenciar que bateu nos dois colegas, que o "soco do outro" não doía, ou seja, que ele saiu-se melhor na disputa. Não demonstrou, em nenhum momento, qualquer arrependimento ou desconforto por ter participado da briga, antes, pelo contrário, parece apresentá-la com certo prazer.

1.4. Desentendimentos ou brigas entre amigos. Consistem em conflitos inerentes ao relacionamento social, contornáveis e passageiros, que não chegam a se transformar em confrontos físicos.

*Eu fiz eu brigando aqui no Núcleo com a XXX., então a gente estava brigando, né, até na escola, e daí eu desenhei isto [...] Passou um dia e agente já tava junto de novo (Cecília, 10, 1-2).*

## 2. Violência no ambiente familiar

A violência no ambiente familiar contou com oito representações. Os

episódios representados podem ser classificados em três tipos básicos:

2.1. Violência doméstica caracterizada pelo caráter educativo, como estratégia para corrigir, disciplinar, ensinar.

*Ah! Eu apanho da minha mãe, né? (risos) [...] de cinta, de tábua, de madeirinha, de tapa mesmo, de chinelo, desses negócios, aí. (Leo,14,1-2).*

*É que minha mãe, uma vez quando eu era bebezinho ela me batia. Aí eu desenhei a minha casa e meu pai também, ele me batia também [...] Ah, ela às vezes ela batia na bunda, às vezes ela brigava comigo [...] quando eu pegava uma caneca, minha mãe me batia porque tinha uma caneca que era favorita dela, aí ela me batia, se pegasse, quebrava (Telma,9,2).*

O uso da ameaça de um castigo físico também é freqüente e paralelo ao uso do bater como estratégia de educação.

*É meu pai é, às vezes quando costumo fazer alguma coisa errada ele só dá bronca, aqui nesse desenho eu fiz um dia que ele catou e fez assim e só empurrou (gesto representando mão do pai empurrando seu rosto) [...] Ah ele fala assim, oh! da próxima vez que você fazer alguma coisa errada eu vou te bater...(risos) (Wilson,14,1-2).*

Trata-se de um tipo de violência extensivamente utilizado e encarado como normal pela sociedade e até pelos que a ela são submetidos, os quais, muitas vezes, se sentem merecedores das agressões, conforme depoimentos colhidos no decorrer de algumas entrevistas, tais como:

*Quando estou bagunçando, ela bate, dá chinelada (Juca,8,2).*

*Só bate quando nós merece (Rita,9,1-2).*

No mesmo sentido, quando questionado sobre a escolha de bater ou não num filho que vier a ter, Leo responde:

*Ah! Isso eu não sei, também...(risos), não sei, é, se eu vou bater nele ou se não vou, depende dele...(risos) (Leo,14,1-2).*

O fato de ser usual, não neutraliza os efeitos de seu caráter de violência, que, como tal, é causadora de sofrimento físico e psicológico, produzindo, às vezes, mais revolta que submissão:

*Eu choro e vou lá prá minha cama (Leo,14,1-2).*

*Apanhar passa! (Carlo,10,2).*

2.2. Violência doméstica utilizada como forma de manutenção de domínio, exacerbada pelo uso da bebida e da droga. A reincidência de episódios violentos torna-se uma constante ameaça e atinge todas as pessoas da família, direta ou indiretamente.

*Eu pensei numa cena que já aconteceu comigo, que foi o meu ex-padrasto batendo ne mim e na minha mãe.Ele pegou é, ele me deu um chute e pegou a minha mãe e puxou o cabelo dela e pegou e empurrou eu longe e daí pegou a minha mãe e começou a bater nela (Tony,14,1-2).*

*Ah um dia eu tava lá assistindo TV, o meu padrasto, foi e me bateu...e deixou a marca em mim [...] Ah, ele bate com cipó de vara, assim, e às vezes bate de cinta. Aquele dia foi com vara (Lívia,15,2).*

Nos casos anteriores, verifica-se ausência de vínculos afetivos dos adolescentes com a figura do padrasto, ambos usuários de álcool e droga. No primeiro caso, a mãe de Tony separou-se do companheiro, afastando a possibilidade de reincidência da agressão. Já no segundo, a adolescente continua a viver um clima de constante ameaça, contra ela, sua mãe e suas irmãs. Além das mencionadas agressões, a adolescente admite o medo de que o padrasto a violenta.

No relato a seguir, há um forte vínculo entre agressor e vítima, de tal forma que os sentimentos se tornam ainda mais difusos.

*Uma vez o meu pai, é, tava lá em casa, eu era pequeno ainda, aí ele, a minha mãe tava na casa da mulher lá em cima, aí ele falou prá mim cuidar da minha irmã, eu falei que eu não queria, aí ele pegou e me bateu na cara, ele me deu um tapa na cara. Aí a minha mãe chegou e falou que ia chamar a polícia prá ele...(Rui,9,2).*

Pelo relato de Rui, há constantes brigas entre o casal, a mãe ameaça ir embora, mas o pai vive afirmando que a mãe não conseguirá arrumar dinheiro para isso. Este caso se equipara ao de muitas mulheres da região com quem temos trabalhado, tanto no Núcleo como em outros grupos comunitários. Apesar de conviver com a violência constante, a mulher tem dificuldade de romper com o relacionamento por motivos diversos, tais como: dificuldades financeiras; medo gerado pelas ameaças de retaliação; resistência do companheiro em deixar a casa; falta de apoio de familiares e da sociedade; modelo alicerçado de domínio do homem, levando a mulher à descrença em seu próprio potencial; ligação afetiva conservada por alguns momentos de convivência pacífica; entre outros.

Como nos exemplos acima, o pai é consumidor de álcool e drogas, mas, apesar de sua atitude violenta, é admirado pelo filho que tende a amenizar suas atitudes.

*Ele só me bateu uma vez na vida [...] eu me senti angustiado [...] por causa que ele nunca tinha me batido, foi a primeira vez que ele me bateu [...] De vez em quando ele até me leva prá pescar...Eu ajudo ele de vez em quando a trabalhar lá em baixo (Rui,9,2).*

O sentimento de angústia, textualmente manifesto por Rui se mistura ao sentimento de prazer por pescar ou trabalhar com o pai. As ameaças não cumpridas pela mãe e a postura segura de domínio do pai são cenas que tendem a transmitir, ao adolescente, modelos de papéis masculino e feminino mantidos pela sociedade.

2.3. Brigas entre irmãos. Assim como os conflitos na escola, as desavenças entre irmãos constituem episódios comuns. É no seio da família que acontecem as primeiras relações sociais, onde aparece o confronto de interesses e necessidades, as disputas, os comportamentos voltados para conquista de espaço, de atenção e de favorecimentos materiais. A intermediação do adulto em tais episódios é influenciada por múltiplas variáveis, sendo que a maioria delas perpassa pela visão de mundo, costumes e cultura onde cada família está inserida. Por exemplo, conforme Bonta (1997), em sociedades pacíficas e cooperativas as crianças aprendem depressa a importância do amor, proximidade e dependência uns dos outros; aprendem, desde os três anos, que os indivíduos não devem dominar uns aos outros. Em nossa sociedade, a educação dos filhos é permeada, em grande parte, por valores competitivos, e pelo uso da violência na



resolução de conflitos, conforme a violência doméstica utilizada como estratégia pedagógica já comentada anteriormente. Às vezes não são somente os adultos, mãe ou pai, os autorizados a bater como forma de educar, mas também exercem esse papel os irmãos mais velhos encarregados de cuidar dos menores, por força de condições estruturais da família, conforme representado por uma criança em seu desenho.

### 3. Violência na comunidade

Foram encontradas três diferentes representações de violência envolvendo o espaço comunitário, a saber: exposição a assalto à mão armada em recinto comercial, gesto de ameaça com faca realizada por um adulto desconhecido e incidente de discriminação racial.

Os dois primeiros compreendem episódios aos quais as crianças e adolescentes da pesquisa são bastante vulneráveis, conforme já discutido no item sobre violência na comunidade (primeira etapa).

A discriminação racial foi representada por uma adolescente de 14 anos que mostra sua criticidade em relação ao tema. A discriminação racial (como outros tipos de discriminação) representa um tipo de violência nem sempre reconhecida como tal.

*Ah! esse desenho é assim, é que, muita gente, porque eu sou morena, muita gente fica...xingando eu, entendeu, fica xingando eu, ai de um monte de nome [...] e aí eu não acho certo. Só por causa da minha cor, entendeu? Mas, assim, eu gosto da minha cor, não ligo que os outros não gostam, aí o gosto é meu. Ah! Eles podiam ter respeito mais, né, com os negros (Vanessa, 14, 1-2).*

Além de localizar este tipo de discriminação na rua, Vanessa também relata que o mesmo acontece no ambiente escolar.

Escola e família constituem os palcos principais das violências evidenciadas pelas crianças e adolescentes nos desenhos desta etapa. Isto é um dado positivo quando pensamos que a maioria ainda não está exposta à violência das ruas, mas, representa um aspecto extremamente preocupante na medida em que estas instituições são centros de disseminação e de formação de valores.

Os episódios de violência escolhidos para serem representados pelos participantes fazem parte de suas experiências de vida. Ter sido ou ser submetido a algum tipo de violência constitui vivência comum dos seres humanos, em maior ou menor grau. Mas isto não torna a violência um fenômeno intrinsecamente natural ao ser humano (Capra,1981). Parece que quanto mais expostos à violência, tanto mais somos inclinados a banalizá-la (Araújo, 2002). Assim, por exemplo, muitos dos tipos de violência entre pares ocorridos no contexto escolar têm sido negligenciados em função de violências "maiores" deste mesmo contexto ou do contexto externo. Mas elas estão todas interligadas, posto que associadas ao mesmo objetivo de causar dano ou sofrimento ao outro. Estão interligadas pelos mesmos pilares que as sustentam: a desvalorização do ser humano.

## II - "Bullying": dimensão do problema e aspectos gerais.

De um modo geral, o diálogo sobre os desenhos permitiu uma abertura para os questionamentos sobre o ambiente escolar, mais

especificamente, sobre as relações entre pares no contexto da Escola ou do Núcleo, cujos relatos serão agora apresentados e discutidos.

Como estratégia para otimizar e enriquecer a análise das respostas optou-se por classificar os participantes, previamente, em vítimas, agressores e espectadores, de acordo com os parâmetros da definição de "bullying" (Olweus, 1993) e a partir dos subsídios fornecidos pelos relatos dos participantes. Portanto, para efeito do presente trabalho, os termos vítima, agressor e espectador serão utilizados para os participantes nas seguintes condições:

Vítima: participante que relata freqüentes episódios a partir dos quais tem sido ou já foi agredido física ou verbalmente, direta ou indiretamente por um colega ou por um grupo e cuja reação, quando existente, não consegue ser efetiva para interromper a seqüência de agressões, que, assim, perdura ou perdurou por certo período de tempo.

Agressor ou vitimizador: participante que foi apontado por alguma vítima como perpetrador de atos agressivos ou que deixa transparecer em seu relato a prática individual ou em grupo de atos agressivos intencionais e constantes contra determinado(s) colega(s).

Espectador: participante da pesquisa que relata episódios agressivos, físicos ou verbais, diretos ou indiretos, entre colegas da sala de aula ou da escola, que se configuram como episódios de "bullying", nos quais não tem participação direta.

Dos 31 participantes da segunda etapa, cinco deles foram classificados como vitimizadores, nove como vítimas, onze como espectadores e seis não foram classificados, ou por não se enquadrarem em nenhuma

classificação ou por não terem oferecido subsídios suficientes que possibilitassem sua classificação. De qualquer forma, o número de participantes em episódios de "bullying", como vítimas ou como vitimizadores, no universo pesquisado, é bastante elevado: 29% de vítimas, 16% agressores. Apenas para reforçar a dimensão do problema, aos números anteriores devem ser considerados, ainda, os muitos episódios de vitimização descritos pelos espectadores.

Além dos episódios classificados especificamente como "bullying", também são apresentados nos relatos outros tipos de agressão entre pares, sendo que alguns compreendem confrontos pontuais e outros correspondem a brigas rotineiras entre colegas sem uma configuração clara de frequência e desequilíbrio de forças. Tais episódios também devem ser levados em consideração, numa análise mais ampla sobre a qualidade do ambiente escolar dos participantes da pesquisa, no que diz respeito às relações entre pares.

Apresentaremos, a seguir, alguns aspectos gerais dos episódios de "bullying" que puderam ser analisados no presente estudo:

1) Tipos de "bullying".

Os tipos de violência presentes nos episódios de "bullying" relatados pelos participantes da pesquisa (espectadores, vítimas e agressores), compõem uma relação bastante diversificada, a saber: apelidar, xingar, colocar a culpa, ameaçar, irritar, olhar a lição, balançar a carteira, atrapalhar a brincadeira, isolar, excluir de conversas, ridicularizar, inferiorizar, mexer, dar rasteiras, cutucar, bater, puxar o cabelo, dar murro, brigar, perturbar, dar soco, chutar, dar tapa na cara, dar rasteiras, dar tapa no pescoço, dar "coque".

A seguir são apresentados alguns exemplos de episódios de "bullying" conforme descritos pelos espectadores e que ilustram a gravidade do problema:

*Tem um que chama XXX, então todo dia quando ele vai na escola os meninos não conversa com ele, tem gente que briga e depois fica culpando ele, e ele fala pro professor que não, não, aí depois na hora da saída bate nele...(Gilda, 11, 1-2).*

*Tem uma menina lá, que ele gosta dela [...] ela não gosta dele, ela não gosta de ninguém, sabe? Aí ele fica irritando ela, bate nela, puxa o cabelo dela (Cristina, 10, 2).*

*Ah! Eles começam a xingar, responder prá professora, não faz a lição direito, ou senão eles começa a mexer com as meninas. Daí as menina acha ruim e vai na diretoria e eles ameaça as menina...Tem vez que bate, mas tem vez que não, eles só mexe. Ah! Eles começam a falar que se elas quer namorar com eles, que é prá elas é ir pro quarto deles...(Tony, 14, 1-2).*

## 2) Local dos episódios

Os episódios podem ocorrer em vários lugares: na sala de aula, no recreio, no refeitório, na quadra, na saída da escola.

## 3) Motivo da agressão do ponto de vista da vítima.

A maior parte dos participantes classificados como vítimas não sabe indicar o motivo da agressão. Este constitui um dos aspectos mais intrigantes para as vítimas de "bullying", uma vez que, não encontrando motivos concretos

externos, algumas se voltam para características pessoais e às vezes se culpabilizam, conforme apontado por duas meninas:

*Eu acho que eles não gostam de mim (Telma,9,2).*

*Por causa do meu nome (Cíntia, 10, 1-2).*

Estudo realizado por Graham & Juvonen (1998) indica que este tipo de autculpa, baseado em características pessoais, pode vulnerabilizar para problemas de mau ajustamento.

4) Motivo da agressão do ponto de vista do espectador.

Na visão dos espectadores que responderam a esta pergunta aparecem motivos diversos, conforme a seguir:

#### 4.1. Autopromoção

*Não têm educação, não têm...fica se apresentando da escola. Só prá...pensa que é bonito...(Douglas,10,2).*

*Ah! Eles se sentem o tal, assim, o poderoso (Tony,14,1-2).*

*Pensa que é o maioral (Pablo,10,2).*

Ou seja, segundo os espectadores, a agressão pode ser motivada com o objetivo de se sobressair diante do grupo, de conseguir um papel de destaque. Porém, um dos espectadores pontuou que o destaque de tais colegas é limitado ao seu próprio grupo:

*É, eles conseguem (destaque) com os outros moleques mais bagunceiros ainda, aí o resto, não (Pablo,10,2).*

#### 4.2. Modelos e educação.

*É mal-educado, eu acho (Gerson, 10,2).*

*É ele, eu acho que ele fica muito na rua e ele aprende muito palavrão [...] Eu acho que, tipo, a mãe deles, assim, fala palavrão perto deles é onde eles aprendem, na rua também...Por isso que eu acho que ele é desse jeito (Cristina, 10,2).*

#### 4.3. Comportamentos da vítima.

Existem os espectadores que tendem a responsabilizar a própria vítima pela violência contra ela praticada:

*Ah! Porque ele (a vítima) não comunica ninguém que ele tá apanhando na escola, aí eles continuam (Wilson, 14, 1-2).*

De fato, este pode ser um motivo para uma continuidade do "bullying", porém, esta afirmação reflete bem os valores individualistas presentes nos relacionamentos entre pares. Se a vítima não toma a iniciativa, um outro colega poderia fazê-lo, mas, muitas vezes, isto não acontece.

*Provoca, principalmente as meninas. Ele não enfrenta os moleques, ele é mais de mexer com as meninas, aí na hora que todo mundo vai bater nele mesmo [...] Ele fica caindo à toa, parecendo palhaço no meio do chão. Fica se jogando (Marcela, 12,2 ).*

No caso anterior, o espectador aponta as atitudes da vítima como responsáveis pelo "bullying", assim como o agressor sempre o faz. Um outro

espectador do mesmo caso de "bullying" já aponta os agressores como os iniciadores da provocação.

#### 4.4. Desequilíbrio de força

Um espectador apontou que o motivo seria a superioridade em termos numéricos, ou seja, o desequilíbrio de força:

*Acho que é porque ele pode não ter defesa [...]. Assim, tipo assim, ele, porque assim, ele está em mais (Vanessa, 14, 1-2).*

#### 5) Características das vítimas e dos agressores.

Em episódios individuais de "bullying", as características das vítimas apresentadas pelos espectadores, comparativamente às características dos agressores, apontam para um desequilíbrio de forças entre eles. Os agressores foram caracterizados como mais fortes, mais velhos e maiores que as vítimas. Em episódios grupais torna-se evidente, por si só, o desequilíbrio de forças, tanto no caso dos que se unem para bater em alguém, como no dos que contribuem na disseminação de apelidos e colaboram com a exclusão e isolamento social.

Uma reflexão que se faz interessante é que, talvez este desequilíbrio esteja associado aos valores agregados pelas vítimas e aos valores agregados pelos agressores, conforme pertencentes ao sistema dominante ou não. Os agressores podem se tornar mais fortes na medida em que suas posturas são fortalecidas pelos valores competitivos e individualistas de autopromoção e autovalorização em detrimento do rebaixamento e desvalorização do outro. Por outro lado, valores como amor e solidariedade que não fazem parte dos valores



dominantes, podem tornar enfraquecidos e vulnerabilizar os que nele são formados, quando confrontados com atitudes violentas.

Aparecem, ainda, outras características das vítimas relacionadas a aspectos externos desviantes, utilizados, de maneira preconceituosa, nos xingamentos e apelidos, tais como: ser gordo, usar óculos, ser vesgo, ter cabelo crespo, ser negro, dentre outros.

*(ele perturba) uma menina que tem problema, ela tem problema na perna, ela e o XXX (colega de sala de aula), andam meio torto, eles têm problemas, aí eles ficam sem reagir...Aonde ela fica chateada e chora, começa a chorar (Cristina,10,2).*

*Tem gente que fica colocando apelido em todo mun..., numa menina lá, fica xingando de quatro olho, só porque ela tem um óculos, só isso...(Cláudio,9,2).*

Embora Olweus (1993) afirme que as características desviantes desempenham uma função menor do que se acredita na origem dos problemas entre agressores e vítimas, e reafirme que a única diferença externa que diferencia os grupos seja a debilidade física, entendemos que as primeiras tendem a ter um papel igualmente importante nas agressões, especialmente na colocação dos apelidos, dado que, muitas vezes, tais características são revestidas de preconceitos e discriminações que tendem a contribuir para com uma auto-imagem negativa e, assim, vulnerabilizar os que as possuem. Isto pode ser exemplificado conforme a seguir:

*Ah!, assim, eles pegam e ficam reparando a, a, a personalidade da pessoa, entendeu? fica vendo se ela tem algum defeito, pega e fica mexendo, zoa (Vanessa, 14, 1-2).*

Quanto às características dos agressores, além das que representam diretamente um desequilíbrio de forças, foram apresentadas outras que também se coadunam com as encontradas na literatura (Olweus, 1993), ou seja, características que envolvem atitude hostil, desafiante e agressiva com os adultos, podendo, inclusive, atemorizá-los:

*Ele xinga a professora, fala que não tem medo do diretor, xinga o diretor de bicha pelo jeito que é [...]. Aí, a professora não sabe o que fala (Cristina, 10,2).*

*É o XXX, ele põe apelido em todo mundo, quando a professora vai falar com ele, ele responde (Cristina, 10,2).*

#### 6) Diferença entre os sexos quanto ao tipo de "bullying".

Foram apontados tanto meninos como meninas no papel de agressores. Embora tenham aparecido exemplos de meninas que agredem fisicamente, observa-se uma tendência de maior uso de agressividade física pelos meninos.

#### 7) Postura do espectador.

O espectador é parte indissociável dos episódios de "bullying". Sua participação compõe e integra tais episódios, de forma que pode contribuir tanto

para a manutenção como para a quebra de uma seqüência de agressões. (Manarina, 2003).

Ao longo dos relatos pudemos verificar a ocorrência de posturas diversas dos espectadores. A maioria não menciona interferência nos episódios de "bullying", mas alguns se posicionam em defesa da vítima, especialmente quando mantém, com esta, laços de amizade:

Após mencionar um episódio no qual defendeu uma amiga, discutindo com uma agressora, Vanessa confirma sua posição quanto a ela, conforme a seguir:

*Ai, dona, eu acho que ela precisa (de ajuda), porque ela fica falando que ela se defende sozinha mas eu não acho, sempre a pessoa precisa de uma ajuda, entendeu? A Lívia é uma menina que eu considero prá caramba! (Vanessa, 14, 1-2).*

Por sua vez, Marcela após apontar dois garotos de sua sala que são vítimas de "bullying", demonstra sua preferência por um deles, a quem se propõe a defender:

*Ficam zoando dele (YYY), agora o XXX apanha (riso). Agora o YYY, eu já defendo, agora o XXX (gesto negativo) (Marcela, 12, 2).*

Os relatos anteriores confirmam pressupostos teóricos de que os pares oferecem uma contribuição nos episódios de vitimização, especialmente enquanto amigos, por quebrarem a díade agressor-vítima. (Manarina, 2003).

Porém, existem situações nas quais, embora o espectador se apresente mobilizado e desejoso de interferir, ele acaba se retraíndo, conforme abaixo:

*Ah um dia eu separei duas meninas.[...] aí depois eu fui na diretoria e contei tudo como que foi [...] Não, não entrei (no meio de outra agressão) porque o outro menino que bateu no XXX (colega de sala de aula) é muito violento. Dá medo (Gilda, 11, 1-2).*

A mesma menina que separou uma briga entre duas colegas, e foi à diretoria para esclarecer o ocorrido, afirma que não entrou no meio de um episódio de "bullying" em função do medo causado pelo grau de violência do agressor. Da mesma forma, em episódios de violência na comunidade, muitas vezes os vizinhos até sabem quem assaltou a casa ao lado, mas se limitam a manter silêncio, mostram-se penalizados, porém não conseguem agir efetivamente pelo medo de se expor. São modelos que as crianças apreendem das relações entre os adultos. Os membros da comunidade tendem a não se unir para combater os que os atemorizam, assim como as crianças não se juntam para se posicionarem contrários aos colegas que as oprimem.

Por outro lado, conforme relato de um espectador, a capacidade de reação é potencializada na medida em que se pode contar com a ajuda e proteção de alguém mais forte. Este espectador se sente protegido pelo fato de todos saberem que ele tem um irmão mais velho e, assim, às vezes, interfere em brigas que o intrigam:

*Todo mundo acha que ele tá errado porque, ver assim, um menino tiver aqui, um grandão, e o outro tiver espancando o outro, será se ele não vai ajudar? Vai, né? (Douglas,10,2).*

Douglas conta com a proteção de alguém que é respeitado pelos demais, talvez por saberem que ele pode reagir tão agressivamente quanto eles. É o que não se pode encontrar, por exemplo, na autoridade escolar. As figuras do professor ou do diretor parecem estar desgastadas, bem como as medidas punitivas que poderiam utilizar. Não é, simplesmente, medindo forças com os agressores que os educadores vão conseguir combater a violência no interior da escola. A melhor ferramenta do educador ainda é a pedagógica, de transformação, mobilização e conscientização para uma mudança da ética competitiva, individualista e discriminatória para uma ética cooperativa, coletivista e de valorização do ser humano.

III - Vítimas e Agressores: diminuindo a distância, ampliando a visão.

Considerando que o "bullying" é mais que um episódio pontual de agressão entre duas pessoas isoladas, optamos por apresentar algumas sínteses de entrevistas individuais que compõem pequenas histórias para, a partir delas, tecermos um olhar mais sistêmico e ampliado.

1. Vítimas.

Priscila,11,1-2, tem recebido vários apelidos pejorativos na escola. Já aconteceu no Núcleo, mas agora não acontece mais. Aponta um colega de sua classe que mais a importuna e que gosta de arrumar briga com ela:

*[...] E ele vive me chamando de "AAA" (apelido associado ao seu nome) ou "BBB" (apelido associado à sua aparência), aí eu fico irritada, né, eu viro e falo assim, "e você, não é não?" Aí eu fico lá, né, aí pára, aí ele vê que eu não fiquei com raiva, né, não sei porque, porque o XXX (agressor), ele gosta de arrumar briga comigo e com outros lá, aí ele falou assim que eu xinguei de monstro a mãe dele, aí eu fiquei com raiva, né? Aí ele parou e eu falei assim prá ele, "pára de falar mentira". Aí ele foi, aí ele chamou um monte de moleque e me bateu [...] É, bateu em nós três (nela e em seus dois irmãos), porque tinha um monte de moleque, era um monte de moleque, porque chamaram, né, aí eles me bateram (Priscila, 11, 1-2).*

Conforme relato anterior, como forma de reação Priscila tem procurado retrucar verbalmente aos xingamentos, mas parece que esta atitude, ao invés de diminuir, tem exacerbado o interesse dos agressores por provocá-la. Tanto é assim, que, além dos apelidos e ofensas verbais, a agressão evoluiu para um ataque grupal planejado contra ela e seus irmãos.

Embora tenha a permissão dos pais para retrucar, batendo, Priscila prefere não fazê-lo:

*Eles falam que eu posso bater mas aí eu falo assim, "não, mãe, isso aí eu não gosto". Eu não gosto de ficar batendo, né? Aí minha mãe fala assim, isso também não pode, né, mas se ficar batendo todo dia, isso, aí não, né? "Mas eu não quero bater". Aí ela fala "então tá, se você não quer bater, então eles vai te bater, né".*

*É, eles falam que posso bater, quando tem uma pessoa que me bate eu também posso bater. Mas não, quando uma pessoa me bate eu vou e saio de perto (Priscila, 11, 1-2) .*

Bater não é alternativa para Priscila. Talvez não faça parte de seu temperamento. Ela prefere recorrer ao autocontrole, conforme escreveu junto ao desenho:

*Não tome uma atitude errada, respire fundo, reflita, e você vai ver que não é necessário ser violento, viu? já passou.*

Bater, também, não faz parte de seus valores. De formação evangélica, motivo pelo qual, às vezes, é alvo de gozações, Priscila busca a ajuda de Deus em oração pelos colegas de sua classe:

*Daí eu oro muito, prá ajudar esses meninos que ficam brigando, tudo, né? Aí daí eu orei até pro Carlo (colega de classe e de Núcleo). Aí ele ficava me xingando, aí ele tá melhorando bastante, não tá me xingando mais. Aí eu vi que Deus tá trabalhando na vida do Carlo.*

Priscila demonstra seus valores: ela ora para que o outro seja transformado, não destruído. Mas percebe, por outro lado, que precisa mostrar força para barrar as agressões. Desacredita na solução através do pessoal da escola:

*Aí eu fico com raiva, aí conto pra diretoria mas aí ela não faz nada.*

Então tem recorrido à ameaça de que comunicará as agressões a seu pai e de que este procurará os meninos para conversar:

*Se me bater eu conto pro meu pai. Eles falam que não tem medo, né, aí eu falo assim, "então, tá, se vocês não têm medo, então eu vou contar pro meu pai". Aí eles vai, e falta no dia que meu pai vai ir. Aí eu falo, esse é que tem medo do meu pai!...*

A possibilidade de intervenção do pai de Priscila parece que tem surtido algum efeito no sentido de atemorizar os agressores e fortalecer seu senso de controle da situação.

Cíntia,10,1-2 narrou vários episódios nos quais é apelidada por colegas de sua classe (vários meninos e uma menina):

*É por causa que aquela vez que eu conversei com você (primeira etapa), eles estavam me xingando...Aí de uns dias para cá, eles começaram a me xingar mais.*

Os insultos começam desde sua chegada à escola. Às vezes, durante a aula também surgem os comentários depreciativos:

*Quando eu falo assim, dou alguma opinião, assim, e o professor não fala nada, aí eles ficam falando assim, "você não sabe nada, AAA".*

Cíntia se sente tão incomodada pelos apelidos que alguns dias após a entrevista procurou a pesquisadora para relatar novo episódio de "bullying" ocorrido com ela:

*Foi assim, eu cheguei, né? Aí já no final da aula, já no final da aula, é os moleques fizeram uma brincadeira lá da "vaca amarela", né? Aí eu falei...aí*



*os outros começaram a fazer o som de (animal que lembra o sobrenome de Cíntia) [...] Aí falaram também que quando eu pegava no telefone eu fazia esse som...Falaram um monte de coisa...(Cíntia, 10,1-2).*

Também para Cíntia, todas as suas tentativas individuais de interromper as agressões não têm dado resultado. Ela enumera algumas delas:

*Assim, sem dar atenção, fingir que nem tá ouvindo, ir prá outro lugar, falar com outras pessoas..., não ficar perto.*

Cíntia percebe que, quanto mais ela fala, mais aumenta o problema:

*Não tem como. Se eu vou falar alguma coisa eles começam a falar mais outras coisas...*

Por sua própria natureza, o grupo se mostra mais forte que ela. Mesmo demonstrando seu incômodo, este grupo não se importa com o que ela está sentindo:

*Eles começam a rir...*

Provavelmente, tal situação desperte em Cíntia sentimentos de impotência pela falta de controle e vergonha por ser ridicularizada. Quando questionada sobre o motivo da agressão, Cíntia tende a colocar o motivo dos xingamentos em uma característica sua (seu nome). Por outro, admite que falta respeito e educação para os que a xingam, valores sob os quais, provavelmente, tem sido criada.

A experiência de recorrer à ajuda do pessoal da escola não tem sido bem sucedida:

*Eu já falei com o diretor, que ele falou assim que não era para colocar apelido, aí eu fui falar prá ele e ele falou assim que era prá mim falar com meu professor prá ele falar pro diretor...Aí eu falei pro meu professor e aí ele não falou nada...*

Ao final da entrevista Cíntia mostra seu desejo pela intervenção por parte da escola e desabafa:

*Eu queria que ele (o professor) chamasse o diretor e conversasse. A gente fala assim, se eu vou contar para o diretor, eles podem até me bater...*

Com a última frase, Cíntia deixa transparecer o medo de uma agressão física, caso seus vitimizadores venham saber que ela reclamou para o diretor. A intervenção do professor seria uma intermediação que a protegeria.

O relato de Cíntia clarifica a dimensão pessoal de sofrimento ao qual o "bullying" pode submeter uma pessoa. Muitas vezes, os apelidos e gozações têm sido tratados como brincadeiras naturais da adolescência e, assim, recebem pouca ou nenhuma interferência dos educadores. Podem até ser brincadeiras mas, quando ultrapassam o limite do outro e lhe causam sofrimento, tornam-se violência.

Edson, 12, 1-2 apanha constantemente de um grupo de meninos da sua escola. Três participantes da pesquisa classificados como espectadores confirmaram que ele é alvo de constantes agressões.

*Sem a gente fazer nada, assim, tem vez que eles vêm bater na gente [...] assim, é na escola mesmo, na hora do recreio, na hora da saída, sempre assim [...] Ah! Eles me dão soco, me chutam...(Edson, 12, 1-2).*

Edson procura ficar perto de algum adulto para se esquivar das agressões:

*Quando tá dentro da sala, assim, eu sempre to perto assim do professor, nunca assim, daí não acontece muito disso, e na hora do recreio, se eu fico perto da diretoria, qualquer coisa eu vou prá dentro da diretoria, só que, mais é na hora da saída mesmo que não tem ninguém, assim. E eu saio de noite, né? tá escuro não dá prá ver...*

O potencial de reação de Edson também já se anulou:

*Eu não faço nada, né, tô, tô sozinho! O que que eu posso fazer? Se eu for me virar contra eles, eles vão se juntar, vão começar a bater mais em mim.*

Edson demonstra não ter qualquer controle da situação. Eles batem sem motivo e isto o deixa muito chateado:

*Hã, chateado, né, porque, sem ter uma explicação, sem a gente fazer nada eles vêm bater na gente...*

Colocando-se na pele de Edson, dois espectadores de sua vitimização entendem que ele deva sentir-se magoado e discriminado.

Ao mesmo tempo em que pensa que poderia reagir, Edson se vê impotente para fazê-lo por sentir-se fragilizado em relação ao grupo agressor:

*Se eu pudesse eu ia, se eu tivesse, assim... eu podia até bater nele, só que... só que eu sozinho não vou conseguir, né?*

Após tentativa infrutífera de intervenção por parte da mãe, indo à escola para "discutir" por terem batido nele e das providências amenas aplicadas pela escola (castigo), Edson diz que já não comenta mais com ninguém as agressões que sofre. Ele não acredita que algo possa ser feito:

*Eu não comento com ninguém, assim, quando acontece isso, ninguém fica sabendo [...] Eu não gosto. Não vai adiantar de nada mesmo...*

Edson,12,1-2 e Cíntia,10,1-2 encontram-se em posição bastante parecida no que diz respeito às (im)possibilidades de reação, mas Edson parece ter parado de lutar contra a continuidade de uma situação que lhe causa sofrimento. Parece estar num processo de acomodar-se ou resignar-se para sofrer menos. As várias tentativas frustradas de se safar de uma vitimização que se mantém constante e a descrença de que algo possa ser feito para mudar esta situação, parece que têm minado a capacidade reativa de Edson.

Sua vitimização deve ser conhecida por muitos colegas da escola, tanto que três participantes da pesquisa comentaram sobre esta situação. Sendo assim, torna-se bem visível a ética individualista que permeia os relacionamentos na escola. Muitos sabem do problema, mas Edson enfrenta sozinho o seu sofrimento.

Aos seus olhos, a escola não consegue oferecer proteção maior do que a de possuir alguns lugares para refúgio e esquiva. Mas ela pode e deve

fornecer mais que isto. Os grupos que agredem ou os espectadores que se prostram diante da violência não surgem da noite para o dia, nem são predeterminados, antes, são construídos a partir de valores da convivência diária. Mudando-se valores, mudam-se posturas e comportamentos.

Renan,11,2 inicia a entrevista reclamando das agressões constantes de um colega do Núcleo:

*É, o Tony, do Núcleo, ele é muito agressivo, eu não faço nada e ele já chega dando tapa no pescoço, no meu pescoço [...] Eu tava, tava no Núcleo fazendo a minha higiene pessoal, aí ele chegou e me deu um tapa no pescoço (Renan,11,2).*

Sem que ele saiba dizer o motivo, este mesmo colega também o teria agredido por três vezes na Escola. Sobre o episódio no Núcleo, Renan buscou ajuda da monitora que conversou com o agressor e para quem este prometeu não mais repetir o comportamento. Este colega está cursando uma série diferente da sua na Escola.

Comenta, ainda, sobre dois colegas de sua classe que fazem parte da turma do "fundão" e costumam dar "coques" em sua cabeça. Um deles já teria parado com tal brincadeira devido à reação de Renan:

*Só que ele parou porque eu falei pra diretora e ele levou advertência.*

O outro parece atemorizar Renan, que foge para não apanhar dele:

*Se ele bate dentro da aula, eu fico com medo que ele bata mais no final, então eu pego e sumo, ou fico dentro da classe e espero, se não eu vou prá diretoria e falo [...] Eu tenho muito medo. Um menino de quatorze anos, catar um de onze! Isso é covardia (Renan, 11,2).*

Reclamando das ameaças do colega, diz:

*Ameaça bastante. Ele pode brincar com a gente, a gente é que não pode brincar com ele.*

Além dos coques e ameaças de bater, Renan relata, ainda, um apelido colocado por este mesmo colega:

*Eles fica chamando eu de "AAA", e eu não gosto. Eu fico ameaçando que vou falar pra diretora, prá ver se pára e não adianta nada. Só que os moleques (entre eles o próprio menino) me segura, não deixa eu ir.*

Renan não tem amigos em sua classe:

*Eu fico quieto, não converso com ninguém, às vezes o XXX senta atrás de mim e eu fico conversando com ele. Às vezes, não, todo dia.*

Ele diz que não é de provocar as pessoas, mas quando provoca, pede desculpas. Questionado sobre ter amigos, Renan responde:

*Antes só do que mal acompanhado, diz o ditado.*

Questionado, Renan dá sua opinião sobre o porquê dos seus colegas agirem dessa forma:

*É os sem futuro, dona [...] Eles pode, eles pode ser assim hoje mas só que no dia de amanhã, ele vai precisar da gente. E a gente não vai estar naquele lugar pra ajudar.*

Renan é uma vítima que manifesta sua inquietude e desconforto pelo papel que vive no momento. Apesar de não conseguir reagir fisicamente, tem buscado a ajuda de profissionais do Núcleo e da Escola. Mas não é só essa sua forma de proteção, ele se esquia, foge. Sua frase ao final da entrevista projetando que estes mesmos colegas precisarão dele no futuro, os quais ele, então, não ajudará, demonstra sua revolta e, de certa forma, sua raiva.

As características anteriores e sua ameaça de recorrer à diretora, provocando impedimento físico por parte dos agressores, dá indícios de um comportamento reativo que tende a recompensar a provocação (Schwartz, 2000).

Por outro lado, Renan tem se isolado dos demais colegas da classe e demonstra ser bastante seletivo ao fazer amigos. Este tipo de atitude também pode favorecer a ocorrência de "bullying", dado que o nível de popularidade constitui-se num fator protetivo (Coleman e Byr, 2003; Schwartz et al., 2000).

Conhecer possibilidades teóricas como as anteriores, que apontam para fatores de risco e de proteção, pode ser importante para elaboração de estratégias de ajuda à vítima. De qualquer forma, a maioria de fatores como estes têm sido investigados em realidades onde impera, como aqui, a ética competitiva e individualista. Portanto, uma vez mantida esta ética, o conhecimento de tais aportes pode possibilitar ações mais efetivas de ajuda à vítima. No entanto, o que temos discutido no presente trabalho, é que, antes de tudo, o que precisa ser

mudado é a ética sob a qual repousam os relacionamentos, é a visão de mundo e de ser humano. Não adianta somente incentivar Renan a ter amigos para se fortalecer e se equiparar em força, o mais efetivo é trabalhar no sentido da valorização do ser humano, da igualdade em importância e direitos, da conscientização de que não é preciso destruir ou subjugar o outro para que nós nos saíamos melhor. Ou seja, é preciso exercitar a ética cooperativa e coletivista.

## 2. Agressores ou vitimizadores.

A seguir, apresentamos, individualmente, as sínteses e análises das entrevistas dos participantes classificados como vitimizadores ou com potencial para se tornar um deles.

Durante sua entrevista, Rui,9,2 relata vários episódios envolvendo brigas entre ele e um colega de classe a quem procura responsabilizar, o tempo todo, pelo início das desavenças:

*É, eu tava sentado lá e ele pegou e começou a me xingar, aí eu fa...aí ele me xingou e eu falei assim, "é você", aí ele pegou e me bateu, aí o XXX, sabe o XXX também do Núcleo, ele pegou e bateu nele por causa que ele me bateu.*

*Aí eu xinguei ele também...teve uma vez que eu até chutei ele porque ele chegou ne mim e me deu um empurrão, eu peguei e chutei ele...*

Relata, ainda, várias brigas entre seus colegas de classe e dele mesmo quando estava na primeira série, além de apelidos pejorativos costumeiramente utilizados pela turma. Reconhece que está mais bagunceiro este



ano, dando a entender que seu comportamento atual está relacionado à postura de sua professora:

*Nós tá quieto lá fazendo a lição, ela fala assim "cala a boca!" sem nós falar nada...aí eu pego e falo "que, oh, eu não tô falando nada não". Aí o XXX (colega de sala e de Núcleo) tá quieto lá, escrevendo lá, aí a professora grita com ele, aí ele pega, fala assim "cala a boca, professora, não pode nem falar nada" (Rui,9,2).*

Em vários momentos, Rui demonstra sua admiração pelas atitudes desse amigo, por ser aquele que consegue se impor, tanto entre os colegas como com a professora.

*Ele não é bobo igual eu!* (referindo-se à atitude do colega em relação à professora).

*Ele é mais forte de todo mundo* (referindo-se às brigas onde o colega se interpõe e nas quais sua força física prepondera).

Vindo de um lar onde convive com a violência constante do pai (a qual lhe confere um papel de domínio, conforme relato do desenho de Rui), a quem admira e com quem se identifica (conforme seu próprio relato no início da entrevista), Rui encontra, na escola, a comprovação de que a violência pode trazer resultados positivos para os que, através dela, conseguem se impor, como no caso do colega mencionado.

Por outro lado, o comportamento de sua professora parece condizente com a situação de caos estabelecida em sua classe, pelos conflitos,

agitação e conversa de vários alunos, conforme entrevista de outro participante da pesquisa.

Assim, o terreno parece fértil para que Rui escolha a violência como um caminho para se sobressair, para resolver seus conflitos e para suplantar ações que tentem oprimi-lo. Mas quem trabalha com educação não pode se render a esta fatalidade e isto ficou comprovado pelo desfecho da entrevista.

Ao final da entrevista, após explicação da pesquisadora sobre o motivo da pesquisa, Rui retomou nossa conversa e admitiu que era ele quem provocava primeiro o colega mencionado no início, o qual, por sua vez, reagia:

*De vez em quando eu mexo com o XXX. porque ele também mexe comigo, então eu...não, de vez em quando ele não faz nada, só que eu mexo com ele...também...é isso que dá raiva nele e aí ele vem bater ne mim.*

A atitude de Rui apenas reforça que o diálogo aberto e a reflexão são estratégias básicas no trabalho educativo com crianças e adolescentes. Apesar de admitir seu lado agressivo, procurou justificar-se o tempo todo durante a entrevista. Os esclarecimentos fornecidos ao final foram imprescindíveis para que ele percebesse a gravidade dos comportamentos de "bullying", tanto para os que são vítimas como para os agressores. Provavelmente, a conscientização a partir da informação recebida e a relação de confiança estabelecida entre Rui e a pesquisadora levou-o a contar a verdade. A violência não nasce do nada, nem precisa ser uma escolha do ser humano. No espaço da escola o papel de mediação dos educadores é fundamental (John-Steiner e Souberman,1989).

Assim como nos relatos de Rui,9,2, as respostas e narrativas de Fredy,8,2 nos possibilitam visualizar atitudes que podem estar marcando o início da formação de um vitimizador. Sua afirmação "Eu sou dos que apanha e eu sou dos que bate, também", nos indica o seu atual momento de desenvolvimento. Ele admite e justifica o bater como forma de reação pelo fato de ser "zoad" por alguém:

*É quando fica zoando eu de "mariquinha" e xingam minha mãe. Aí eu fico nervoso.*

Quanto às suas iniciativas de zoar com os outros, Fredy se contradiz ao longo da entrevista, conforme os trechos a seguir :

*Só zuo o meu irmão quando ele perde, o time dele perde, ele fica nervoso...E aí a minha mãe não deixa ele bater ne mim não.*

*O XXX (colega que ele aponta como briguento e que costuma bater nele) não faz a lição...não faz a lição...e, e, nós zua ele na escola, né, aí ele vai prá cima, ele vai prá cima e depois que ele leva um coro ele chora... (Fredy,8,2).*

Questionado a partir da narrativa anterior se ele seria, então, um dos que gostam de "zoar" dos outros, ele novamente responde que somente o faz "quando eles me zoam". Ao mesmo tempo, admite que, no caso desse menino, ele e os demais são os que começam a provocação, o que exemplifica dizendo:

*Aí ele fica nervoso e nós zoa ele. Aí nós zoa ele assim "nervosinha!"..."nervosinha!" [...]. Ele fala assim, "vou te bater em moleque" (engrossa tom da voz), "vou te bater" [...] Eu falo assim, "ai, bobão, vem, vem, vem, vem". Aí a professora viu um dia e brigou com ele (risos).*

O menino citado acima é repetente, tem doze anos e reage agressivamente apenas diante das provocações iniciadas pelo próprio Fredy:

*Umaz poucas vezes, quando eu zuo ele, ele me bate.*

Quanto a suas iniciativas de bater em alguém, Fredy é incentivado pela mãe:

*Minha mãe fala assim, se apanha na escola, você vai apanhar em casa também e quem te bateu, ele vai apanhar de você, que o seu irmão vai segurar ele prá você bater, que ele não virou pai e mãe, não, ele pare um filho prá ele bater mas não bate ne você, não!*

Assim, fortalecido pela mãe e contando com a ajuda do irmão, Fredy admite claramente sua opção pelos meios agressivos de resolver conflitos e de se defender:

*Mexer comigo, zuar, me bater...nossa!, leva memo!*

O revide agressivo incentivado por sua mãe soa como uma forma de proteção. É preciso que o filho aprenda a se defender e se defenda como todos costumam fazê-lo. É preciso que ele o faça independente de sua presença, unindo-se, se preciso, ao irmão (eles são em três irmãos). A defesa exige a

demonstração de força e esta se faz na medida em que nos unimos uns com os outros. A mãe de Fredy, como a mãe de muitas crianças e adolescentes desse país, enfrenta, sozinha, os desafios da sobrevivência de sua família (companheiro alcoólatra e desempregado). Sente, na própria pele, a violência diária de um sistema de desigualdades e discriminações, contra o qual não tem forças para reagir. É preciso que o filho aprenda a não se deixar ser agredido, talvez como ela mesma precise aprender.

Nesse contexto, antes de culpabilizar a atitude da mãe, é importante questionar sobre que ferramentas alternativas de defesa e proteção os ambientes educativos têm fornecido a Fredy. Estas ferramentas podem fazer a diferença no curso de seu desenvolvimento. Podem incidir não só em sua vida como na vida de toda uma comunidade.

Diferentemente de Fredy,8,2, Tony,14,1-2, apesar de admitir que coloca apelido quando o irritam, não expõe abertamente seu envolvimento em episódios agressivos.

Os relatos apresentados por ele nos fornecem mais subsídios para classificá-lo como espectador que como vitimizador. Como espectador, Tony narra ações agressivas de um grupo de meninos contra meninas de sua classe, não se incluindo como participante em tais episódios. Por outro lado, no entanto, ele foi apontado como agressor por um colega de Núcleo, segundo o qual este o estaria vitimizando através de tapas no pescoço.

Tais depoimentos demonstram que os papéis não são estanques, uma vez que tanto vítimas como agressores também podem desempenhar o papel de espectador. Elucidam, ainda, a dificuldade de encontrar agressores que

admitam facilmente este papel para si. Normalmente o agressor tende a justificar suas atitudes colocando na vítima a culpa pela agressão, ou, como no caso de Tony, apontando atitudes agressivas de outros para camuflar as próprias.

Este não é o caso de André,12,1-2, em cujo relato admite claramente sua participação em episódios agressivos contra outros colegas:

*Ah, dona, é que na escola, eu também forgava com o moleque, né, ficava chutando a bunda dele na hora do recreio...*

*Ah, eu melhorei, né, dona [...] Eu era pior antes [...] Ah, dona, forgava com os pequenininho, batia na cabeça...*

Atualmente admite que gosta de provocar os colegas, sem escolher ninguém muito especificamente, ou como ele mesmo diz: "o primeiro que aparecer". O tipo de provocação que ele gosta de fazer é colocar apelido, principalmente nas meninas. Como exemplo, dentre "um monte" de apelidos que admite já ter colocado, André menciona a designação de "porco" para uma menina descrita, por ele, como "gordona". A tentativa de revide da menina, tentando também colocar um apelido nele, não foi bem sucedida. Talvez por sua atitude de ficar quieto, não mostrando reação diante do apelido ou, talvez, principalmente, pela falta de um grupo de apoio disposto a se confrontar com André e seu grupo.

Ao contrário de Tony,14,1-2, André,12,1-2 demonstra sentir como positiva sua atitude de provocar os colegas. Parece que esta tem sido sua forma de destacar-se perante o grupo.

Quando questionado sobre o motivo de colocar apelidos, André responde meio encabulado:

*Ah, porque é legal, dona...(risos), eu só gosto só..*

Apelidar os colegas constitui-se numa diversão para André que não tem muito a falar, nem parece estar muito preocupado com os sentimentos que isto possa provocar nas vítimas. Quando questionado sobre como ele acha que a pessoa apelidada se sente, André replica em sua defesa:

*Sei lá, dona, ela dá risada.*

Por outro lado, André parece ser mais parcimonioso quanto ao uso de agressões físicas, embora admita a possibilidade de fazer uso dela:

*Ah, dona, não apanho e nem bato, né? Fico na minha, agora, se os outros vim provocar, aí, dona, sou obrigado a bater...eu não vou ficar apanhando.*

Questionado, admite que já entrou numa briga para defender alguém:

*Ah, dona, um moleque, né, grandão querendo bater num pequenininho, aí eu "ah, você não vai bater nele não", e caí em cima.*

Nas brigas que já participou, André faz questão de enfatizar que nunca apanhou, ou seja, sempre se saiu melhor que os oponentes.

Quanto ao último aspecto, deixa transparecer a visão machista da cultura na qual tem sido educado, ou seja, a de que homem é aquele que não se esquiva da provocação, antes parte para a briga e parte para vencer. Quanto mais demonstra sua superioridade física, mais macho ele é considerado. E quanto mais macho, mais poderoso, mais valorizado, mais dominador. Os valores embutidos no machismo encontram-se bastante arraigados em nossa cultura e continuam sendo transmitidos através de gerações. São valores que parecem eternizar a desigualdade de direitos entre as pessoas, especialmente entre homens e mulheres. O culto ao estabelecimento e manutenção de domínio através da força física constitui-se numa visão que tende a minar a capacidade de autocontrole, de reflexão, de busca de alternativas aos problemas comuns. Numa ética competitiva a qual sobrevive graças aos dominantes e domináveis, importa aos primeiros manter a capacidade reduzida de raciocínio, de abstração e de crítica dos demais. A força física é limitada, a do pensamento não.

Por outro lado, uma atitude despachada e provocativa de André pode ser verificada na sua forma de narrar seu gosto pelos apelidos. De fato, ele parece divertir-se muito com isso. O sucesso de um apelido depende muito de que tipo de característica da vítima ele consegue retratar ou que tipo de característica ele consegue inculcar. Quando André menciona o apelido de "porco", ele evoca uma característica física da menina, a de ser gorda. E ser gorda, na nossa sociedade, é sinônimo de estar fora do perfil de beleza inculcado pelo modismo. Modismo que aniquila o ser em função do ter, a essência em função da aparência.

As reflexões anteriores não devem passar pela cabeça de André, na verdade, não é interessante que passem. Quanto menos politizado for o currículo,



tanto melhor para a manutenção do estado atual. Conforme Ximenes (1999), "a escola tem produzido a exclusão dos indivíduos desviantes do padrão sócio-cultural dominante em nossa sociedade, impedindo que a igualdade de direitos seja possível". Assim, provavelmente, André está se desenvolvendo para manter a violência, a discriminação, o consumismo.

Por outro lado, a disseminação dos apelidos não envolve apenas a ação de indivíduos isolados. Leo,14,1-2 descreveu sua turma como extremamente tranqüila, na qual os apelidos e o zoar fazem parte do dia a dia. Ele entende que ninguém se sente incomodado ou discriminado pelos apelidos por que todos são zoados, indistintamente. Ao final da entrevista admitiu a reação contrária de uma menina cujo apelido foi colocado em função de seu cabelo.

Consideramos Leo como um agressor na medida em que ele participa, juntamente com seu grupo, na colocação e utilização de apelidos. Embora nem sempre os apelidos possam representar uma agressão, sabe-se, tanto pelos dados da literatura como pelos depoimentos de algumas vítimas no decorrer das entrevistas, que eles podem desempenhar um efeito extremamente prejudicial ao processo de desenvolvimento de algumas pessoas, principalmente na formação de seu autoconceito e de sua auto-imagem.

Aparentemente Leo não tem a intenção de prejudicar alguém, mas, como os outros de sua classe, persiste em comportamentos cujo alvo dá mostras de resistência e incômodo. Novamente, cabe a mediação do educador no sentido de sensibilizar e despertar a empatia entre os alunos, de tal forma que eles possam discernir o limite entre brincadeiras sadias e brincadeiras perversas, invasivas e destrutivas.

Se a classificação de Leo,14,1-2 como agressor representou o confronto entre a linha tênue da brincadeira e a violência que os apelidos podem representar, a classificação de Carlo,10,2 foi prontamente atribuída graças ao relato aberto de sua postura agressiva no relacionamento com os colegas da classe. Ao ser introduzido o questionamento sobre o clima da escola, Carlo inicia pela menção de um episódio no qual bateu num colega dentro da sala de aula:

*É, teve uma vez que eu bati num moleque dentro da classe [...], por causa que ele veio forgando e eu ...[...], zuando, já veio falando palavrão eu já dei um murro nele.*

Em seguida, ele revela que faz parte de um grupo que se reúne para bater nos demais colegas. Segundo ele, isto faz parte de uma brincadeira. O primeiro a apanhar foi um menino com quem combinaram a "brincadeira de bater":

*É por causa que era assim, assim que ele combinou com a gente que era prá gente ajudar ele e a...e a namorada dele. Aí ele queria beijar ela, aí a gente ficava empurrando ele, batendo nele prá ele beijar ela. [...] era brincadeira mas os murro era de verdade. Hum...hum...nóis amarramo ele na árvore e começamo a dar murro nele (Carlo,10,2).*

A partir desse episódio, o grupo resolveu continuar a brincadeira, escolhendo um por mês para bater:

*É, quando nós escolhemos, nós fizemos a brincadeira assim, cada, cada mês é um que brinca, que é, que apanha.*

O grupo é constituído somente por colegas de sua classe e o local varia, podendo ser tanto no recreio, como dentro da sala de aula ou na saída da escola. Durante um mês o escolhido sabe que vai apanhar do grupo.

Carlo e outro colega por ele mencionado nunca seriam escolhidos para bater porque eles são os que comandam:

*Porque eu sou o coiso, eu que... mando [...] É, é eu e outro lá [...] Eles não têm coragem de bater ne nós, por causa que eles apanham...[...] Eu bato em todos os moleque da classe, menos no XXX (o outro que manda), eu e ele empata (Carlo, 10,2).*

A gravidade dos embates entre os meninos é tal que, às vezes, exige uma interferência extramuro por parte da escola, conforme o seguinte relato:

*A professora, a minha professora esse ano teve que acompanhar o XXX (colega de escola) até a casa dele, se não eu ia quebrar ele [...] Eu sozinho e mais uns lá...os outros só ia ficar olhando [...] Eu ia jogar ele lá na taboa [...] porque ele é muito forgado, mano, ele é trouxa...trouxa [...] Ah por causa que o outro fica xingando a mãe dos outros.*

Quanto aos apelidos, Carlo admite que costuma colocá-los e cita uma menina a quem gosta de chamar por um apelido que surgiu a partir de um ferimento devido brincadeira maldosa feita por um colega de Núcleo (André).

Sobre sentimentos, Carlo se limita a dizer que quando consegue bater, fica "muito bem melhor", enquanto que quem apanha se sente "muito mais pior".

Ele costuma apanhar de sua mãe, mas se mostra insensível:

*Ah! Apanhar passa!*

Questionado sobre o lucro que ele teria com suas atitudes agressivas, Carlo responde:

*Ah! Eu fico cada vez mais, mais forte, é, e cada vez mais os moleque tem medo.*

Ou seja, ele impõe respeito pelo medo e isto é muito importante para ele que acaba detendo o domínio da situação. Seu domínio chega a ponto de determinar em quem os outros podem ou não bater.

No início de sua narrativa, ao mencionar uma briga com colega dentro da sala de aula, Carlo demonstra potencial para reação impulsiva quando se sente ofendido ou atacado por alguém. Por outro lado, também demonstra capacidade de arquitetar e planejar ações quando deseja se vingar de alguém que o agrediu, como no caso do menino que a professora precisou acompanhar até sua casa. Os mecanismos de controle possíveis à escola tendem a não exercer um papel efetivo em relação a Carlo,<sup>10,2</sup> cuja história de vida tem sido marcada pelo uso de muita violência como estratégia para educar (ele é irmão de Fredy,<sup>8,2</sup>).

Seu relato deixa transparecer certa insensibilidade quanto aos sentimentos da vítima, prevalecendo sobre os mesmos sua satisfação pelo estabelecimento e manutenção da posição de comando, ainda que dividida com

outro colega da sala. A união com este colega revela a inteligência e a capacidade estratégica de Carlo que, provavelmente, percebe a desvantagem de se tornar antagônico a ele. A forma empolgada como apresenta os relatos das brigas e de seu comando no grupo evidenciam a percepção positiva que tem sobre si mesmo e sobre suas ações.

As análises anteriores sobre o comportamento de Carlo nos permitem identificar nele, algumas características do agressor, apontadas por Olweus (1993), tais como: necessidade de dominar e subjugar, de se impor através das ameaças; impulsividade, baixa tolerância às frustrações; atitude hostil e, às vezes, de enfrentamento para com os adultos; pouca empatia pelos que sofrem agressões; opinião relativamente positiva de si mesmo.

As reflexões sobre os valores machistas apresentadas ao final do relato de André,12,1-2 são perfeitamente apropriadas e até mais evidentes nas atitudes relatadas por Carlo,10,2.

Porém, o relato de Carlo apresenta, ainda, a composição de um grupo que utiliza estratégias violentas, no qual exerce a liderança e através do qual, provavelmente, consegue satisfazer algumas de suas necessidades, tais como o desenvolvimento de uma identidade positiva, a conexão com pares e os sentimentos de efetividade e controle (Staub, 1996). Talvez este possa se tornar um projeto de vida para Carlo, ou seja, a consolidação de seu papel de agressor com a continuidade deste ao longo da vida, caso não lhe sejam oferecidas outras possibilidades de manifestação de seu potencial, de sua inteligência e criatividade.

Em síntese, o grupo classificado como agressor apresenta potencial para agressão, realçado por modelos de violência que oferecem resultados positivos aos perpetradores. Caracteriza-se por valores machistas associando força física e poder, pela ausência de valores humanitários e de respeito pelo outro, por apresentar valores individualistas de busca de bem estar e destaque em prejuízo do bem estar do outro.

Antes de finalizarmos a presente discussão, importa acrescentar que algumas iniciativas nos fazem perceber que a escola, palco das narrativas desta pesquisa, não se encontra passiva diante dos múltiplos problemas que enfrenta. Neste sentido, podemos mencionar a realização de projetos complementares aos componentes curriculares (vide método), com objetivos que extrapolam o tema específico e pretendem trabalhar valores como o respeito e a cidadania. Também são observadas iniciativas no sentido de evitar tumultos no intervalo, tais como o revezamento das turmas para evitar concentração de número muito grande de crianças e a introdução de brinquedos como corda, elástico, bambolê, amarelinha e música.

Por outro lado, a ocorrência do "bullying", de outros episódios de violência e dos problemas disciplinares verificados nas narrativas dos participantes evidenciam que as iniciativas mencionadas não têm conseguido empreender uma visível transformação. Pelo menos não aos olhos das crianças e adolescentes participantes da pesquisa.

# CONCLUSÃO

*Amarás o Senhor teu Deus de todo o teu coração, de toda a tua alma e de todo o teu entendimento. Este é o primeiro e grande mandamento. O segundo, semelhante a este, é: Amarás o teu próximo como a ti mesmo. Destes dois mandamentos depende toda a lei e os profetas (Mateus 22: 37-40).*

*O amor nunca falha. Mas havendo profecias, cessarão; havendo línguas, desaparecerão; havendo ciência, passará (I Coríntios 13: 8).*

## CONCLUSÃO

Em linhas gerais, dois cenários foram apresentados. Um cenário de violência circunscrito ao espaço de uma comunidade e um cenário de violência entre pares ("bullying") numa escola da mesma comunidade. Cenários que compõem o contexto de convivência das crianças e adolescentes do presente estudo. Contexto onde estão suas casas, suas escolas, seus familiares e amigos, onde estão crescendo e, conseqüentemente, se desenvolvendo.

Assim, empossadas do conhecimento que somente sua vivência lhes confere, as crianças e adolescentes foram escolhidas para serem apresentadoras de sua realidade, permitindo ao pesquisador enxergar uma pequena parte de seu mundo tendo como referencial o seu ver, o seu escutar e o seu transmitir.

A partir da representação feita por meio de desenhos foi possível conhecer o que os participantes da pesquisa identificam como violência, ou seja, o que a palavra violência lhes evoca a partir de suas vivências pessoais no seu contexto sociocultural e histórico. Pode-se compreender que a palavra violência os remete, de imediato, a ações criminosas que envolvem mortes, armas e drogas, não sendo representadas outras formas mais sutis, tais como a violência verbal, moral, psicológica.

Uma análise do conteúdo das representações permitiu depreender uma conceitualização bastante coerente de violência: a violência está associada a atos agressivos, intencionais, às vezes cruéis, que causam sofrimento, prejuízo material e, muitas vezes, a própria morte; envolve relações de poder e um desequilíbrio de forças potencializado pelo uso de armas e pelo papel do



perpetrador na sociedade, como o de ser homem ou ser chefe de quadrilha; pode ser motivada por conflitos de relacionamento e pela apropriação de bens materiais pertencentes ao outro; não se restringe às relações entre adultos.

Da violência representada para a violência real, assistida ou anunciada, foi possível compreender a concretude dos crimes, das mortes, das armas, das drogas.

A violência na comunidade do contexto pesquisado caracteriza-se, principalmente, por crimes decorrentes do tráfico e uso de drogas ("acertos de conta", tiroteios), assaltos à mão armada, brigas de bar, violência contra a mulher e violência sexual. As mortes se fazem constantes nas cenas decorrentes desses tipos de violência. Trata-se de uma violência escancarada e sangrenta.

Dos episódios de violência sobressaem-se os decorrentes do tráfico e uso de drogas, principalmente o acerto de contas. Evidencia-se nas narrativas o destaque dado ao papel do traficante e a manutenção de seu domínio através de ações violentas, expostas e intimidatórias. Neste contexto, destaca-se, ainda, a vulnerabilidade por ser jovem e ser do sexo masculino. Adolescentes e jovens são os principais alvos de traficantes por serem potenciais usuários e disseminadores da droga e são alvos de policiais pela suspeita de envolvimento em crimes dela decorrentes.

Os crimes cometidos a partir de brigas de bar, também bastante apontados, refletem problemas sociais maiores, como o alcoolismo, o desemprego e a falta de opções de lazer e esportes no bairro.

Quanto aos assaltos, vastamente exemplificados, o que nos chama a atenção é a convicção de serem praticados por moradores do próprio bairro,

evidenciando uma vulnerabilidade coletiva contra a qual não se promovem ações conjuntas.

A violência contra a mulher constitui cena comum no cotidiano de muitas famílias da região. As narrativas apresentadas compreendem cenas presenciadas pelos próprios participantes, na sua convivência familiar cotidiana. São narrativas onde se expressam sentimentos de medo, tristeza, desapontamento e ódio (revolta).

Apesar da maioria creditar as causas da violência ao tráfico e uso de drogas, alguns adolescentes demonstraram uma posição bastante crítica e socialmente contextualizada ao destacarem as condições decorrentes da falta de empregos e de condições para satisfazer as necessidades básicas. As demais causas enumeradas foram as seguintes: educação e relacionamento dos pais para com as crianças, influência dos pares, características pessoais e circunstâncias de vida, falta de habilidade de dialogar para resolver conflitos, ausência de valores espirituais, modelo aprendido a partir das relações entre os adultos.

Embora a maioria dos episódios de violência apresentados não tenham sido diretamente vivenciados ou assistidos pelos participantes, eles fazem parte do cotidiano dessas crianças e adolescentes. A convivência com essa violência rotineira, concretamente possível, diretamente presente ou muito próxima e a vulnerabilidade dela decorrente provocam sentimentos intensos de medo, ansiedade, insegurança, desespero, desamparo, imobilidade.

Integrantes desse cenário de violências, as crianças e adolescentes ainda fazem parte de um outro cenário com outras violências: a escola que

freqüentam. Se muitas cenas de violência na comunidade são conhecidas apenas pela narrativa do outro, os episódios de violência na escola são assistidos ou vivenciados pessoalmente. A escola constitui o cenário da maioria dos episódios de violência sofridos pessoalmente e que os participantes escolheram para compartilhar através do desenho da segunda etapa. Nesse momento da pesquisa buscamos a representação, através de desenho, de uma cena de "agressão" ou "violência" (vide procedimento) que tivesse acontecido com o participante. A maior escolha de episódios do ambiente escolar apenas assevera a tão conhecida importância desse ambiente no desenvolvimento das crianças, não só pelo seu papel na construção do conhecimento mas, principalmente, pelo espaço de interações sociais em que se constitui, pelas trocas, conflitos e identificações nele possibilitados.

Os tipos de violência identificados no presente trabalho relativos ao cenário escolar não se restringem a episódios de "bullying", embora os questionamentos tenham sido mais focados sobre estes.

Assim, além dos episódios classificados especificamente como "bullying", também foram bastante mencionados outros tipos de agressão entre pares, como confrontos pontuais ou brigas sem configuração clara de frequência e desequilíbrio de forças. Alguns episódios de violência foram mencionados de forma esparsa como episódios de violência verbal (xingamentos) entre alunos e professores e vice-versa e um episódio de violência física contra um professor. Roubo, pichações e vandalismo não foram mencionados nem investigados nas entrevistas.

Além da violência, alguns participantes mencionaram comportamentos de indisciplina, bagunça, conversas paralelas, desrespeito para com o professor. Alguns depoimentos deram indícios do uso de droga na escola, especialmente no período noturno. Pelos comportamentos mencionados é possível explicitar que os problemas de relacionamento no ambiente da escola não se restringem ao "bullying". Também é importante salientar que a escola não é palco apenas de problemas de relacionamento. Neste sentido, alguns depoimentos se referiram à turma da sala de aula como tranqüila e à escola como um ambiente de brincadeiras, de descontração, de amizades.

No entanto, foram descritos muitos episódios de violência entre pares caracterizados como "bullying". Os tipos de violência presentes em tais episódios compõem uma relação bastante diversificada: cutucar, bater, puxar o cabelo, dar murro, dar tapas, chutar, dar rasteiras, apelidar, xingar, colocar a culpa, ameaçar, irritar, olhar a lição, balançar a carteira, atrapalhar a brincadeira, isolar, excluir de conversas, ridicularizar, inferiorizar, perturbar, mexer.

Os locais de ocorrência de tais episódios são variados, mas a saída da escola destaca-se como local de maior risco de violências físicas, a maioria envolvendo ação de grupos.

Quanto ao sexo, tanto meninos como meninas foram indicados como agressores ou vítimas. Observa-se que os meninos apresentam maior tendência para uso de agressões físicas, embora algumas meninas também o façam.

Alguns relatos de espectadores sobre episódios de "bullying" e outros comportamentos a eles agregados deixam transparecer a crescente decadência de valores como respeito e solidariedade, paralelamente ao aumento

das atitudes violentas e destrutivas. Xingamentos, apelidos e até um episódio de agressão física contra um professor compõem ferramentas de alguns alunos no sentido de estabelecer e manter sua fama de violentos, empossando-os do papel de dominador e inculcando, nos demais, um sentimento de impotência, de perda da capacidade de reverter ações contrárias ao seu bem estar e qualidade de vida. Paralelamente, ainda, para se manter no papel de dominador, os relatos indicam o exacerbar do uso da violência, buscando minar as manifestações reativas.

Os relatos de episódios de "bullying" por parte das vítimas mostram seu sofrimento pelas situações de violência moral, física e psicológica a que são submetidas, pela impotência diante de tentativas infrutíferas de término da vitimização, pelo desconhecimento sobre as causas que as levam a serem escolhidas como vítimas e por terem que conviver todos os dias com a expectativa de novas agressões. A intervenção do pessoal da escola, na maioria das vezes efetuada por meio de ações punitivas, não tem conferido às vítimas o resultado que elas desejam: o término da vitimização.

De um modo geral, em seus relatos, os agressores demonstram insensibilidade pelo sentimento do outro, satisfazendo-se com o mal estar provocado. Alguns deixam transparecer valores machistas e preconceituosos. Notadamente em um dos relatos ficou evidente a escolha da violência como um caminho para sobressair, para resolver conflitos e para se contrapor a ações que tentem oprimir. Neste mesmo relato também foi evidenciada a composição de um grupo que utiliza estratégias violentas contra colegas e no qual o agressor exerce a liderança.

Assim, os dois cenários de violência investigados pelo presente estudo estão descortinados: a violência na escola entre pares e a violência do crime, do tráfico na comunidade. Constituem violências reais como real também o é a violência da discriminação e desigualdade social, até então não enfocada, porém não esquecida. Nas duas primeiras, o vitimizador é real, localizável, ou na escola ou na comunidade. Na última, o vitimizador se refugia na impessoalidade do sistema, das leis de mercado, dos impérios econômicos. Menos escancarada que a violência do tráfico ela não é menos cruel, nem menos devastadora.

Neste momento vale um posicionamento no sentido de que não foi possível indicar uma associação causal entre "bullying" e a violência social ou a violência do tráfico. Antes, elas estão interligadas por um mesmo pano de fundo: os valores arraigados de uma macrocultura competitiva, individualista, consumista, de desvalorização do ser humano. Cultura esta respaldada pelo sistema econômico.

*A lógica individualista e não-cooperativa da cultura do capital corrói os laços humanistas de solidariedade entre os povos, imersos na competitividade mercantilista (Boff, 2002, p.33).*

A lógica da competição evoca a violência na medida em que envolve a negação do outro, que promove a valorização de uns concomitantemente à desvalorização de outros, a vitória de uns em função da derrota de outros. O individualismo floresce mediante a ótica da realização pessoal, a partir da qual todos têm os mesmos direitos e oportunidades, mas somente os melhores

conseguem se sobressair. Prega igualdade de direitos, mas negligencia as diferenças individuais e as diferenças nas possibilidades de acesso.

Fundamentando as afirmações acima, estudos sobre sociedades pacíficas espalhadas pelo mundo revelam que em tais sociedades o elemento central de suas convicções corresponde a forte oposição à competição paralela ao suporte e adoção da cooperação, exatamente por associarem a competição à violência (Bonta, 1997).

Portanto, se alimentadas pela mesma base ideológica, tanto a violência na comunidade quanto a verificada entre pares no interior da escola devem apresentar características que se assemelhem.

De fato, os papéis de agressor, vítima e espectador não são específicos do "bullying", antes podem ser observados em qualquer tipo de violência.

Conceitualmente, o "bullying" não é prerrogativa de classes sociais menos favorecidas, de escolas estatais de periferia. Não é prerrogativa de grandes cidades ou de países pobres. Portanto não é uma simples manifestação da violência estrutural. Ao mesmo tempo não pode ser descontextualizado do cenário de violência que compõe seu entorno, porque com ele se cruza, se identifica.

As crianças e adolescentes destacaram como causa principal para os crimes de sua comunidade, o tráfico e o uso de drogas. Segundo elas, tais causas se manifestam de três formas básicas: assassinatos decorrentes da falta de condições financeiras para quitar a droga consumida; furtos, roubos e assaltos

praticados com o objetivo de arrecadação de dinheiro para adquirir ou quitar droga já adquirida; crimes praticados em decorrência do efeito da droga no organismo.

Localizada dentro da comunidade, a escola é um local onde a violência movida pela droga pode adentrar. Pode vir a ser palco de assaltos, estupros, tiroteios, acertos de contas. Mas o adentrar dessa violência bruta na escola não cabe na dimensão do presente trabalho. O adentrar para o qual nos voltamos é um adentrar mais sutil para o qual os muros da escola não representam barreiras. Se constitui no modelo de posturas e ações cruéis e individualistas que forjam mandatários, personagens bem sucedidos que se impõem pelo uso da força. Considerando que o tráfico de drogas constitui-se numa "atividade empresarial altamente lucrativa, moderna e baseada numa ideologia individualista" (Zaluar,1992, p.29), a violência, dele decorrente, constitui modelo com o qual a violência entre pares pode compactuar e se fortalecer, posto que fundadas nos mesmos valores competitivos e individualistas.

Ainda, contextualizando o comportamento de "bullying" às ações criminosas acima, alguns relatos nos chamaram a atenção por indicarem a formação de grupos com definição de líderes e estratégias de ação fisicamente violentas contra determinadas crianças ou adolescentes. Grupos que iniciam suas ações violentas no interior da escola e as prosseguem ultrapassando os limites de seus muros. Isto talvez porque a rua seja o local onde este tipo de violência encontra respaldo, pela semelhança com as que costumam acontecer na comunidade.

Por outro lado, entendemos que o "bullying" representa um modelo de relação que pode consolidar papéis ou preparar o terreno para a manutenção



da violência externa. Embora não sejam estanques, os papéis desempenhados no "bullying" tendem a se manter por certo tempo. O agressor prova o prazer e os lucros de seu papel de domínio ao mesmo tempo em que se torna cada vez menos sensível e empático ao sofrimento do outro. A partir de seus relatos depreende-se que se percebem potentes, maiorais, como aqueles que respeitam e satisfazem seus desejos e não se deixam amordaçar. Às vezes, conferem aos seus atos violentos uma imagem de legalidade e justificam suas atitudes culpabilizando a vítima ou apontando atitudes agressivas de outros para camuflar as próprias.

O espectador assiste interativamente as cenas que poderiam acontecer com ele e, na maioria das vezes, aprende a se manter do lado de fora por se sentir impotente. Às vezes, sofre por esta impotência. Às vezes, simplesmente, faz a opção de estar do lado que lhe parece o mais forte. Apreende e compara o modelo dos agressores e das vítimas e o processa de acordo com suas características e suas outras vivências.

A vítima se debate contra seu papel. Papel que não escolheu, nem aprova, mas que, simplesmente, lhe cabe. As marcas de sua vitimização podem repercutir negativamente em sua auto-estima, em sua autoconfiança e capacidade de reverter uma situação de domínio, de desvalorização. Por outro lado, porém, pode também traduzir em comportamento violento a revolta por sua vitimização, passando, então, à condição de agressor.

A forma de violência pela qual um participante de "bullying" poderá ser cooptado pode depender do contexto no qual ele está inserido. A que impera

no contexto das crianças e adolescentes da pesquisa é a violência por elas descrita, sangrenta, escancarada, com uso de armas, à luz do dia.

*É, teve muita gente mesmo, assim, que brigou na escola que morreu...Que virou drogado, e daí cataram e mataram. Igual uns tempos aqui no bairro, estava tendo um monte de morte...era tudo os bandido que tava morrendo. E aí agora começou de novo (Lia, 13, 1-2).*

A separação entre a violência interna à escola e a violência que se observa na comunidade é tênue, talvez apenas imaginária, como imaginária é a segurança trazida por seus muros. A escola não é a responsável pelo sistema atualmente posto mas, como toda instituição, nele está inserida, e tende a agir baseada em seus pressupostos. Assim fazendo, alimenta-o. O espaço interno da escola, ocupado pela mesma ética do sistema externo, oferece o palco perfeito para a manutenção e solidificação de relações competitivas e individualistas. Nestes espaços as crianças e adolescentes estão formando e firmando seu autoconceito e sua percepção dos outros e do mundo através das lentes dos valores mencionados. Por exemplo, a promoção de auto-estima positiva vinculada à demonstração de força e domínio, se sustenta a partir de valores da cultura predominantemente competitiva na qual estamos inseridos. Uma mudança da ética competitiva para a ética cooperativa pode tornar não mais almejados a força e o domínio mas a capacidade de compartilhar e resolver conjuntamente os problemas.

A violência não nasce do nada nem precisa ser uma escolha do ser humano. Para transformar o que está posto é preciso mudar a ética, é preciso

mudar as ferramentas e, principalmente, as escolhas que diariamente ainda temos feito. Uma transformação é um processo, exige tempo, exige mudança na postura de todos os profissionais da escola. Se não convencidos da necessidade de construir uma ética de relacionamento baseada na cooperação, na igualdade de direitos, no respeito pelas diferenças individuais, os educadores não poderão mediar esta transformação.

Quando as vítimas deixarem de estar em desequilíbrio pela superação das discriminações e valorização do ser humano, elas deixarão de existir. Quando os espectadores enxergarem atitudes que vão além de interesses individualistas para vislumbrarem a grandeza das ações cooperativas, seu papel não será mais o de compactuar em silêncio.

Mudando-se valores, mudam-se atitudes. Não há como acabar com a violência, sendo ela de que tipo for, mantendo-se os mesmos valores que a tem sustentado. Não há como ser efetivo em ações que apenas põem "remendos novos em panos velhos". É preciso que a base seja refeita. Cooperação e paz são opções, assim como competição e violência têm sido até agora.

Praticamente todos os participantes classificados como vítimas no presente trabalho já recorreram à autoridade escolar (diretor ou vice-diretora) para tentar resolver o problema. A maioria das vítimas se mostra desacreditada de que intervenções da escola possam ser efetivas, embora algumas se sintam, momentaneamente, contempladas por medidas repressivas aplicadas aos agressores, tais como bronca, castigo, advertência, conversa com a mãe e suspensão. Em nenhum momento os participantes se referiram a melhoras no

relacionamento a partir de reflexões realizadas nos projetos complementares ou em outras iniciativas propostas pela escola.

Mas o fato é que as intervenções repressoras e punitivas da escola ou os revides, às vezes, também violentos do professor não surtem o mesmo efeito que as atitudes do agressor em termos de controle da situação. Ao isolar o agressor para uma conversa individual, protegida, deixa-se de envolver o grupo, de buscar a participação, de escancarar os fatos, de remover as cercas de proteção do agressor, de deixar vir à tona o parecer das vítimas e dos espectadores, de co-responsabilizá-los e de devolver-lhes o sentimento de empoderamento.

É preciso fazer a transposição da ética competitiva, individualista, consumista para uma ética cooperativa, coletivista e voltada para o desenvolvimento do ser antes do ter.

A escola (uma delas) foi o palco de nossas investigações. Se nela o "bullying" acontece, nela podem ser iniciadas mudanças que não somente visem a solução de seus problemas internos mas que possam alcançar a comunidade maior. Não poderá fazê-lo sozinha mas poderá, articulando-se à família e à comunidade, ser a instituição deflagradora da mudança. Mudança de uma ética que individualiza e destrói, para uma ética que une e constrói. Na cooperação não existe o ganhar de um, existe o ganhar de todos. Não existe crédito somente para os mais aptos, mais inteligentes, mais bonitos, mas todos são igualmente importantes, posto que todos têm o mesmo valor. Valor de ser humano, não de ser mercadoria ou mercado consumidor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é a resultante do enfrentamento de intensos desafios, tanto de ordem profissional quanto familiar. Desafios estes mutuamente relacionados e que compõem o pano de fundo do trabalho construído. Assim como nosso desenvolvimento não ocorre alienadamente do contexto à nossa volta, nossas realizações também não são dele desvinculados.

Neste trabalho aventuramo-nos em duas frentes desconhecidas. A primeira envolveu a busca de compreender a contribuição de aspectos culturais no desenvolvimento, uma vez que no Mestrado havíamos buscado conhecer características de temperamento que contribuem nas relações entre a pessoa e o meio ambiente. A segunda consistiu em realizar um trabalho numa abordagem aberta ao método qualitativo, da coleta à análise dos dados.

Das duas frentes, a última nos foi a mais desafiadora por envolver o desprendimento de uma visão "alicerçada" de pesquisa. Nos defrontamos com as dificuldades geradas pelo não uso de um instrumento de avaliação através do qual pudéssemos coletar os dados de forma específica, delimitada e pré-estabelecida, paralelamente à opção de conhecer o "bullying" conforme o que nos pudesse ser transmitido pelos participantes de acordo com suas vivências reais, específicas e contextualizadas. Concomitantemente, nos deparamos com a insegurança gerada pela ausência de números que embasassem nossas análises de tal forma que pudessem ser comparadas, estatisticamente, com resultados de outras pesquisas.

Às vezes, nos surpreendemos por estarmos diante de crianças e adolescentes *participantes* e não de sujeitos escolhidos aleatoriamente. Também tivemos que rever a ênfase na neutralidade do pesquisador, como se desta dependesse a qualidade da pesquisa. Neste sentido, surpreendemo-nos colocando apenas as iniciais dos nomes dos participantes nas transcrições, como se, em nossas análises, não pudéssemos saber de quem procediam as falas, como se este saber fosse contaminá-las.

Provavelmente nossas dificuldades e a complexidade do tema pesquisado limitaram o alcance de nosso trabalho. Neste sentido, dentre os aspectos que poderiam ter sido considerados e não o foram, destacamos uma análise mais aprofundada sobre a participação da escola (proposta pedagógica, atividades, espaço, estrutura de funcionamento, profissionais) na geração e manutenção da violência em seu interior, tendo como referencial o contraponto entre a ética competitiva e a ética cooperativa. De qualquer forma, não basta apenas a discussão crítica do papel que a escola vem desempenhando na manutenção do sistema dominante. A crítica necessita ser amparada pela transformação, não só das instituições mas das pessoas, não apenas do outro, mas de si mesmo.

# **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

- ABRAPIA-Associação Brasileira de Proteção à Criança e ao Adolescente. Recuperado 29 de março de 2003: <http://www.abrapia.org.br/homepage/bullying/Bullying.html>
- Almeida, A.M.T. (1999). Portugal. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee. *The Nature of School Bullying - a cross-national perspective (pp.174-186)*. New York: Routledge.
- Araújo, C. (2002). *A Violência Desce para a Escola*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Barrio, C, del (1999). *The Use of Semistructured interviews and qualitative methods for the study of peer bullying*. Documento recuperado em 28 de setembro de 2003: [http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_madrid1.html#INTRO](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_madrid1.html#INTRO)
- Barufa, G. (1991). Agressividade humana: mito ou realidade? *Revista da UCPel*, 2(1), 31-42.
- Bonta, B. D. (1997). Cooperation and Competition in Peaceful Societies. *Psychological Bulletin*, 121(2), 299–320.



- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In R.Wozniak & K. Fischer (Eds.), *Development in context: acting and thinking in specific environments* (pp.3-44). Hillsdale: Erlbaum.
- Bulach, C.; Fulbright, J. P.; Williams, R. (2003). Bullying behavior: what is the potential for violence at your school? *Journal of Instructional Psychology*, 30 (i2), 156 -165.
- Cairns, R. B.; Cairns, B. D.; Neckerman, H.J.; Gest, S. D.; Gariépy, J-L.(1988). Social Networks and Aggressive Behavior: Peer Support or Peer Rejection?. *Developmental Psychology*, 24(6), 815–823.
- Candau, V. M ; Lucinda, M. C.; Nascimento, M. G. (2001). *Escola e Violência*, Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Capra, F. (1981). A concepção sistêmica da vida. In F. Capra, *O Ponto de Mutação* (pp. 259-298), São Paulo: Cultrix.
- Catini, N. (1999). *Temperamento : estudo inicial da escala PTS infantil*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciência da Vida, PUC Campinas, Campinas, SP.
- Christie-Mizel, C.A (2003). Bullying: the consequences of interparental discord and child's self-concept. *Family Process*, 42 (i2), 237- 252.

Coleman, P. K.; Byrd, C. P. (2003). Interpersonal correlates of peer victimization among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (i4), 301-315.

Costabile, A. (1999). *An observational approach to study social and aggressive behavior of children*. Documento recuperado em 27 de setembro de 2003: [http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_calabria1.html#ABSTRACT](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_calabria1.html#ABSTRACT).

Coy, D., R. (2001). *Bullying*. Recuperado 18 de maio de 2002. <http://ericcass.uncg.edu>.

Dake, J. A.; Price, J. H.; Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73 (i5), 73-81.

Ehrlich, P. (2001). Globalização e violência. Em D. L. Levisky (Ed.), *Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção* (pp 51-61). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Fabre-Cornali, D.; Emin, J. C.; Pain, J. (1999). France. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying - a cross-national perspective* (pp.128-139). New York: Routledge.

Farmer, T. W.; Estell, D. B.; Bishop, J. L.; O'Neal, K. K; Cairns, B. D. (2003). Rejected Bullies or Popular Leaders? The Social Relations of Aggressive Subtypes of Rural African American Early Adolescents. *Developmental Psychology*, 39(6), 992-1004.

Fonzi, A.; Genta, M. L.; Menesini, E.; Bacchini, D.; Bonino, S.; Costabile, A. (1999). Italy. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee, *The Nature of School Bullying - a cross-national perspective* (pp.140-156). New York: Routledge.

Graham, S.; Juvonen, J. (1998). Self-Blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34(3), 587–599.

Harris, J. R. (1999). *Diga-me com quem anda* (A. O. B. Barreto, Trad.) Rio de Janeiro: Objetiva.

John-Steiner, V.; Souberman, E. (1989). Posfácio. In L.S. Vygotsky . *A formação social da mente* (3th.ed.) (137-150). São Paulo: Martins Fontes.

Lore, R. K.; Schultz, L.A. (1993). Control of Human Aggression: A Comparative Perspective *American Psychologist* , 48(1), 16–25.

Manarina, A. (2003). *Beyond the bully victim dyad*. Recuperado em 12 set 2003: [http://www.kzoo.edu/psych/stop\\_bullying/topics\\_of\\_interest/bully\\_victim\\_dyad.doc](http://www.kzoo.edu/psych/stop_bullying/topics_of_interest/bully_victim_dyad.doc).

Maslow, A. H. (1970). Is destructiveness instinctive?, In A. H. Maslow, *Motivation and Personality*.(3<sup>a</sup> ed.) (pp 82-91). New York: Longman.

Maturana, H. M. (1998). *Da Biologia à Psicologia*. (3th.ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Mead, M. (2003). Interpretative Statement. In M. Mead (Ed.), *Cooperation and Competition Among Primitive Peoples*. (3th.ed.) (pp.458-515). New Brunswick: Transaction Publishers.

Menesini, E.; Melan, E.; Pignatti, B. (2000). Interactional styles of bullies and victims observed in a competitive and a cooperative setting. *Journal of Genetic Psychology*, 161 (i3), 261.

Morais, R. (1995). *Violência e Educação*. Campinas: Papyrus.

Morita, Y.; Soeda, H.; Soeda, K.; Taki, M. (1999). Japan. In P.K. Smith, Y. Morita, J.Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano e P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying – a cross-national perspective* (pp. 309-323). New York: Routledge.

Natvig, G. K.; Albrektsen, G.; Qvarnstrom, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 ( i5 ), 561.

Ng-Mak, D. S. ; Salzinger, S.; Feldman, R. S.; Stueve, C. A. (2004). Pathologic Adaptation to Community Violence Among Inner-City Youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(2), 196–208.

- Ohsako, T. (1999). The developing world. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano e P.Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying – a Cross-National Perspective* (pp.359-375). Routledge: New York
- Olmedilla, J. M. M. (2000). Comportamento antisocial em los centros escolares: uma visão desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school.- What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P.K.Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (Eds.), *The Nature of School bullying - a cross-national perspective* (pp.7-27). New York: Routledge.
- Orlick, T. (1989). *Vencendo a competição*. São Paulo: Círculo do Livro.
- Ortega, R.; Mora-Merchan J. (1999). Spain. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano e P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying - a cross-national perspective*. (pp.157-173). New York: Routledge.

- Ortega, R.; Mora-Merchán, J. A.; Singer, M.; Smith, P. K.; Pereira, B.; Menesini, E. (2001). *Final report of the working group on general survey questionnaires and nomination methods concerning bullying*. Recuperado em 09 de novembro de 2003: [http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_seville1.html#intro1](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville1.html#intro1)
- Pellegrini, A. D.; Bartini, M.; Brooks, F. (1999). School Bullies, Victims, and Aggressive Victims: Factors Relating to Group Affiliation and Victimization in Early. *Adolescence Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216–224.
- Perry, D. G.; Kusel, S. J.; Perry, L. C. (1988). Victims of Peer Aggression *Developmental Psychology*, 24(6), 807–814.
- Pierce, K. A.; Cohen, R. (1995). Aggressors and their victims: toward a contextual framework for understanding children's aggressor-victim relationships. *Developmental Review*, 15, 292-310.
- Rego, T. C. R. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana. In J. G. Aquino (Ed.), *Indisciplina na escola - alternativas teóricas e práticas* (pp. 83-101). São Paulo: Summus.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (i2), p.181.

- Schwartz, D.; Proctor, L. J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: the mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (40), 670-683.
- Schwartz, D.; Dodge, K. A.; Pettit, G. S.; Bates, J. E. (2000). Friendship as a Moderating Factor in the Pathway Between Early Harsh Home Environment and Later Victimization in the Peer Group. *Developmental Psychology*, 36(5), 646–662.
- Schwartz, D.; Farver, J. M.; Lei Chang, L.; Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (i2), 113-126.
- Schwartz, D.; Hopmeyer G., A. (2003). Community violence exposure and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 163-173.
- Smith, P. K.; Morita, Y. (1999). Introdução. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. OLweus, R. Catalano e P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying – a Cross-National Perspective* (pp.1-4). New York: Routledge.
- Spink, M. J.; Menegon, V. M. (2000). A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In M. J. Spink (Ed.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano* (2th.ed.) (pp.63-92). São Paulo: Cortez.

Stattin, H.; Magnusson, D. (1989). The Role of Early Aggressive Behavior in the Frequency, Seriousness, and Types of Later Crime. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(6), 710–718.

Staub, E. (1996). Cultural–Societal Roots of Violence: The Examples of Genocidal Violence and of Contemporary Youth Violence in the United States. *American Psychologist*, 51(2), 117–132.

Stevens, V; De Bourdeaudhuij, L.; Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(i6), 419-429.

Thiollent, M. (2004). Metodologia da pesquisa-ação (13th.ed.). São Paulo: Cortez.

Van der Wal, M. F.; Wit, C. A. M.; Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(i6), 1312-1318.

Vuchinich, S.; Bank, L.; Patterson, G. R. (1992). Parenting, peers, and the stability of antisocial behavior in preadolescent boys. *Developmental Psychology*, 28(3), 510-521.

Weinhold, B.; Weinhold, J. (2000). *A dominator value system that supports violence*.

Documento recuperado em 29 mar 2000: <http://weinholds.org/bullyingmain.htm>



Ximenes, T. M. (1999). *Violência, educação e exclusão social: memória e representações da população em uma micro-região do município de Campinas-SP*.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 176p. Documento recuperado em 10 de janeiro de 2004:

[http://www.unicamp.br/unicamp/serviços/serviços\\_arqbibl.html](http://www.unicamp.br/unicamp/serviços/serviços_arqbibl.html)

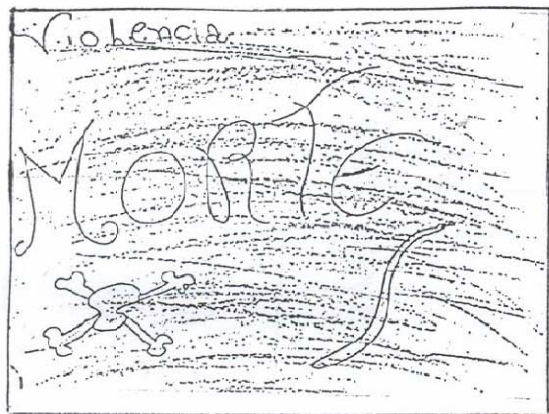
Zaluar, A. (1992). Nem líderes nem heróis: a verdade da história oral. In A. Zaluar (Ed.), *Violência e Educação* (pp.19-36). São Paulo: Cortez.

**ANEXOS**

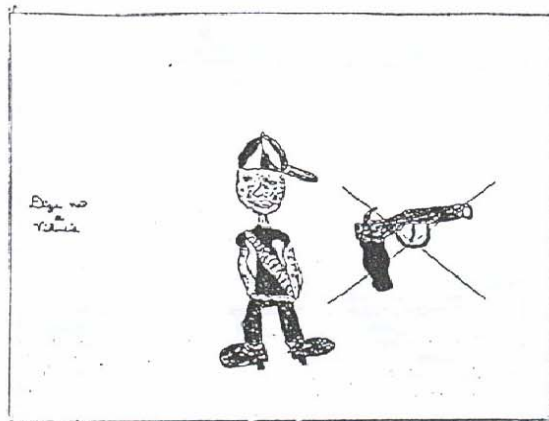
ANEXO I - EXEMPLOS DE DESENHOS DA PRIMEIRA ETAPA



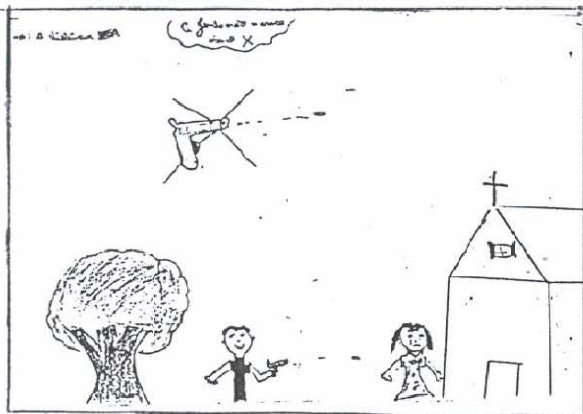
Gilda, 11, 1-2



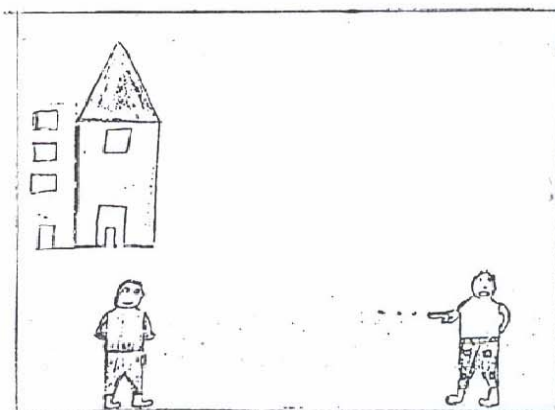
Zuleika, 13, 1



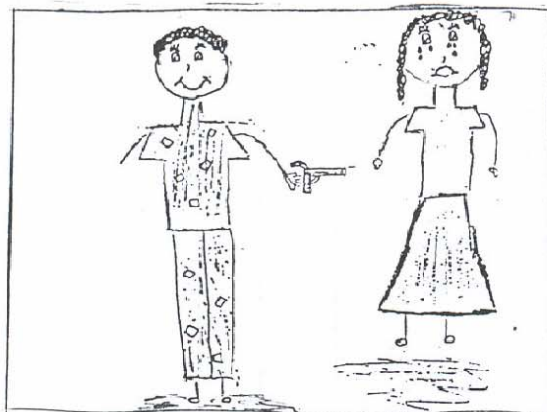
Denise, 13, 1



Laura, 11, 1

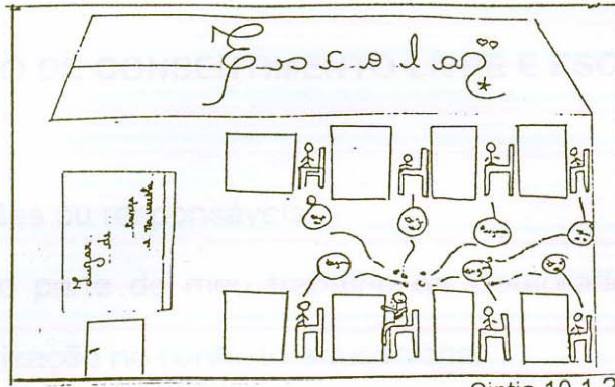


André, 12, 1-2

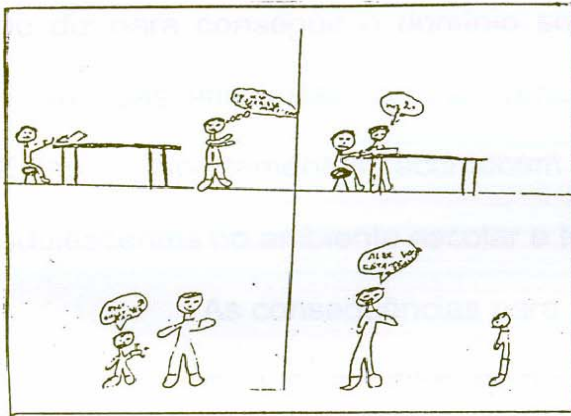


Débora, 10, 1

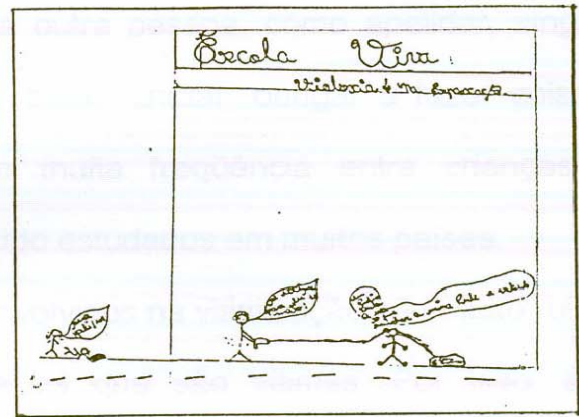
ANEXO II - EXEMPLOS DE DESENHOS DA SEGUNDA ETAPA



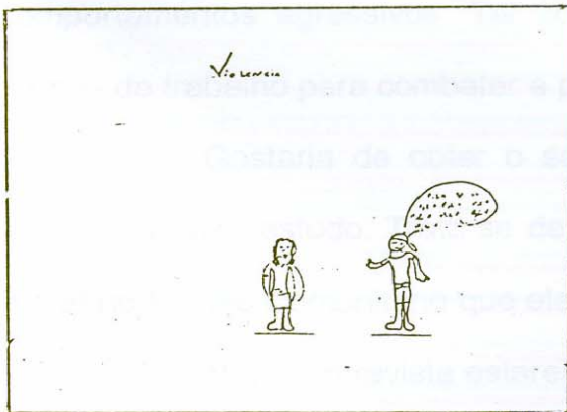
Cintia, 10, 1-2



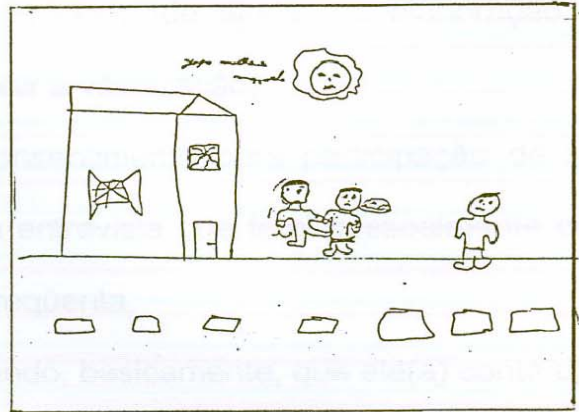
Edson, 12, 1-2



Lia, 13, 1-2



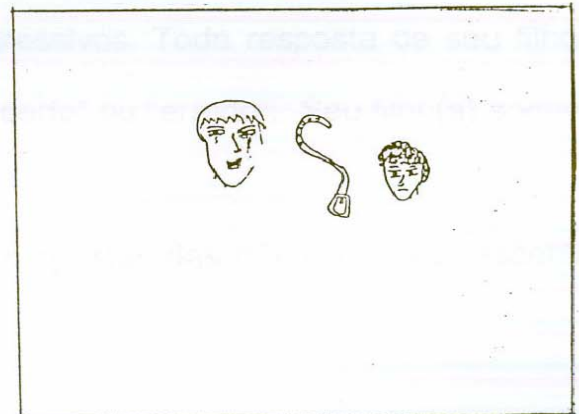
Vanessa, 14, 1-2



Cláudio, 9, 2



Wilson, 14, 1-2



Leo, 14, 1-2

## ANEXO III

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais, mães ou responsáveis.

Como parte de meu trabalho de Doutorado, estou realizando um estudo sobre vitimização no contexto educacional.

Vitimização compreende toda atitude que alguém repetidamente faz ou diz para conseguir o domínio sobre a outra pessoa, como apelidar, xingar, excluir das atividades, ignorar, ameaçar, bater, chutar, obrigar a fazer coisas. Estes comportamentos acontecem com muita frequência entre crianças e adolescentes no ambiente escolar e têm sido estudados em muitos países.

As conseqüências para os envolvidos na vitimização são muito ruins, tanto para os que agredem como para os que são vítimas. Por isso, são necessários estudos que permitam uma maior compreensão desses comportamentos agressivos. Tal compreensão pode ajudar na elaboração de formas de trabalho para combater e prevenir a vitimização.

Gostaria de obter o seu consentimento para participação de seu filho(a) em meu estudo. Trata-se de uma entrevista que farei pessoalmente com ele(a) no Núcleo Comunitário que ele(a) frequenta.

Nesta entrevista estarei pedindo, basicamente, que ele(a) conte uma situação de vitimização que tenha presenciado e que fale de seus sentimentos e o que pensa sobre os comportamentos agressivos. Toda resposta de seu filho(a) será aceita, não havendo julgamento de “certo” ou “errado”. Seu filho(a) somente responderá o que desejar responder.

Para facilitar o registro das respostas das crianças e adolescentes, estarei utilizando um gravador.

**ANEXO III**

Os nomes das crianças participantes não serão revelados publicamente. Não serão feitas análises individuais dos participantes, uma vez que as respostas serão estudadas em conjunto.

Esclareço que, mesmo que você autorize a participação de seu filho(a), você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhuma consequência negativa para ele(a). A participação é voluntária.

Se necessário, você poderá entrar em contato comigo para obter maiores esclarecimentos, antes ou durante a realização da pesquisa.

Caso você autorize a participação de seu filho(a), favor preencher os campos abaixo, assinando no local indicado.

Eu, \_\_\_\_\_,  
responsável por \_\_\_\_\_,  
freqüentador do Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes Santa Rosa, no período da \_\_\_\_\_, autorizo sua participação no estudo sobre vitimização, envolvendo entrevistas individuais gravadas, nos termos descritos anteriormente, a ser desenvolvido pela psicóloga Nilza Catini, funcionária da Secretaria de Assistência Social, da Prefeitura Municipal de Campinas, durante os meses de maio a julho de 2004.

Endereço do responsável: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Campinas, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável