



**UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

MARIA LUIZA DE OLIVEIRA WANDERLEI

Bullying e crianças: da escola para casa e de casa para a escola

Recife

2019

MARIA LUIZA DE OLIVEIRA WANDERLEI

Bullying e crianças: da escola para casa e de casa para a escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira

RECIFE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- W245b Wanderlei, Maria Luiza de Oliveira
Bullying e crianças: da escola para casa e de casa para a escola / Maria Luiza de Oliveira Wanderlei. -
2019.
177 f. : il.
- Orientador: Hugo Monteiro Ferreira.
Inclui referências e apêndice(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2019.
1. Bullying. 2. Criança. 3. Família. 4. Escola. 5. Transdisciplinaridade. I. Ferreira, Hugo Monteiro, orient.
II. Título

MARIA LUIZA DE OLIVEIRA WANDERLEI

Bullying e crianças: da escola para casa e de casa para a escola

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovado em 30.07.2019

BANCA EXAMINADORA

Dr. Hugo Monteiro Ferreira – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Orientador e Presidente

Dra. Catarina Carneiro Gonçalves – Universidade Federal da Paraíba
Examinadora Externa

Dra. Flávia Mendes de Andrade Peres – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinadora Interna

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar agradecendo à Deus, por ter me acompanhado e segurado a minha mão nos momentos mais difíceis dessa trajetória. Sem a permissão dEle, nada disso seria possível.

Agradeço também a Jesus Cristo, por ser a maior prova de que o amor é o caminho, em todas as circunstâncias.

Agradeço a nossa mãe, Maria, e a Santa Terezinha, que certamente intercederam por mim nos momentos que orei à Deus por ajuda e por forças para continuar.

Agradeço aos meus amados pais, Leônia e Luís, pelo apoio, por me fortalecerem durante todos esses anos. A eles devo o que eu sou.

Agradeço também ao meu amado irmão, Humberto, por me inspirar a não desistir.

Agradeço as minhas tias queridas Ires e Olímpia, por serem exemplos de força e de superação.

Agradeço ao meu professor, amigo e orientador, Hugo Monteiro Ferreira, por todos os ensinamentos que vão além dos conhecimentos acadêmicos. Tem meu carinho e meu respeito por toda a vida.

Agradeço ao meu amor, Lincoln, por acreditar tanto no meu potencial, me fazer rir nos momentos de tristeza e levantar minha autoestima naqueles momentos de desânimo.

Agradeço aos meus amigos do Tareco: Mirella, Carol, Élide, Genilande, Romero e Ellen, da Pedagogia – UFRPE para a vida! Especialmente Mirella que, mesmo longe, é alguém que se faz próxima nos momentos difíceis, alguém que eu posso confiar em qualquer situação.

Agradeço a um amigo, Anderson, que, mesmo tão distante, me ajudou a lidar com muitos momentos difíceis durante o primeiro ano do mestrado.

Agradeço aos membros do GETIJ, por contribuírem com minhas reflexões acerca da transdisciplinaridade e do fenômeno *bullying*, por me inspirarem, desde a graduação, a caminhar caminhos desafiadores e também por torcerem por mim. Tenho amor a esse grupo.

Agradeço aos membros do GPIEDUC, especialmente a professora Patrícia Simões e a Juceli Bengert, por me alimentarem meu interesse em investigar mais sobre as infâncias.

Agradeço as professoras Flávia Peres e Catarina Gonçalves pelas valiosas contribuições para minha pesquisa e para esta importante etapa do meu caminho acadêmico.

Agradeço a todxs os professores que passaram por mim e que me motivaram, de alguma maneira, a trilhar o caminho desafiador da educação.

Agradeço aos meus colegas de jornada no mestrado que vivenciaram comigo o turbilhão de emoções que envolve essa trajetória.

À todxs vocês, minha afetuosa gratidão... Sintam-se abraçados... Muito obrigada!

RESUMO

Os processos de violência que existiram desde sempre nos ambientes escolares vêm assumindo novas dimensões, potencializadas por uma lógica disciplinar que tende a negar a integralidade do sujeito. Esta lógica segmentadora, focalizada em processos de individualismo, competitividade e exclusão tem contribuído para a formação de uma sociedade cada vez mais individualista e violenta. A negação do outro, da diversidade, do respeito, da tolerância e a ausência da empatia tem se materializado em diferentes tipos de violências. No presente estudo tivemos a intenção de chamar atenção para um movimento de violência escolar, o *bullying*, e ao mesmo tempo nos aproximar de uma compreensão sobre como a casa/família e a escola/atores escolares se envolvem ou lidam com os processos de sofrimento da criança vitimizada. Desse modo, nosso objetivo geral consiste em compreender, a partir da ótica transdisciplinar, no que diz respeito ao processo de vitimização de crianças, o fenômeno *bullying* em suas múltiplas dimensões presentes nos contextos da casa e da escola. Mais especificamente, objetivamos através dela: discutir a fenomenologia *bullying* a partir de uma ótica transdisciplinar; analisar a emergência do fenômeno *bullying* na escola evidenciando alguns aspectos relacionados aos sujeitos envolvidos nos processos de vitimização; e estabelecer relações entre a casa e a escola no que diz respeito ao processo de sofrimento de crianças vitimizadas pelo fenômeno *bullying*. Para isto, realizamos um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Carpina - PE, utilizando a aplicação de um questionário, como instrumento, além da realização de observações exploratórias, entrevistas (ambos considerando a casa e a escola) e rodas de conversa como técnicas de construção dos dados. Em nossos resultados percebemos que o fenômeno é de natureza complexa, multideterminada e multidimensional, não diz respeito apenas as questões escolares, mas também ao contexto familiar. As relações familiares e escolares precisam, de maneira urgente, atentar para a integralidade do sujeito e se aproximar de uma perspectiva deontológica em relação ao fenômeno. Ficou visível a necessidade da formação de redes de apoio e como elas são essenciais para a prevenção ou o enfrentamento das situações de *bullying* vivenciadas.

Palavras-chave: *Bullying*. Criança. Família. Escola. Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

The processes of violence that have always existed in school environments have taken on new dimensions, enhanced by a disciplinary logic that tends to deny the integrality of the subject. This segmenting logic, focused on processes of individualism, competitiveness and exclusion, has contributed to the formation of an increasingly individualistic and violent society. The denial of the other, diversity, respect, tolerance and the absence of empathy have materialized in different types of violence. In the present study we intended to draw attention to a movement of school violence, bullying, and at the same time bring us closer to an understanding of how home / family and school / school actors get involved or deal with the processes of suffering. victimized child. Thus, our general objective is to understand, from the transdisciplinary perspective, with regard to the process of child victimization, the bullying phenomenon in its multiple dimensions present in the contexts of home and school. More specifically, we aim through it: to discuss bullying phenomenology from a transdisciplinary perspective; analyze the emergence of the bullying phenomenon at school, highlighting some aspects related to the subjects involved in victimization processes; and establishing relationships between home and school regarding the suffering process of children victimized by the bullying phenomenon. For this, we conducted a case study in a school of the municipal network of Carpina - PE, using the application of a questionnaire as an instrument, in addition to conducting exploratory observations, interviews (both considering home and school) and conversation wheels. as data construction techniques. In our results we realize that the phenomenon is complex, multidetermined and multidimensional in nature, not only related to school issues, but also to the family context. Family and school relationships urgently need to pay attention to the subject's comprehensiveness and to approach a deontological perspective in relation to the phenomenon. The need for the formation of support networks and how they are essential for the prevention or coping with the situations of bullying experienced was visible.

Keywords: *Bullying*. Child. Family. School. Transdisciplinarity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. METODOLOGIA	17
1.1 Abordagem	18
1.2 Método.....	18
1.3 Técnicas de construção dos dados.....	21
1.4 Instrumentos	23
1.5 <i>Locus</i>	24
1.6 Sujeitos da pesquisa.....	27
1.7 Análise dos dados.....	28
1.8 Procedimentos da pesquisa.....	30
1.9 Cuidados éticos	33
2. DISCIPLINARIDADE, ESCOLA, VIOLÊNCIA(S) E <i>BULLYING</i>	36
2.1 Disciplinaridade: tecendo algumas compreensões	36
2.2 O paradigma disciplinar e a emergência da(s) violência(s) no contexto escolar	38
2.3 A prática pedagógica disciplinar e suas relações com o fenômeno <i>bullying</i>	42
3. O FENÔMENO <i>BULLYING</i>	44
3.1 Discussões conceituais sobre o fenômeno <i>bullying</i>	44
3.2 Um desdobramento do <i>bullying</i> : o <i>ciberbullying</i>	50
3.3 Alguns estudos sobre o <i>bullying</i> realizados por pesquisadores brasileiros	54
4. (RE)CONFIGURANDO O OLHAR SOB O FENÔMENO <i>BULLYING</i> : ADOTANDO UMA ÓTICA TRANSDISCIPLINAR	59
4.1 Discussões transdisciplinares sobre o <i>bullying</i>	59
4.2 (Re)categorização dos atores envolvidos no fenômeno <i>bullying</i>	65
4.2.1 Alvo do <i>bullying</i>	66
4.2.2 Autores(as) do <i>bullying</i>	69
4.2.3 Alvos/autores ou alvos provocadores do <i>bullying</i>	70
4.2.4 Testemunhas do <i>bullying</i>	71

4.3 A família e as situações de <i>bullying</i>	72
5. A CASA, A ESCOLA E O SOFRIMENTO DA CRIANÇA VITIMIZADA PELO FENÔMENO <i>BULLYING</i>	76
5.1 Processo de definição e recepção da turma a ser investigada	76
5.2 Processo de identificação e escolha do caso a ser investigado	79
5.3 O caso investigado: da escola para casa e de casa para a escola.....	90
5.3.1 A casa e o contexto familiar	96
5.4 A cegueira da escola disciplinar: emergência do fenômeno <i>bullying</i> na escola	104
5.4.1 Unidade-diversidade	104
5.4.2 Empatia	109
5.4.3 Sofrimento	113
5.5 Consequências do <i>bullying</i> na vida dos sujeitos envolvidos com processos de vitimização	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	142
Apêndice I: Questões do questionário – Relação criança, redes sociais digitais e Internet.....	142
Apêndice II: Roteiros norteadores das observações.....	144
Apêndice III: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)	146
Apêndice IV: Rodas de conversa – Planejamentos e vivências	149
Apêndice V: Roteiro de entrevista com estudantes	162
Apêndice VI: Roteiro de entrevista com a mãe	163
Apêndice VII: Transcrição de trechos das entrevistas com estudantes	164
Apêndice VIII: Transcrição da entrevista com a mãe de Pietro	171

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988, coloca em seu artigo 205 que a educação nacional não tem apenas o papel de qualificar os sujeitos para o mercado de trabalho, mas também visa o pleno desenvolvimento da pessoa e sua preparação para o exercício da cidadania. Isso quer dizer que a escola não é apenas lugar para difusão e aquisição dos saberes construídos histórico-socio-culturalmente, mas também de formação identitária e cidadã das pessoas. É um lugar no qual o convívio com as diferenças abre possibilidades para se formar condutas éticas e morais (TOGNETTA *et al*, 2014; TOGNETTA e ROSÁRIO, 2013), baseadas em princípios como respeito, empatia, solidariedade, cooperação. No entanto, a realidade que permeia os espaços escolares está bem distante desta perspectiva.

Na sociedade, de modo geral, vivemos em um contexto em que se procura lidar com os problemas sociais de maneira pontual e punitiva, em um movimento de superficialidade que tenta observar os fenômenos a partir de uma lógica simplificadora, considerando apenas os elementos que estão aparentes. Percebemos que essa abordagem não tem dado conta de resolver ou se aproximar de soluções efetivas para tais problemas, uma vez que eles são de natureza complexa, como é o caso da(s) violência(s).

Em se tratando do contexto escolar, os processos de violência que existiram desde sempre vêm assumindo novas dimensões, potencializadas por uma lógica disciplinar que tende a negar a integralidade do sujeito. Esta lógica segmentadora, focalizada em processos de individualismo, competitividade e exclusão tem contribuído para a formação de uma sociedade cada vez mais individualista e violenta. A negação do outro, da diversidade, do respeito, da tolerância e a ausência da empatia tem se materializado em diferentes tipos de violências, como é o caso do *bullying*.

Em 2016, realizamos uma pesquisa “Abordagem Disciplinar Versus Transdisciplinar: a lógica das redes sociais na sala de aula com crianças”, tendo como campo uma escola da rede municipal de Recife - PE. Nesse estudo pudemos ter uma ideia da perversidade da lógica disciplinar, em especial na educação das crianças. Trata-se de uma lógica que nega as potencialidades do sujeito criança, nega o real, nega sua natureza transdisciplinar, nega seu pensamento complexo, preocupa-se exclusivamente com o cognitivo, como se ele fosse completamente desassociado do afetivo, do emocional, do social. São em realidades como esta que surgem o

preconceito, a discriminação, a falta de respeito, fazem com que os sujeitos, desde crianças, se distanciem de sentimentos como a empatia e a compaixão, por exemplo, tornando a escola um campo fértil para violências, entre elas o *bullying* (WANDERLEI e FERREIRA, 2016).

Alguns estudos sobre a(s) violência(s) nas escolas do Brasil foram realizados nos últimos anos. A ABRAPIA¹ realizou um estudo entre os anos de 2002 e 2003 através do “Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes” em 11 escolas do Rio de Janeiro. Participaram do Programa 5.482 estudantes e, destes, 2.217 (que corresponde a 40,5% da população) se envolveram de diretamente de alguma forma com a prática do *bullying* no ano de 2002, como alvo do *bullying* e/ou como autor. A idade média da população avaliada no estudo foi de aproximadamente 13 anos de idade, sendo 50,5% do sexo masculino e 49,5% do sexo feminino.

Cleo Fante (2005), realizou uma pesquisa que envolveu quatro estudos entre os anos de 2000 e 2004 em escolas do interior de São Paulo. No total, a amostra foi composta por aproximadamente 1.761 estudantes de escolas da rede pública e da rede privada. Seu estudo mostrou que 46,7% dos sujeitos pesquisados se envolveram com o fenômeno de alguma forma. Fischer (2010) investigou 25 escolas das cinco regiões brasileiras (públicas e privadas) e contou com uma amostra de 5.168 estudantes e teve como referência o ano letivo de 2009. Neste estudo a pesquisadora evidenciou que as escolas brasileiras apresentam índices bastante relevantes de violência. Ela constatou que

cerca de 70% dos alunos pesquisados informam ter visto, pelo menos uma vez, um colega ser maltratado no ambiente escolar no ano de 2009. Quase 9% dos alunos afirmam ter visto colegas serem maltratados várias vezes por semana e outros 10%, que vêem esse tipo de cena todos os dias. Ou seja, cerca de 20% dos alunos presencia atos de violência dentro da escola com uma frequência muito alta, o que é um indício de que o *bullying* está presente significativamente nas escolas investigadas (FISCHER, 2010, p. 24).

No mesmo estudo, Fischer (2010) identificou que, em se tratando de *bullying*, 27,8% dos estudantes pesquisados afirmaram terem sido vítimas de maus tratos por

¹ A ABRAPIA é a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência, trata-se de uma organização não governamental de promoção e defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes.

parte de colegas ao menos uma vez naquele ano e 29,1% dos estudantes pesquisados afirmaram terem maltratado colegas pelo menos uma vez naquele ano.

Os índices apresentados são significativos e preocupantes. Além disso, outros estudos sobre o *bullying* têm destacado as graves consequências do fenômeno na vida das pessoas envolvidas nesse tipo de violência, especialmente daquelas pessoas que foram vitimizadas. Estudos apontam (FORLIM *et al*, 2014; HAWKER e BOULTON, 2000; COPELAND *et al*, 2015; FANTE, 2018) que, para além dos efeitos negativos no desempenho escolar, o *bullying* pode desencadear quadros de depressão, ansiedade, isolamento social, baixa auto-estima, automutilação/autolesão, bulimia, anorexia, dificuldades de relacionamento interpessoal, problemas somáticos, como dores de cabeça e no estômago, nervosismo, solidão, sentimento de exclusão.

Por conta das consequências que o fenômeno *bullying* pode provocar na vida de todos os atores envolvidos, ele é considerado um grave problema de saúde pública (OLIVEIRA-MENEGOTTO *et al*, 2013; OLIVEIRA *et al*, 2018A, 2015A, 2015B; PIGOZZI, 2018; SILVA *et al*, 2018A, entre outros). Em 06 de novembro de 2015, no Brasil, foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), através da Lei nº 13.185, sancionada pela presidente Dilma Rousseff. A lei estabelece “intimidação sistemática (**bullying**)” como sendo

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

O corpo da lei ainda caracteriza as ações relacionadas à “intimidação sistemática (**bullying**)” (artigo 2º), apresenta suas classificações (artigo 3º) e determina os objetivos do programa (artigo 4º) que valem ser citados:

- I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying) em toda a sociedade;
- II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
- IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;
- V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

No Brasil, temos ainda a Lei nº 13.663, promulgada em 14 de maio de 2018 que alterou o artigo 12 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB), incluindo nela “a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2018).

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...]

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (BRASIL, 2018).

O problema da(s) violência(s) e do *bullying* na escola existe e apresenta índices significativos. A existência da lei é um grande avanço na medida em que obriga legalmente não só os estabelecimentos de ensino, mas também os clubes e as agremiações recreativas (art. 5º da Lei 13.185) a adotar práticas de enfrentamento do bullying, fazendo-se perceber o fenômeno “como um problema real e não mais como comportamentos naturais, ignorados ou não valorizados por pais, professores e inspetores” (NEVES, 2016, p. 32)

Porém a lei, por si só, não é suficiente para erradicar o problema nas instituições escolares e na sociedade como um todo, uma vez que se trata de um fenômeno de natureza complexa que se constitui a partir das relações sociais (OLIVEIRA *et al*, 2017; OLIVEIRA *et al*, 2018A; TOGNETTA *et al*, 2014; LOPES NETO, 2005). Por isso, novos estudos sobre o fenômeno *bullying* são urgentes e necessários. É preciso aprofundar as questões que já foram apresentadas por outros

pesquisadores para que a sociedade consiga pensar, propor e colocar em prática propostas que contribuam de maneira mais efetiva para a diminuição de sua incidência e continuar avançando e caminhando para a construção de uma sociedade e escola onde não haja índices significativos de violência. Supomos que, na visão de muitos, isto pode se tratar de uma utopia, mas são as utopias que nos movem em busca de uma realidade mais justa para todas as pessoas.

No presente estudo procuramos investigar o fenômeno *bullying* a partir de uma ótica transdisciplinar, que nos permite considerar sua natureza complexa. Intitulada “*Bullying* e crianças: da escola para casa e de casa para a escola”, temos a intenção de chamar atenção para um movimento de violência escolar que têm se potencializado e ao mesmo tempo nos aproximar de uma compreensão sobre como a casa/família e a escola/atores escolares se envolvem ou lidam com os processos de sofrimento da criança vitimizada. Buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: Como compreender o fenômeno *bullying*, no contexto da casa e da escola, no que diz respeito ao processo de vitimização de crianças?

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender, a partir da ótica transdisciplinar, o fenômeno *bullying* em suas múltiplas dimensões presentes nos contextos da casa e da escola. Mais especificamente, objetivamos através dela: discutir a fenomenologia *bullying* a partir de uma ótica transdisciplinar; analisar a emergência do fenômeno *bullying* na escola evidenciando alguns aspectos relacionados aos sujeitos envolvidos nos processos de vitimização; e estabelecer relações entre a casa e a escola no que diz respeito ao processo de sofrimento de crianças vitimizadas pelo fenômeno *bullying*.

O método escolhido para a nossa investigação foi o estudo de caso pelo fato de existirem poucos estudos que se preocupam em se aproximar dos sujeitos que se veem cotidianamente envolvidos em processos de sofrimento relacionados ao *bullying* (em casa e na escola). Em um levantamento introdutório sobre essa questão, constatamos que a preocupação central das pesquisas realizadas no Brasil nos últimos anos tem se voltado para investigações em torno da incidência e prevalência (faixa etária, sexo, socioeconômico dos sujeitos envolvidos) do fenômeno.

Desse modo, no primeiro capítulo nos preocupamos em apresentar nossa proposta metodológica. Nele explicitamos a abordagem, o método, as técnicas de construção dos dados, os instrumentos utilizados, o lócus e os sujeitos da pesquisa o

método de análise dos dados, os procedimentos e os cuidados éticos adotados ao longo do percurso investigativo.

No segundo capítulo procuramos estabelecer algumas relações entre a disciplinaridade, a escola, as violências e o *bullying*. Para isto, apresentamos algumas compreensões sobre a disciplinaridade, explicitamos como este paradigma fomenta a emergência de violência(s) no contexto escolar e tecemos algumas relações entre a prática pedagógica disciplinar e o fenômeno *bullying*.

No terceiro capítulo apresentamos, de maneira exploratória, os conceitos mais gerais sobre o fenômeno *bullying*. Abordamos um pouco sobre um dos seus desdobramentos atuais: o *ciberbullying* e em seguida apresentamos alguns estudos sobre o *bullying* que foram realizados por pesquisadores brasileiros.

No quarto capítulo começamos a discutir o *bullying* a partir da ótica transdisciplinar afim de reconfigurar o olhar sob o fenômeno e fomentar novas perspectivas em relação a ele. Trazemos uma (re)categorização dos atores envolvidos no fenômeno, bem como uma discussão sobre a família e as situações de *bullying*.

Por fim, no quinto capítulo apresentamos os dados que emergiram ao longo da investigação e tecemos nossas análises. Nele falamos sobre como foi o processo de definição e recepção da turma campo de estudo. Em seguida descrevemos também o processo de identificação e escolha do caso do nosso estudo. Depois tecemos relações entre a escola e a casa do caso investigado. Discutimos também os elementos disciplinares que se fazem presentes na instituição escolar e lhe torna um ambiente propício a emergência do *bullying* e ao mesmo tempo “cego” frente as questões relacionadas ao fenômeno e ao sujeito vitimizado, a partir de três categorias: ‘unidade-diversidade’, ‘empatia’ e ‘sofrimento e possibilidades de resiliência’. Finalizamos este capítulo trazendo uma discussão sobre as consequências do *bullying* na vida dos sujeitos envolvidos com processos de vitimização.

A relevância desta pesquisa consiste oferecer um aprofundamento nas reflexões acerca desses fenômenos, em especial do fenômeno *bullying*, que têm trazido riscos potenciais aos sujeitos diretamente envolvidos. Destacamos a necessidade de refletir sobre o *bullying* enquanto fenômeno complexo, multifacetado, relacional entre partes e multideterminado, e de se aproximar de um olhar

transdisciplinar e deontológico sobre ele para que se chegue a novas posturas na tratativa dele, a partir de uma abordagem preventiva e interventiva, com base no diálogo, na amorosidade, no respeito.

1. METODOLOGIA

Para a construção da presente proposta metodológica, consideramos o fenômeno *bullying* a partir de uma visão transdisciplinar (NICOLESCU, 1999) que nos permite percebê-lo como fenômeno complexo (*complexus*). Assim, partindo de uma visão transdisciplinar (NICOLESCU, 1999), entendemos que:

- a) O fenômeno *bullying* é de natureza complexa;
- b) Considerando a lógica do terceiro incluído, os conceitos vítima/agressor não deverão ser tratados de maneira dicotômica já que, para nós, essa polarização ainda não está tão clara e acreditamos que em algum nível de realidade, o agressor pode ser também vítima e a vítima pode ser agressor;
- c) Um ambiente pautado na lógica disciplinar tende a ser um ambiente que favorece a prática de violência, tornando-se um ambiente hostil no qual o *bullying* pode emergir com mais facilidade; e
- d) O fenômeno denominado *bullying* pode assumir um novo nível de realidade quando transformado em *ciberbullying* uma vez que este último ultrapassa as dimensões escolares e chega as casas, fazendo com que os processos de vitimização sejam potencializados e prolongados.

Para além destes pontos elencados, é importante destacar que em nossa compreensão o fenômeno *bullying* (assim como o *ciberbullying*) deve ser estudado a partir de uma perspectiva deontológica (MAFFESOLI, 1998). O conceito de deontologia apresentado por Michel Maffesoli diz respeito a considerar as situações enquanto situações, “naquilo que ela tem de efêmero, de sombrio, de equívoco, mas também de grandioso” (MAFFESOLI, 1998, p. 12), não se tratando, portanto, de ações isoladas e sim de situações complexas.

Tendo em foco o fenômeno *bullying*, mas considerando em alguns momentos suas relações com o fenômeno *ciberbullying*, todas estas considerações apontadas anteriormente nos ajudaram a planejar nossa proposta metodológica apresentada nos tópicos a seguir e refletir sobre ela.

1.1 Abordagem

Como mencionamos anteriormente, a partir do olhar transdisciplinar, enxergamos o *bullying* como fenômeno de natureza complexa (*complexus*). De acordo com Morin (2015), inicialmente, o conceito de complexidade tem a ver com a natureza quantitativa uma vez que ela envolve uma quantidade considerável de interações e interferências. No entanto, o teórico acrescenta que “(...) a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam a nossa possibilidade do cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios” (MORIN, 2015, p. 35). Ainda de acordo com Morin (2015), num certo sentido, a complexidade sempre se relaciona com o acaso. Porém, ele complementa afirmando que a complexidade não se refere apenas à incerteza, mas “(...) é a incerteza no ceio de sistemas ricamente organizados” (2015, p. 35). Compreende-se então que a complexidade está relacionada à mistura íntima entre a ordem e a desordem (MORIN, 2015).

Diante disso, compreendemos que, diante do *complexus*, uma abordagem quantitativa não dá conta de compreender nosso objeto de estudo. Sendo assim, embora em alguns momentos possamos trazer alguns dados quantitativos (considerando o questionário como um de nossos instrumentos mencionados no tópico 1.4), iremos sempre tratá-lo a partir de uma natureza qualitativa assegurada através das nossas técnicas de construção dos dados (tópico 1.3). Entendemos que por trás do fenômeno *bullying* há uma série de fatores que, se analisados apenas a partir de uma abordagem quantitativa, não expressarão as relações deste com outros fenômenos relacionados a ele como, por exemplo, o fenômeno *ciberbullying*, outras situações de violência, preconceito, falta de empatia, discriminação, sofrimento, questões familiares, entre outros.

1.2 Método

Inicialmente nossa intenção com esta pesquisa tinha como foco maior a compreensão do fenômeno *ciberbullying* para, a partir disso, tecer algumas relações

deste fenômeno com o fenômeno *bullying*. No entanto, como veremos mais adiante², houve a necessidade de voltar nosso foco para o fenômeno *bullying*.

Em nossos estudos iniciais, percebemos que o *bullying* se trata de um fenômeno de natureza complexa, multifacetada, multideterminada e relacional entre pares (DEL BAIRRO *et al*, 2005; OLIVEIRA *et al*, 2018A, 2016 A; LOPES NETO, 2005, CHAVES e SOUZA, 2018; MELLO *et al*, 2017, 2018; MARCOLINO *et al*, 2018).

No entanto, percebemos que muitas investigações tem utilizado os estudos transversais como estratégia de investigação (MOTA *et al*, 2018; SILVA *et al*, 2018A; OLIVEIRA *et al*, 2018A; FONTES *et al*, 2017; MELLO *et al*, 2015; MALTA *et al*, 2017), alguns debruçando-se sobre dados da PeNSE³ (2009/2015), outros aplicando questionários específicos referentes ao *bullying*. De acordo com Bastos e Duquia (2007),

A condução de um estudo transversal envolve, essencialmente, as seguintes etapas: 1. definição de uma população de interesse; 2. estudo da população por meio da realização de censo ou amostragem de parte dela; e 3. determinação da presença ou ausência do desfecho e da exposição para cada um dos indivíduos estudados.

Dada a natureza dos estudos transversais, que são de base populacional, percebe-se que sua aplicabilidade é interessante para identificarmos padrões referentes ao fenômeno *bullying*, como a prevalência considerando determinados aspectos, como idade, sexo, condições socioeconômicas dos envolvidos, por exemplo. No entanto, eles não dão conta de considerar os elementos mais contextuais relacionados a cada indivíduo que, de alguma maneira, se envolve com o *bullying*.

Oliveira *et al* (2015A, p. 1561) destaca que “as associações apresentadas [nas pesquisas baseadas em estudos transversais] não são totalmente compreendidas, principalmente para que se possa construir modelos explicativos para a ocorrência do *bullying* no território escolar”. A generalização em relação ao fenômeno *bullying* é algo que limita e dificulta a compreensão sobre ele. Se faz necessário, portanto, realizar investigações com dimensões mais contextuais acerca do fenômeno *bullying*, não se atendo apenas as características mais gerais do fenômeno. Percebemos que existe

² Especialmente no tópico capítulo 5 da dissertação.

³ Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, realizada nos anos de 2009 e 2015 em um convênio entre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Ministério da Saúde.

uma certa carência de investigações empíricas que se aproximem de fato dos atores envolvidos com o fenômeno *bullying*. Consideramos que é preciso compreender os elementos estruturantes do *bullying* e o próprio conceito deste a partir das experiências daqueles que estão diretamente envolvidos neste problema (TORRES e VIVAS, 2012).

Dessa maneira, o método que adotamos na presente investigação foi o estudo de caso. Fonseca (2002), traz a seguinte definição para estudo de caso:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Considerando que o estudo de caso, de acordo com Fonseca (2002) refere-se a uma entidade bem definida, em nossa pesquisa a entidade será um sujeito⁴ (pessoa) diretamente envolvido no fenômeno. Ainda segundo o autor, esse tipo de estudo tem como objetivo conhecer com profundidade determinada situação que se mostra única em muitos aspectos (como e o porquê da situação): O que há na situação de mais essencial e característico nela? (FONSECA, 2002).

O estudo de caso pode assumir duas perspectivas, segundo Fonseca (2002):

a) Interpretativa – que visa compreender o fenômeno a partir do ponto de vista dos participantes; e

b) Pragmática – que apresenta “uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador” (FONSECA, 2002, p. 34).

Tendo em vista os nossos objetivos geral e específicos, adotamos em nosso estudo a perspectiva interpretativa, uma vez que para compreender o fenômeno *bullying* a partir da ótica transdisciplinar, no que diz respeito ao processo de vitimização da criança, em um movimento que vai de casa para a escola e da escola

⁴ Este sujeito será especificado mais adiante no tópico “sujeitos da pesquisa”.

para casa, precisamos refletir a partir do ponto de vista daqueles que estão diretamente envolvidos com o fenômeno e com a criança vitimizada.

Sendo assim, tratando-se de um estudo de caso e apesar de reconhecer a necessidade de intervenção diante dos fenômenos *bullying* e *ciberbullying*, durante nosso processo investigativo não foi nosso objetivo intervir sob o objeto-fenômeno, mas de revelá-lo de acordo com a nossa percepção interpretativa. Desejamos, portanto, compreendê-lo em sua complexidade de maneira mais profunda a partir do contato próximo com a nossa entidade já mencionada.

1.3 Técnicas de construção dos dados

Durante todo o processo investigativo empírico, fizemos uso da observação exploratória considerando a necessidade de:

- a) Identificação do caso;
- b) Aproximação dos sujeitos envolvidos;
- c) Percepção de como se constitui a dinâmica e as relações no *lócus* da pesquisa.

As observações na instituição escolar foram realizadas de maneira sistemática e direta, ao longo de oito meses (de maio, junho e de agosto a novembro de 2018), uma ou duas vezes na semana, contabilizando uma carga horária de aproximadamente 192 horas de observação. Sistemática, pois o fenômeno foi observado sistematicamente em um determinado período de tempo. E direta, pois observamos os fatos no momento e no local onde estarão ocorrendo (MICHALISZYN e TOMAZINI, 2012). As observações exploratórias seguiram roteiros (apêndice V) com a intenção de não perder de vista o foco da nossa pesquisa, mas sem ignorar a possibilidade de emergir aspectos importantes que não estavam contemplados neles e que seriam importantes para a nossa pesquisa.

Inicialmente as observações foram realizadas no contexto escolar, em seguida, em um dado momento, embora de forma bem restrita, estendeu-se também ao ambiente domiciliar do sujeito envolvido em processo de vitimização relacionada ao caso selecionado. Oliveira *et al* (2015A) ressalta a necessidade desenvolver estudos

científicos que considere a relação entre o contexto familiar e o envolvimento de crianças e adolescentes em situações de *bullying*.

Nosso interesse era de realizar diversas visitas à casa da criança vitimizada, a fim de perceber de forma aprofundada a dinâmica das relações familiares naquele ambiente. No entanto, surgiram dificuldades que ocasionaram a realização de apenas uma visita. Esta visita contou com uma observação pontual na qual pudemos conhecer a casa da criança e ter uma noção superficial de sua relação com aquele espaço e com as pessoas que convivem com ela naquele ambiente.

Utilizamos também a entrevista semiestruturada como uma das técnicas. De acordo com Michaliszyn e Tomazini, a entrevista semiestruturada, “trata-se do contato direto, face a face entre o pesquisador e o entrevistado” (2012, p.56). Entrevistamos os sujeitos (outras crianças) envolvidos diretamente e indiretamente com o caso de estudo selecionado. Para isso, foram elaborados roteiros de entrevista específicos para cada ator/sujeito a ser entrevistado. Em alguns momentos, realizamos também conversas com profissionais da instituição escolar (professores, coordenação, gestão) afim de esclarecer melhor alguns pontos observados no cotidiano da observação exploratória ou deduzidos a partir das entrevistas com as crianças.

Considerando, portanto, as técnicas apresentadas, fez-se necessária a utilização de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi assinado pelos responsáveis pelas crianças e pelos adultos que participaram do estudo, tornando-os cientes dos procedimentos, finalidades e relevância da pesquisa (apêndice V). No tópico destinado aos cuidados éticos, trataremos melhor este ponto.

Além das entrevistas e, ainda considerando o contexto escolar, realizamos duas rodas de conversas com as crianças autorizadas pelos responsáveis para contribuir com nossa pesquisa. As rodas de conversa nos ajudaram a nos aproximar de uma compreensão sobre como as crianças da turma do caso selecionado percebem as situações de *bullying* experienciadas pela criança vitimizada e como lidam com elas.

Realizamos também uma entrevista com a mãe da criança envolvida em processos de vitimização com a intenção de perceber como são as relações familiares dela, como o seu sofrimento é percebido em seu ambiente familiar e se houve alterações em seu comportamento dentro do ambiente doméstico ocasionadas pelo

fenômeno *bullying*. Essa entrevista foi realizada no dia que realizamos a observação no ambiente doméstico da criança vitimizada.

Todas as entrevistas foram registradas através da gravação do áudio feita por um aparelho Smartphone, em seguida foram transcritas com ajuda do software “Express Scribe Transcription Free”, em sua versão gratuita para uso de fins não-lucrativos.

1.4 Instrumentos

Os instrumentos que foram utilizados ao longo da nossa pesquisa são:

- a) Diário de campo;
- b) Questionário;
- c) Roteiros (de observação e de entrevista); e
- d) Planejamentos das rodas de diálogo.

As fichas de leitura são os instrumentos que nos permitiram registrar os pontos relevantes dos estudos teóricos realizados para facilitar o resgate nos momentos necessários, em especial durante a fundamentação teórica e análise.

O diário de campo é o instrumento que nos acompanhou sempre. Nele foram registrados os pontos mais relevantes observados ao longo da construção de dados, bem como as situações que nos chamaram atenção e também algumas análises introdutórias sobre elas.

Os registros dos pontos relevantes para nossa pesquisa foram registrados no momento através de palavras-chave e posteriormente, após a observação do dia, foram mais detalhados no diário de campo.

Como mencionamos anteriormente, as observações exploratórias seguiram roteiros elaborados previamente. Para a realização das entrevistas, também se fez necessário a elaboração de roteiros. Durante o processo de construção de dados, estes instrumentos foram encarados como guias, e nos permitimos fazer alterações/acréscimos durante o percurso, uma vez que consideramos a flexibilidade um

elemento importante para atentar nosso olhar também para o imprevisível e possibilitar novas descobertas.

De maneira geral, podemos dizer que os roteiros de observações (apêndice II), as entrevistas (apêndices V e VI) e os planejamentos das rodas de conversa (apêndice IV) foram nossos guias durante a realização das respectivas técnicas, havendo, portanto, abertura e flexibilidade para perguntas/dúvidas que emergirem durante à execução dela.

1.5 Locus

Nosso *locus* de pesquisa foi uma escola pública da Rede Municipal de Carpina – PE. Considerando que se trata de um estudo de caso e a necessidade de uma boa aproximação entre a pesquisadora e seu objeto, a escolha do *locus* se deu levando em conta a facilidade de acesso da pesquisadora, que reside no município de Carpina - PE, e também a abertura e adesão por parte da gestão da escola.

Inicialmente foi realizada uma reunião com a gestora da instituição escolar na qual a pesquisadora se apresentou enquanto estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades e explicou sobre o processo investigativo: do que se trata a pesquisa, como seria realizada, seus objetivos, a relevância da temática estudada e o período em que ocorreria a construção de dados na escola. Em seguida, após a adesão por parte da gestora, foi solicitado por ela ao Programa um documento oficial de comprovação de vínculo que pedisse a concessão da escola para a realização da pesquisa. Este documento (anexo 1) foi arquivado na instituição e nele havia o registro do título da pesquisa, bem como o período em que se dariam as visitas ao *locus*.

A escola campo de pesquisa está localizada em um bairro periférico do município de Carpina e atende a turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Funciona nas modalidades de Ensino Regular, sendo os anos iniciais no turno da manhã e os anos finais no turno da tarde, e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite.

Segundo a gestora da instituição, comunidade atendida pela escola é, em sua maioria, de baixa renda. Muitos estudantes são assistidos por programas sociais do

governo. Durante nossa vivência na escola, em 2018, a escola contava com um total de 13 turmas e 424 estudantes⁵ divididos da seguinte forma:

TABELA 01 – DISTRIBUIÇÃO TURMAS/ESTUDANTES

Turno	Série	Quant. de turmas	Quant. de estudantes
Manhã	1º Ano	1	21
	2º Ano	1	25
	3º Ano	1	42
	4º Ano	1	47
	5º Ano	1	46
Tarde	6º Ano	2	62
	7º Ano	1	49
	8º Ano	1	44
	9º Ano	1	28
Noite	1ª e 2ª fase	1	15
	3ª fase	1	16
	4ª fase	1	29
Total		13	424

Fonte: Secretaria da escola

Em relação ao quantitativo de funcionários, durante o período observado, a escola contava com um total de 62, distribuídos nas seguintes funções:

TABELA 02 – DISTRIBUIÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS

Professores	Anos Iniciais	7
	Anos Finais	7
	EJA	4
	Educ. Especial	3
Diretora		1
Coordenadores		8
Merendeiras		5
Serventes		5
Porteiros		2
Secretária		1
Bibliotecários (professores readaptados)		4

⁵ Temos como referência o dia 05 de abril de 2018. A profissional da secretaria informou que esse número frequentemente muda com a chegada/saída de alunos.

Agente administrativo	15
Total	62

Fonte: Secretaria da escola

A estrutura física do nosso *locus* contava com um total de 08 salas de aula, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 sala da direção, 01 cozinha, 01 sala de professores, 01 pátio coberto, 02 pátios descobertos, 01 quadra⁶ esportiva ainda em fase inicial de construção, 02 banheiros para as alunas, 02 banheiros para os alunos e 01 banheiro para uso dos funcionários. Em relação aos recursos de tecnologias digitais disponíveis, a escola contava apenas com 01 computador e uma impressora multifuncional (ambos de uso administrativo) e um projetor. A biblioteca se localiza onde antes funcionava um laboratório de informática.

Os pátios da escola e sua área externa encontravam-se limpos. Havia uma grande árvore no primeiro pátio externo, tornando o ambiente agradável.

Os dados sobre a estrutura física e sobre os recursos humanos apresentados anteriormente foram fornecidos pela secretária da instituição com base em registros de controle feitos pela instituição e em registros a serem declarados no censo escolar realizado pelo Inep. Em relação à estrutura física, além dos dados fornecidos pela secretaria, foi feita uma visita guiada pela escola na qual uma das professoras readaptadas, que atualmente atua na biblioteca, fez o acompanhamento e explicou sobre a organização.

Apesar de termos percebido que ainda há uma visão distorcida da figura da pesquisadora, que por vezes é chamada de “estagiária”, a escola, nesse primeiro contato, se mostrou bastante acolhedora e todos os profissionais com os quais entramos em contato demonstraram simpatia e disponibilidade colaborativa. Julgamos que isto foi essencial para que a pesquisa se desenvolvesse com fluidez no ambiente escolar, fazendo com que os objetivos se tornassem ainda mais passíveis de serem alcançados.

⁶ De acordo com a professora que nos acompanhou na visita guiada, obra está parada há mais de 01 ano e não há previsão de quando será retomada. Existe um portão que impede a passagem dos estudantes para essa área. A área da quadra é ampla e está tomada por mato. A estrutura inicial que existe encontra-se enferrujada.

1.6 Sujeitos da pesquisa

Para iniciar este tópico, é importante destacar que, de acordo com Fante (2018), o fenômeno *bullying* está presente em todos os níveis da educação, no entanto os padrões e as formas de agressão, dependendo da faixa etária, podem se diferenciar. Para Fante (2018),

Da 5ª série⁷ em diante, os maus tratos começam a ser maquiados ou disfarçados, tornando-se mais difíceis de identificar, uma vez que desenvolvem, basicamente, por meio da linguagem não verbalizada, ou seja, da linguagem visual, gestual e corporal. Ameaças, apelidos, difamações, discriminações, ofensas, furtos, abusos sexuais e, especialmente, indução aos maus-tratos e à exclusão do grupo são consultas mais incidentes.

Sendo assim, nossos sujeitos centrais possuem uma média de 12 anos de idade, mais especificamente são crianças que estão no 6º ano do Ensino Fundamental. Nesta série há um movimento de muitas rupturas e readaptação das crianças à rotina escolar (disciplinas novas, não há mais a figura do professor polivalente, etc.), as crianças estão em fase final da infância, mas ainda precisam ser vistas como tal. É esta criança que está saindo da fase da infância e chegando na adolescência que nos preocupou neste momento, uma vez que os processos aqui iniciados poderão ter desdobramentos ainda mais danosos anos à frente, podendo comprometer ainda mais seu desenvolvimento físico, social, afetivo, emocional, cognitivo.

O desafio inicial do nosso estudo de caso foi definir⁸ o caso que seria investigado. Para isto, tendo em vista que inicialmente tínhamos como objeto central o *ciberbullying*, iniciamos nossa pesquisa com a observação, na qual conseguimos evidenciar um caso de *bullying*. Em seguida fizemos a aplicação de um questionário (Apêndice I) com perguntas relacionadas aos usos de equipamentos eletrônicos, Internet e Redes Sociais a fim de verificarmos se existia alguma relação daquele caso de *bullying* com a incidência de um caso de *ciberbullying*. Como não foi identificado nenhum caso de *ciberbullying* até o quinto mês da pesquisa e considerando o nosso

⁷ Atual 6º ano do Ensino Fundamental.

⁸ Os processos de identificação e escolha da turma e do caso são apresentados nos tópicos 5.1 e 5.2.

tempo para sua realização, direcionamos o nosso foco para o fenômeno *bullying*. Portanto, em nossa investigação, o sujeito central foi uma criança vitimizada pelo fenômeno *bullying* uma vez que não conseguimos identificar nenhuma situação de *ciberbullying* no *locus* investigado.

Tendo em vista nossos objetivos geral e específicos, também foram sujeitos importantes no nosso processo investigativo a família do sujeito central (vitimizado) do nosso caso selecionado e os colegas de sala. Além disso, de maneira mais indireta, a gestão, a coordenação e a equipe docente também contribuíram com a nossa investigação, uma vez que estes sujeitos também interagem de forma significativa com nosso sujeito central cotidianamente no contexto escolar.

1.7 Análise dos dados

Em nossa proposta metodológica analítica, fizemos uso das técnicas da Análise Textual Discursiva (ATD) apresentadas por Moraes e Galiazzi (2007). De acordo com os autores, a ATD

Corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e seus discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise do discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 08).

Foram objetos de análise o diário de campo e os questionários uma vez que apresentam registros dos dados coletados, bem como as transcrições dos áudios feitas a partir da técnica de entrevista.

Organizada em quatro focos, a Análise Textual Discursiva visa, inicialmente, à desmontagem dos textos, seu exame nos mínimos detalhes. Na sequência, desenvolve-se o estabelecimento de relações entre cada unidade, procurando-se a identidade entre elas, para, logo após, captar o que emerge da totalidade do texto, em direção a uma nova compreensão desse todo. Por fim, o processo de pesquisa, nesta metodologia de análise, é autoorganizado, exigindo do pesquisador uma imersão, a completa impregnação nas informações do texto analisado, sendo esta rigorosidade uma necessidade para que o novo tenha condições de ficar evidente (PEDRUZZI *et al.*, 2015, p. 591/592).

Segundo os autores, a ATD envolve procedimentos minuciosos que requerem extrema atenção e rigor por parte do(a) pesquisador(a) em todas as suas três etapas

(MORAES e GALIAZZI, 2007). A primeira etapa da ATD refere-se à desmontagem dos textos ou unitarização. Nesta etapa é feita uma desconstrução do texto dividindo-o e estabelecendo pequenas unidades de significado. Estas unidades serão fundamentais no percurso da análise, pois elas irão conter as mensagens mais importantes e significativas a serem discutidas na pesquisa.

Mais do que propriamente divisões ou recortes as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 115).

A segunda etapa é o processo de categorização, na qual serão construídas as categorias analíticas. Essas categorias não são fixas, elas podem ser reorganizadas ao longo da análise de acordo com a decisão do pesquisador. São formadas através de procedimentos comparativos, considerando os elementos que as unidades de significado (levantadas na etapa anterior) têm em comum e fazendo os agrupamentos. É a partir desta etapa que os textos analisados começam a ser aprofundados.

Neste momento, nosso olhar para os textos analisados começa a se tornar menos superficial e aparente, pois a partir do detalhe de cada unidade avançamos para a totalidade das unidades e delas chegamos às categorias, nas quais congregamos informações sobre aquelas unidades (PEDRUZZI *et al.*, 2015, p. 592).

As categorias podem ser levantadas por indução ou através da dedução, esta última ocorre quando as categorias são levantadas *a priori*, ou seja, quando elas são definidas antes mesmo de iniciar o processo de construção dos dados. Mas vale ressaltar que, assim como as unidades de significado, as categorias também são passíveis de mudanças ao longo do processo analítico.

[...] as categorias emergentes são fruto de uma organização ricamente elaborada, pois só podem ser finalizadas junto ao processo de conclusão da análise. Dessa forma, as categorias irão transmutar-se na medida em que a pesquisa for avançando, o que resultará nas categorias iniciais, intermediárias e finais (PEDRUZZI *et al.*, 2015, p. 593).

Em nossa pesquisa, optamos por utilizar estratégias indutivas de análise, uma vez que, ao nosso ver, o contato com o *corpus* da pesquisa durante o processo de

construção dos dados pode ser uma rica fonte de inspiração para a emergência criativa das categorias. As categorias, ao nosso ver, são o que torna a pesquisa um campo fértil para a criatividade do(a) pesquisador(a).

A terceira e última etapa corresponde a construção dos “metatextos”. São os textos que apresentam as reflexões dos(as) pesquisadores(as) acerca do fenômeno estudado em relação aos dados construídos ao longo do processo investigativo. PEDRUZZI (*et al.*, 2015) dizem que o metatexto corresponde a “arte final” do pesquisador. Após o exercício da escrita crítica,

O metatexto necessita ainda ser constantemente aperfeiçoado e reorganizado, pois, por ser um processo de escrita, exige uma permanente reconsideração em relação à sua estrutura e seus argumentos. Ou seja, assim como no processo de investigação do fenômeno seguimos o caminho com o intuito de complexificar nossos achados e nossas descobertas, da mesma forma procedemos na elaboração do metatexto (PEDRUZZI *et al.*, 2015, p. 593).

A ATD se mostrou uma metodologia analítica atraente para a nossa pesquisa, uma vez que oferece ao(a) pesquisador(a) uma certa “liberdade” (dentro dos limites dos aprofundamentos teóricos sobre o tema) para analisar e interpretar os dados construídos ao longo de todo o processo de investigação. Além disso, é uma metodologia que permite e estimula a dinâmica reflexiva do(a) pesquisador(a), não só em relação a aquilo que emergiu a partir do campo, mas também sobre a forma como este(a) olha para o *curpus* de sua pesquisa, havendo a possibilidade de mudanças durante o percurso.

1.8 Procedimentos da pesquisa

Os procedimentos da nossa pesquisa se organizaram em 5 processos⁹, considerando os nossos objetivos (elencados dos específicos para se chegar ao geral), apresentados a seguir:

I objetivo (específico): Discutir a fenomenologia *bullying* a partir de uma ótica transdisciplinar;

⁹ Trazemos no apêndice I o cronograma de realização da pesquisa e no apêndice II um painel resumido das técnicas, instrumentos e procedimentos da pesquisa.

1º processo

De natureza teórica, realizamos estudos de teóricos que discutiam sobre a(s) violência(s) na escola, a abordagem transdisciplinar (MORAES, 2015 e NICOLESCU, 1999), o pensamento complexo (MORIN, 2015). Além disso, neste momento nos debruçaremos sob 71 artigos¹⁰ encontrados na base de dados *SciELO* em uma busca pela palavra '*bullying*' realizada em fevereiro de 2019. A partir da leitura desses artigos e de outros materiais de referência sobre o fenômeno *bullying*, construímos uma compreensão em relação ao que falam e estudam as pesquisas recentes sobre o nosso tema, identificando os múltiplos olhares que se têm lançado em relação ao fenômeno.

Deste momento resultou nossa fundamentação teórica. Ele também nos ajudou, durante nossas análises, a compreender os dados que emergiram a partir da construção realizada nos demais momentos. Por isso, apesar de estar como momento inicial, tratou-se na verdade de um ponto de partida passível de ser (re)visitado, (re)ajustado e complementado ao longo de todo o nosso processo investigativo.

II objetivo (específico): Analisar a emergência do fenômeno *bullying* na escola evidenciando alguns aspectos relacionados aos sujeitos envolvidos nos processos de vitimização.

De natureza empírica, para atender este objetivo realizamos dois processos (2º e 3º processo). Elas se concretizaram a partir das observações exploratórias realizadas dentro do ambiente escolar, das entrevistas e das rodas de conversas.

2º processo

Inicialmente selecionamos o *lôcus* apresentado e justificado anteriormente. Em seguida iniciamos a realização da observação exploratória (roteiro disponível no apêndice II) afim de percebermos como eram as relações pessoais e os processos de violência, de *bullying* e, ainda que de maneira superficial, o *ciberbullying* no contexto

¹⁰ Ver tópico 3.3 da dissertação.

escolar investigado (dentro e fora da sala de aula), registrando os pontos importantes (de acordo com o roteiro) no diário de campo.

Ainda nesta fase, fizemos uso do questionário (apêndice I) mencionado nos instrumentos para verificar como é a relação das crianças com os dispositivos de Tecnologia da Informação e Comunicação, as redes sociais digitais e a Internet.

Ao final dessa fase, com base nos dados observados e construídos, tivemos o caso de estudo definido.

3º processo

Neste momento demos continuidade às observações no contexto escolar, considerando agora o caso selecionado e tendo como foco as situações empíricas de *bullying* relacionadas a ele. Além disso, nessa fase realizamos as entrevistas e rodas de conversas com os atores envolvidos. Finalizamos esta fase realizando a transcrição das entrevistas (elas foram utilizadas mediante aprovação/consentimento dos sujeitos participantes).

III objetivo (específico): Estabelecer relações entre a casa e a escola no que diz respeito ao processo de sofrimento de crianças vitimizadas pelo fenômeno *bullying*.

4º processo

Neste momento fizemos o contato com a família do sujeito central da nossa pesquisa (caso selecionado). Houve dificuldade de interlocução com a família. Nossa intenção era realizar observações no contexto familiar da criança e em seguida realizar entrevistas ou rodas de conversa. No entanto, a família permitiu apenas uma visita da pesquisadora e nesta mesma oportunidade foi realizada uma entrevista com a mãe da criança do caso selecionado (vitimizada pelo fenômeno *bullying*). Ainda houve tentativas de retornar à casa para entrevistar a irmã da criança, porém sem sucesso. Os pontos relevantes da observação foram registrados no diário de campo e a entrevista foi transcrita e apresentada à interlocutora (mãe) para aprovação.

IV objetivo (geral): Sob a ótica transdisciplinar, compreender, no que diz respeito ao processo de vitimização de crianças, o fenômeno *bullying* em suas múltiplas dimensões presentes nos contextos da casa e da escola.

5º processo

Esse processo foi dedicado às análises e escrita da nossa dissertação, no qual resultou em nosso documento final: dissertação de mestrado. Para isto, nos debruçamos, a partir das leituras e das vivências, sob os dados construído durante os momentos anteriores e contemplamos os procedimentos de análise já discutidos.

1.9 Cuidados éticos

Fernandes (2016) destaca a necessidade de cuidados éticos específicos na pesquisa com crianças, cuidados estes que devem existir não apenas na área das ciências médicas, mas em todas as áreas, chamando uma atenção especial para a área das ciências sociais.

Segundo a autora, a discussão sobre a ética na pesquisa com crianças é recente e só surgiu a partir das mudanças paradigmáticas sobre a concepção que se tem de criança e de infância. Até meados de 1990, o olhar adultocêntrico era o que vigorava sob as propostas ético-metodológicas que tinham como base dois argumentos. Primeiramente, defendia-se que as crianças não eram capazes de fornecer dados confiáveis, pois elas eram definidas como “o não adulto”, ou seja, estavam desprovidas das competências que existem em um ser humano “completo”. Dessa forma, naquela época, eram

[...] dispensáveis as opiniões das crianças na construção de conhecimento acerca de seus mundos de vida, com o falacioso argumento de que elas não possuíam competências adequadas para produzir discursos relevantes acerca dos assuntos que lhe diziam respeito (FERNANDES, 2016, p. 762).

O segundo argumento levantado pelo olhar adultocêntrico na pesquisa com crianças se sustentava em uma concepção paternalista, “ao defender que as crianças

não deveriam participar nas pesquisas dada a sua vulnerabilidade e a possibilidade de poderem ser exploradas pelos pesquisadores” (FERNANDES, 2009).

Ambos os argumentos apontados por Fernandes (2009) demonstram que existia um movimento de exclusão e invisibilidade da criança nos processos de pesquisa científica. A autora defende que

[...] no caso da infância, parece registrar-se um *eticocídio do conhecimento*, pois ignora-se a ontologia ética das crianças nos processos de construção de conhecimento acerca de si, desvalorizam-se as suas perspectivas, a sua autoria e atoria social (FERNANDES, 2009, p. 762).

Este “*eticocídio do conhecimento*” apontado por Fernandes (2009) pode comprometer o conhecimento produzido nas pesquisas científicas, uma vez que nega a criança enquanto ator social e, conseqüentemente, se aproxima de um olhar enviesado sobre os fenômenos podendo pôr em cheque a dimensão da objetividade e da neutralidade necessárias no processo investigativo, apesar de acreditarmos que em uma pesquisa nas ciências sociais o elemento da subjetividade esteja presente. Em outras palavras, acreditamos que nas pesquisas nas áreas das ciências sociais a dimensão subjetiva do pesquisador está presente, mas ao mesmo tempo ela não dispensa a necessidade da objetividade e da neutralidade do pesquisador. Para nós, estes dois últimos elementos só são contemplados quando os sujeitos centrais do objeto de estudo, independentemente de idade, são ouvidos e considerados durante o processo de construção dos dados.

Tendo em vista os nossos objetivos e compreendendo as crianças como sujeitos centrais, com as competências necessárias para contribuir significativamente com a nossa pesquisa, cuidados éticos específicos para com elas se fazem necessários. Pretendemos então nos distanciar deste olhar adultocêntrico mencionado e reconhecer as crianças enquanto sujeitos ativos e centrais em nossa pesquisa.

Portanto, considerando as discussões pontuadas anteriormente, bem como a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e reconhecendo a criança como sujeito de direito, primeiramente, iremos falar para as crianças das turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da escola campo de estudo sobre a pesquisa, explicando sobre o que se trata, seus objetivos, os procedimentos, para que ela está sendo realizada, em que ela contribui socialmente e, especialmente, como a participação delas é importante.

Além desse primeiro esclarecimento, destinado a informar as crianças sobre a pesquisa, faremos uso do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apêndice V), que esclarece aos responsáveis por elas os pontos destacados acima. Através do TCLE assumimos também o compromisso com a garantia do anonimato das crianças, preservando assim suas identidades. Participaram, portanto, dos procedimentos metodológicos para construção dos dados todas aquelas crianças que aceitaram dar sua contribuição e que apresentaram consentimento e assinatura do TCLE pelos respectivos responsáveis.

Já com os sujeitos adultos, que também foram muito importantes no nosso processo investigativo, tivemos o cuidado ético de garantir o anonimato dos contribuintes e a fidedignidade de suas falas. Com relação aos profissionais da escola, as conversas informais foram registradas no Diário de Campo seguindo os princípios apontados anteriormente. A entrevista com a mãe, como destacamos em nossas técnicas, foi realizada gravação mediante a concessão. Esta gravação passou por um processo de transcrição cuidadosa e foi apresentada a sua interlocutora para que ela aprovasse e autorizasse a utilização dos dados fornecidos.

Também adotamos a postura ética de preservar o nome e endereço da instituição na qual se deu os processos de construção de dados, bem como o endereço domiciliar da família que nos recebeu durante a realização da 4ª fase (apêndice II).

Por fim, vale destacar mais uma vez que nosso interesse com esta pesquisa está voltado unicamente para questões acadêmicas que nos ajudam a refletir mais sobre os fenômenos *bullying* e *ciberbullying* e que possam contribuir, de alguma maneira, para se pensar propostas de prevenção e intervenção diante deles, especialmente relacionadas ao contexto escolar.

Consideramos que é essencial que os sujeitos participantes tomem conhecimento em relação aos resultados da pesquisa. Desse modo, como devolutiva à instituição de ensino e aos sujeitos que nos acolheram, iremos propor a realização de uma palestra que envolva toda comunidade escolar (estudantes, profissionais e familiares) para falar sobre o fenômeno *bullying* e apresentar os resultados obtidos. Esta palestra, mediante adesão e disponibilidade da gestão, será realizada após a defesa da dissertação. Sendo assim, está prevista para o segundo semestre de 2019.

2. DISCIPLINARIDADE, ESCOLA, VIOLÊNCIA(S) E *BULLYING*

2.1 Disciplinaridade: tecendo algumas compreensões

Antes de iniciarmos nossas discussões contextuais e conceituais acerca do fenômeno *bullying*, achamos importante resgatar alguns elementos presentes na lógica da ciência clássica, positivista e racionalista, portanto, do paradigma disciplinar. Tais elementos evidenciam a urgência da adoção da transdisciplinaridade como abordagem metodológica, epistemológica e ontológica no contexto atual de investigações, produção de conhecimento e práticas sociais em todas as áreas e campos para a compreensão dos fenômenos, principalmente aqueles de natureza complexa, como é o caso do fenômeno *bullying*.

De acordo com Moraes (2015), a ciência clássica é marcada por uma proposta metodológica, epistemológica e ontológica na qual a relação sujeito/objeto se constituía a partir de uma perspectiva separativista, dualista e fragmentada, ou seja, os objetos eram pensados de maneira desassociada e independente do observador. Além disso, o paradigma disciplinar definido pela lógica da ciência clássica sustenta-se nas ideias de linearidade, de controle, de simplificação, de continuidade, de reducionismo, de isolamento, de desassociação, de competitividade, de determinismo, de objetividade, de causalidade local. (NICOLESCU, 1999; MORAES, 2015).

Para a ciência clássica, existe apenas um nível de realidade, ou seja, defende que há apenas uma verdade. Ela é determinista e defende que os resultados obtidos através da realização de ações/procedimentos específicos serão sempre o mesmo, acreditando, portanto, numa universalidade de conceitos e regras. Derivado desse ponto de vista, o paradigma disciplinar estabelece uma lógica baseada em três axiomas (NICOLESCU, 1999):

1. Da identidade: A é A;
2. Da não-contradição: A não é não-A; e
3. Do terceiro excluído: “não existe um terceiro termo T (T de ‘terceiro incluído’) que é ao mesmo tempo A e não-A” (NICOLESCU, 1999, p. 35/36).

Tais axiomas expressam a lógica simplificadora na qual o paradigma disciplinar da ciência clássica se constitui. Eles evidenciam ainda que o olhar a partir dessa perspectiva se trata de um olhar restrito que não tem dado conta de compreender os fenômenos de natureza complexa que, por estarem sendo compreendidos de maneira superficial ou pontual, tem provocado movimentos de (auto)destruição (NICOLESCU, 1999).

Segundo Nicolescu (1999), neste paradigma a objetividade passou a ser o critério supremo da verdade, o que provocou o processo de objetificação do sujeito, ou seja, “a transformação do sujeito em objeto” (NICOLESCU, 1999, p. 23). Isto implica dizer que o paradigma disciplinar tornou o ser humano um objeto.

“O ser humano torna-se objeto: objeto da exploração do homem pelo homem, objeto de experiências de ideologias que se anunciam científicas, objeto de estudos científicos para ser dissecado, formalizado, manipulado. O homem-Deus é um homem objeto cuja saída é se autodestruir” (NICOLESCU, 1999, p. 23).

O teórico destaca como resultado dessa lógica, que durante muito tempo permaneceu e ainda permanece hegemônica, o potencial de autodestruição, a nível planetário, que trouxe como consequência muitos movimentos de violência extrema como guerras e massacres, por exemplo. Destruição esta que não é só de ordem material e biológica, mas também espiritual, colocando em risco, inclusive, a destruição da nossa espécie (NICOLESCU, 1999).

Não cabe mais, no contexto atual, investigar os fenômenos sociais seguindo uma perspectiva reducionista, como se eles fossem frutos de situações isoladas e com fim em si mesmas. Não cabe mais, no contexto atual, produzir conhecimentos/materiais sem pensar nas consequências e nos impactos que eles trazem para a Natureza, inclusive para a sobrevivência humana. Não cabe mais, no contexto atual, ignorar a cadeia de (inter)relações complexas que estão presentes nos sistemas de qualquer ordem – orgânicos, físicos, sociais (do nível micro ao macro, do local ao global), pois eles estão, de alguma maneira, conectados/interligados (NICOLESCU, 1999; MORIN, 2015).

2.2 O paradigma disciplinar e a emergência da(s) violência(s) no contexto escolar

Em 2017 realizamos uma pesquisa intitulada “Abordagem disciplinar *versus* transdisciplinar: a lógica das redes sociais na sala de aula com crianças” (WANDERLEI e FERREIRA, 2016) através do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal Rural de Pernambuco. A referida pesquisa, que resultou na escrita da monografia de mesmo nome apresentada no curso de Licenciatura em Pedagogia da mesma universidade, nos possibilitou uma aproximação com as discussões acerca dos paradigmas disciplinar e transdisciplinar. Nossos estudos anteriores que foram fundamentados teórica e metodologicamente pelos estudos de Basarab Nicolescu (1999), Maria Cândia Moraes (2015), Edgar Morin (2015).

Nos resultados da pesquisa mencionada, percebemos que o ambiente escolar está pautado em uma lógica na qual o paradigma disciplinar é hegemônico. Tal paradigma é caracterizado pela lógica simplificadora que divide, isola, separa e desassocia as disciplinas, os conteúdos, o conhecimento e dicotomiza razão e emoção e tem colaborado significativamente para a manutenção de uma escola onde não há espaço para a empatia, para o afeto, para o diálogo, para a poesia, para o humor, para ética, para o amor (MORAES, 2015; WANDERLEI e FERREIRA, 2016).

É necessário compreender que as relações sociais são relações complexas (MORIN, 2015; MORAES, 2015; WANDERLEI e FERREIRA, 2016). Um pouco desta complexidade é apresentada por Charlot (2005) que relaciona a nossa existência coletiva, enquanto seres humanos, com situações de frustração, agressividade e conflito.

A própria existência de outros seres humanos é para nós uma fonte permanente de frustração – mas se não houvesse outros seres humanos, não seríamos sujeitos, não teríamos consciência de ser “eu”, não identificaríamos em nós um sentimento de frustração. Não há vida humana sem frustração e lá onde há frustração há também agressividade, pois uma gera outra. E lá onde há agressividade, há conflito. Portanto, em síntese, não há vida humana sem frustração, sem agressividade, sem conflito. (CHARLOT, 2005, p. 18).

As interações entre os sujeitos na sociedade, dentro de uma sala de aula ou até mesmo em ambientes virtuais, são interações complexas. Estes elementos inerentes à vida humana apontados por Charlot (2005) estão presentes em toda relação humana com o outro. Será que o paradigma disciplinar, enraizado nas práticas

pedagógicas e nas dinâmicas dos contextos escolares, tem se dado conta dessas complexidades? Ou ainda, a escola tem reconhecido que as relações entre os sujeitos que dela participam são complexas?

Uma prática pedagógica pautada no paradigma disciplinar tende a priorizar a dimensão cognitiva dos sujeitos, deixando em segundo plano ou ignorando as dimensões sociais, emocionais, afetivas, criativas, históricas e físicas dos sujeitos (FERREIRA, 2016; MORAES, 2015) ou seja, não percebe a complexidade do ser humano e de sua relação com o outro. Não podemos nos esquecer que vivemos em uma sociedade na qual a ênfase está nos processos de competitividade e de resultados, fazendo com que a escola permaneça reproduzindo esta lógica que não dá conta de perceber o ser humano enquanto sujeito *complexus* (MORIN, 2015).

Diante disto, o que percebemos no cotidiano escolar é que a(s) violência(s) têm se tornado cada vez mais presente(s), podendo assumir diferentes formas, uma vez que a complexidade do sujeito e de suas relações com o outro é negligenciada nos fazeres pedagógicos.

Nos casos em que alunos armados invadiram as escolas e atiraram contra colegas e professores, cerca de dois terços desses jovens eram vítimas de bullying e recorreram às armas para combater o poder que os sucumbia. As agressões não tiveram alvos específicos, sugerindo que o desejo era o de “matar a Escola”, local onde diariamente todos os viam sofrer e nada faziam para protegê-los (LOPES NETO, 2005, p. S167).

Em 2005, Miriam Abramovay coordenou a publicação de um livro intitulado “Cotidiano das escolas: entre violências”. Este livro apresenta uma análise da violência escolar e nos ajuda a perceber um pouco dessa complexidade da relação humana que estamos falando. O documento evidencia que os processos de violência relacionados aos contextos escolares não podem ser encarados a partir de um olhar reducionista ou isolado.

Insiste-se que a violência em meio escolar pode expressar modalidades de ação que nasce no ambiente pedagógico, o que significa que este não funciona apenas como uma caixa de ressonância da violência social. Essa demarcação da problemática orienta para uma compreensão ampliada de violência nas escolas, que apreende a escola como um espaço de produção de violência e não apenas como um campo que reflete processos sociais, possibilitando uma leitura do fenômeno em sua diversidade, complexidade e sutilezas (ABRAMOVAY, 2005, p. 73).

De acordo com Abramovay (2005), a escola não é apenas um espaço no qual se refletem as relações sociais que permeiam os diferentes contextos nos quais ela se insere. A escola é, também, um espaço produtor de violência.

Charlot (2005), defende que existem violências “dentro da”, “na” e “da” escola,

A violência “dentro da escola” pode acontecer, e acontece, em outros lugares. É o caso, por exemplo, quando uma pessoa invade a escola para acertar contas. A violência “na” escola remete a fenômenos ligados à especificidade da escola; por exemplo, ameaças para que o colega deixe colar na prova ou insultos ao professor. Claro que essa violência ocorre também dentro da escola, mas é preciso levar em conta as especificidades da instituição escolar para entendê-la. Por fim, a violência “da” escola é gerada pela própria instituição, sob várias formas, desde a bofetada até a chamada violência “simbólica” (por exemplo, palavras racistas ou de desprezo dirigidas a um aluno). A violência “da” escola ocorre “na” escola e “dentro da escola”, mas pode acontecer que ultrapasse os muros do estabelecimento (quando ocorre nas relações com as famílias e com a comunidade a seu redor) (CHARLOT, 2005, p. 20).

As formas de violência “contra” a escola e “da” escola, de acordo com ABRAMOVAY (*apud* Charlot), estão imbricadas uma vez que a primeira pode se ocasionar da segunda, ou seja, a violência “da” escola pode acabar resultando em violência “contra” a escola. No entanto, ABRAMOVAY alerta:

Essa proposta de classificação da violência nas escolas ajuda a compreender o fenômeno na medida que considera manifestações de várias ordens. Contudo, mostra-se insuficiente para compreender certos tipos de manifestação que ocorrem dentro dos estabelecimentos de ensino e que estão relacionadas a problemas internos de funcionamento, de organização e de relacionamento (2005, p. 77).

Ou seja, entender a escola como um espaço que reflete a(s) violência(s) presentes na sociedade, de modo geral, ou ainda classificar a(s) violência(s) escolar(es) em violência “dentro da”, “na” e/ou “da” não é suficiente para compreender todos os fenômenos violentos que permeiam o ambiente escolar.

A classificação mencionada, se desconsiderar os múltiplos fatores e as múltiplas relações com outros fenômenos violentos que permeiam a sociedade, tende a ser simplificadora. Mas o que se pretende, na verdade, é que estes dois fatores (contexto social de violência(s) externo a escola e a produção de violência “dentro do”, “no” e “do” ambiente escolar) sejam levados em consideração a partir de uma ótica do *complexus* (MORIN, 2015).

Mas afinal, o que estamos chamando de violência(s)?

Abramovay e Charlot falam sobre a dificuldade em se apresentar um conceito para a palavra “violência”, isto porque trata-se de um conceito mutável e dinâmico uma vez que está relacionado a fenômenos sociais (ABRAMOVAY, 2005). Existem fatores como momento histórico, localidade, contexto culturais, entre outros, que justificam o dinamismo deste conceito.

Não há, entre os especialistas sobre o tema, um consenso acerca do que deve ser entendido como um ato de violência. Charlot reconhece que esse é *um fenômeno heterogêneo e difícil de delimitar*, especialmente quando o seu locus é a escola, *onde devem ser consideradas as relações de poder e o status de quem fala* (professores, diretores ou alunos) (ABRAMOVAY, 2005, p. 53).

Afim de nos aproximarmos de uma compreensão conceitual acerca da palavra “violência”, consideramos nesse trabalho os seguintes apontamentos levantados por Abramovay:

- a) Que se trata de uma “construção social que se dá em meio a um conjunto de relações e interações entre os sujeitos” (2005, p. 53);
- b) “Enquanto categoria, nomeia práticas que se inscrevem entre as diferentes formas de sociabilidade em um dado contexto sociocultural e, por isso, está sujeita a deslocamentos de sentidos” (2005, p. 54);
- c) Toma forma “ora de conflito, ora de altercações que se acercam do fatal e que provocam dor, mas que se naturalizam em comportamentos e práticas sociais que muitas vezes passam despercebidos” (2005, p. 54).

Essa discussão inicial é necessária para percebemos que as questões sobre a(s) violência(s) estão longe de serem compreendidas a partir de olhares reducionistas e simplificadores sob os fenômenos a ela(s) relacionado(s). A(s) violência(s) no âmbito educacional é(são), na verdade, de natureza multifacetada e complexa (ABRAMOVAY, 2005). O ambiente escolar é permeado por diversos tipos de violência e o *bullying* é apenas um deles (ABRAMOVAY, 2005).

2.3 A prática pedagógica disciplinar e suas relações com o fenômeno *bullying*

Neste trabalho discutimos especificamente acerca dos processos de violência relacionados aos fenômenos *bullying* e, em alguns momentos, *ciberbullying* que, além de ganharem forças no paradigma disciplinar, ambos os fenômenos quando emergem são tratados apenas de maneira corretiva e não de maneira deontológica (MAFFESOLI, 1998). Ou seja, quando estas violências são evidenciadas, procura-se tratar através de métodos de punição, o que ao nosso ver, não têm sido eficazes para a prevenção ou solução destes tipos de violência relacionadas ao contexto escolar.

Fante (2018) aponta que em toda escola há *bullying*.

A presença do fenômeno constitui realidade inegável em nossas escolas, independentemente do turno escolar, das áreas de localização, do tamanho das escolas ou das cidades, de serem séries iniciais ou finais, de ser a escola pública ou a privada. Isso significa que o bullying acontece em 100% das nossas escolas” (FANTE, 2018, p. 61)

Com base nas discussões acerca da disciplinaridade e da transdisciplinaridade, aqui neste trabalho especificamos ainda mais o que Fante (2008) traz: em toda escola disciplinar há ocorrência de *bullying*.

A lógica simplificadora do processo educativo e das relações entre os diversos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, que permeia os espaços pedagógicos disciplinares, ignora a existência de conflitos no contexto escolar, ignorando também os processos de violência ou negligenciando suas potenciais interferências no desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões (para além do cognitivo: o social, emocional, afetivo, histórico, biológico, motor, etc.). Na medida em que a escola ignora ou negligencia os processos de violência, ela se torna um ambiente favorável à sua emergência (WANDERLEI e FERREIRA, 2016).

A escola disciplinar evidencia que os professores não estão preparados para lidar com fenômenos de natureza complexa que estão eminentemente relacionados a ambiência escolar, como é o caso do fenômeno *bullying*.

Esse despreparo dos professores ocorre porque, tradicionalmente, nos cursos de formação acadêmica e nos cursos de capacitação, são treinados com técnicas que os habilitam para o ensino de suas disciplinas, não sendo valorizada a necessidade de lidarem com o afeto e muito menos com os conflitos e com os sentimentos dos alunos. Acreditamos que o professor

devia ser preparado para educar a emoção dos seus alunos (FANTE, 2018, p. 68).

Existe, portanto, uma atenção quase que exclusiva aos conteúdos disciplinares como se a dimensão cognitiva estivesse separada das dimensões afetivas, sociais, emocionais, biológicas do sujeito.

Uma prática pedagógica pautada na abordagem disciplinar tende a organizar tudo em caixinhas, ignorando as diversidades dos sujeitos que dela participam. Com o paradigma disciplinar, as práticas são pensadas em modelos fixos de estudantes e de resultados que nem sempre correspondem à realidade (WANDERLEI e FERREIRA, 2016).

Esse problema [*bullying*] é potencializado por valores presentes na pós-modernidade, os quais não evocam tolerância, justiça e respeito, como idealizamos, mas ter virilidade, força física e um corpo bonito; estar na moda; ser famoso. Todavia, não é primeiramente por influência desses valores que o *bullying* acontece, já que esta forma de violência depende de aspectos cuja natureza seja interior, ou dito de outra forma, como o sujeito se vê na relação com o outro e como se sensibiliza e equaciona os valores morais na relação com o outro (TOGNETTA *et al*, 2014, p. 316).

No processo de homogeneização dos sujeitos, nega-se as diferenças e consolida-se os padrões sociais que geram processos de exclusão, discriminação, preconceito, entre outros. Fante (2018) traz como uma das causas para o fenômeno aspectos que, no nosso entendimento, tem relação direta com a abordagem disciplinar que permeia os espaços escolares, em sua grande maioria:

a ausência de modelos educativos humanistas, capazes de estimular e orientar o comportamento da criança para a convivência social pacífica e para seu crescimento moral e espiritual, fatores indispensáveis ao bom processo socioeducacional, que se torna promotor de autossuperação na vida. A ausência desses valores humanistas tem induzido o educando ao caminho da intolerância, que se expressa pela não aceitação das diferenças pessoais inerentes a todos os seres humanos. Dessa forma, o bullying começa frequentemente pela recusa de aceitação de uma diferença, seja ela qual for, mas sempre notória e abrangente, envolvendo religião, raça, estatura física, peso, cor dos cabelos, deficiências visuais, auditivas e vocais; ou é uma diferença de ordem psicológica, social, sexual e física; ou está relacionada a aspectos como força, coragem e habilidades desportivas e intelectuais. A constatação dessas diferenças faz surgir conflitos interpessoais de convivência, e os métodos utilizados para solucioná-lo são aqueles aprendidos nas vivências experienciadas no modelo educativo que o educando foi submetido, que é expresso pela imposição de autoridade e pelo emprego de vários tipos de atitudes e linguagem violenta para fazê-lo obedecer (FANTE, 2018, p. 62/63)

3. O FENÔMENO *BULLYING*

3.1 Discussões conceituais sobre o fenômeno *bullying*

O termo *bullying* é derivado da palavra inglesa “*bully*” que se refere a “valentão” ou ainda “tirano”. Na língua portuguesa não existe uma tradução para um termo que dê conta da complexidade da conceituação científica do *bullying*, como discutiremos adiante (LOPES NETO, 2005; FRICK, 2016).

Frick (2016), apresenta em sua tese um estudo internacional e translinguístico feito por Smith *et al.* (2002) com crianças e adolescentes entre 8 e 14 anos de 14 países (Áustria, China, Inglaterra, França, Alemanha, Grécia, Islândia, Itália, Japão, Noruega, Portugal, Eslovênia, Espanha, Tailândia) comparando os termos utilizados por elas para descrever imagens que apresentavam, através de ilustrações, ações agressivas entre crianças, inclusive *bullying*. Neste estudo realizado por Smith *et al.* (2002) verificou-se que no caso da Língua Portuguesa, a palavra que mais se aproximou da definição científica do termo *bullying* foi “abuso”

[...] foi mais usada pelas crianças e adolescentes quando estes se referiam a agressões físicas - com claro desequilíbrio de poder, e verbais - diretas ou indiretas e menos para exclusão social e menos ainda para agressões físicas (sem desequilíbrio de poder expreso nas figuras) (FRICK, 2016, p. 32)

Ainda apareceram na pesquisa de Smith *et al.* (2002) termos como “armar-se”, “provocação”, “insulto”, “rejeição” e “violência”. Frick (2016) aponta que para os autores que realizaram este estudo, dentre estes e outros termos apresentados, o mais próximo do conceito científico do termo *bullying* é o termo “armar-se” “no entanto, ele é mais usado para exclusão social, agressões verbais (diretas e indiretas) e agressões físicas com desequilíbrio de poder e menos para outras agressões físicas” (FRICK, 2016, p. 32). A pesquisa mostrou ainda que no caso do Espanhol o termo mais próximo identificado pelos pesquisadores foi “maltrato” (FRICK, 2016 apud SMITH *et al.*, 2012).

Apesar de ser um fenômeno antigo, a busca pela sua compreensão é relativamente recente. Um dos primeiros teóricos que buscou caracterizar o fenômeno *bullying* foi Dan Olweus¹¹, em 1993.

¹¹ Psicólogo norueguês e professor da Universidade de Bergen (Noruega).

Segundo Olweus (1993), *bullying* é uma ação de violência sistemática, desigual e recorrente no âmbito escolar na qual se identifica um agressor que tem a intenção de causar dano a alguém (vítima), que se encontra, normalmente, com pouco ou nenhum recurso de revidar (WENDT e LISBOA, 2013, p. 73).

Olweus (1997) elenca alguns critérios para identificar o fenômeno e destaca como o fenômeno se dá:

Um estudante está sendo intimidado ou vitimizado quando ele ou ela é exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de um ou mais outros alunos. É uma ação negativa quando alguém intencionalmente inflige ou tenta infligir dano ou desconforto a outro - basicamente o que está implícito na definição de comportamento agressivo nas ciências sociais. As ações negativas podem ser realizadas por contato físico, por palavras ou de outras maneiras, como fazer caretas ou gestos desagradáveis, espalhar boatos e exclusão intencional de um grupo. Embora seja muito provável que crianças ou jovens que praticam bullying variem seu grau de consciência de como o bullying é percebido pela vítima, a maioria ou todos eles provavelmente percebem que seu comportamento é pelo menos um tanto doloroso ou desagradável para a vítima (OLWEUS, 1997, p. 496)¹².

A partir dos critérios levantados por Olweus (1997) e do conceito apresentado por Wendt e Lisboa (2013), podemos dizer que três processos estão simultaneamente relacionados ao fenômeno *bullying*:

1. Agressões sistemáticas: repetição das agressões ao longo do tempo;
2. Intencionalidade de causar mal ao outro: praticar ações dolorosas ou desagradáveis a vítima, ou seja, envolve sempre um processo de vitimização; e
3. Desequilíbrio de poder: ocasionando pouco ou nenhum recurso de defesa por parte da vítima.

Estes três aspectos, considerados essenciais para a identificação e definição do *bullying*, nos ajudam a perceber que os termos “abuso” ou “armar-se” não dão conta de traduzir o termo *bullying* para a Língua Portuguesa, uma vez que, as

¹² Texto original: “A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students. It is a negative action when someone intentionally inflicts, or attempts to inflict, injury or discomfort upon another – basically what is implied in the definition of aggressive behaviour in the social sciences. Negative actions can be carried out by physical contact, by words, or in other ways, such as making faces or unpleasant gestures, spreading rumours, and intentional exclusion from a group. Although children or young people who engage in bullying are very likely to vary in their degree of awareness of how the bullying is perceived by the victim, most or all of them probably realise that their behaviour is at least somewhat painful or unpleasant to the victim (OLWEUS, 1997, p. 496)”

respectivas definições não dariam conta de abranger os três processos mencionados, como podemos ver:

Abuso – “uso excessivo ou imoderado de poderes” (segundo o dicionário online do Google, pesquisado em 2019);

Amar-se – “Preparar-se para determinado acontecimento ou para determinada ação - PRECAVER-SE” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, consultado em 2019).

No *bullying*, pela ótica de Olweus (1997), percebe-se que as agressões podem ser de naturezas distintas e se dá de diferentes formas. Garcia-Maldonado *et al.* (2011) apresenta um quadro destes tipos e formas que o *bullying* pode assumir. Segundo os autores, o dano pode ainda ser causado de forma direta ou indireta:

QUADRO 01 – TIPOLOGIAS E FORMAS DO FENÔMENO BULLYING

BULLYING	FORMAS	
TIPO	Direta	Indireta
Verbal	Insultos	Rumores desqualificadores ou humilhantes
	Provocações e humilhações	
	Chantagem	
	Gestos obscenos	Exclusão e isolamento do grupo
	Apelidos	
Físico	Empurrões	Destruição de materiais de estudo ou outros pertences da vítima
	Pontapés	
	Golpes	
	Agressões com objetos	
Social	Excluir do grupo	Não deixar participar de atividades ou ignorar
Psicológico	Ameaçar para provocar medo	Desapropriação de pertences ou dinheiro
	Obrigar a vítima a fazer algo contra a sua vontade	

Fonte: GARCIA-MALDONADO *et al.*, 2011.

A partir do quadro 01, notamos que o *bullying* pode causar danos que afetam diferentes dimensões do sujeito que está em processo de vitimização e sofrimento. É impossível determinar com precisão os reflexos do *bullying* na vida de um sujeito que foi vitimado, por conta da dimensão subjetiva do ser humano (cada pessoa reage de uma forma a uma agressão), porém estudos apontam que estes danos pode durar pouco tempo ou se perdurar por vários anos, afetando a vida desse sujeito de forma significativa, dependendo da frequência e da intensidade das agressões (LOPES NETO, 2015; FANTE, 2018).

As consequências da conduta *bullying* afetam todos os envolvidos e em todos os níveis, porém especialmente a vítima, que pode continuar a sofrer seus efeitos negativos muito além do período escolar. Pode trazer prejuízos em suas relações de trabalho, em sua futura constituição familiar e criação dos filhos, além de acarretar prejuízos para sua saúde física e mental (FANTE, 2018, p. 78/79).

Outro elemento que alguns pesquisadores têm destacado no fenômeno *bullying* é o da paridade (GONÇALVES, 2017; TOGNETTA e ROSÁRIO, 2013). Na visão deles, trata-se, portanto, de um fenômeno que ocorre nas relações entre pares, “Isso porque crianças e adolescentes vitimizados pelo *bullying* recebem tais agressões daqueles de quem mais necessitam para compor sua própria identidade: seus pares” (GONÇALVES, 2017, p. 40/41). Ainda de acordo com Gonçalves (2017), as relações entre pares são estabelecidas em um plano horizontal, ou seja, não se caracteriza em uma relação adulto-criança, por exemplo.

Apesar de concordarmos com os posicionamentos de Tognetta (2013 e Gonçalves (2017) em relação ao elemento da paridade, vale destacar que há autores divergem neste ponto e consideram que o fenômeno *bullying* pode acontecer na relação professor-aluno. Neves (2016), por exemplo, afirma que o fenômeno *bullying* possui uma pluralidade de sujeito ativo, aquele que pratica o *bullying*, podendo ser, além dos colegas,

Mais comum é um estudante atacar o colega de classe, ou, ainda, um grupo de estudantes que praticam condutas agressivas. No entanto, o sujeito ativo pode ser o professor, o inspetor, o diretor da escola entre outros personagens desta relação escolar (NEVES, 2016, p. 53).

Antes, quando não havia uma caracterização do fenômeno, as agressões eram interpretadas como “brincadeira” tanto por parte das vítimas, quanto por parte dos

autores e até mesmo dos espectadores/observadores e dos agentes escolares (FISCHER, 2010; GONÇALVES, 2017; NEVES, 2016; FANTE, 2018). Esta visão equivocada acerca do fenômeno ainda persiste em muitas escolas uma vez que o problema da violência(s) é invisibilizado e negligenciado. Gonçalves (2017) levanta a discussão acerca do “desengajamento moral dos docentes diante de situações de bullying”

Conseqüentemente, quando docentes se desengajam moralmente diante de situações de bullying – seja por responsabilizarem os alvos da violência ou minimizarem os impactos do conflito, interpretando-os como brincadeiras típicas da idade –, terminam por construir na escola uma cultura em que as ações componentes do bullying são possíveis e, ainda pior, consideradas justas e/ou merecidas: por exemplo, é comum docentes considerarem o alvo como merecedor da violência e os demais alunos da escola fazerem o mesmo julgamento (GONÇALVES, 2017, p. 73).

O que se pode afirmar nesse cenário é que a pessoa caracterizada como vítima sempre sofreu e continuará sofrendo enquanto o *bullying* permanecer sendo encarado como “brincadeira” e pior, enquanto os atos de violência praticados forem vistos como “justificáveis” ou “merecidos” tanto pelos estudantes quanto pelos próprios profissionais da escola.

A escola¹³ não é o único espaço no qual o *bullying* pode ser praticado, porém é o ambiente mais “propício” a sua prática uma vez que é um espaço no qual as crianças e os adolescentes são obrigados a frequentar diariamente.

Vale lembrar, ainda, que o alvo de bullying, quando vitimizado na rua onde mora ou no clube o qual frequenta, pode escolher não ir a tais lugares, sem que haja pressões sociais instituídas para isso. Já na escola, local onde a frequência é obrigatória, o alvo precisa estar cotidianamente em contato com seus algozes, o que faz com que o sofrimento se torne ainda mais intenso e a ansiedade se torne um elemento presente (GONÇALVES, 2017, p. 40).

Dentro do ambiente escolar, para Fante (2018), o *bullying* ocorre com mais frequência na sala de aula. Outros pesquisadores divergem em relação a este aspecto e acreditam que a incidência do fenômeno é maior no pátio de recreio (BARROS *et al*, 2009; NEVES, 2016).

¹³ É importante destacar que o *bullying* investigado na presente pesquisa é aquele que ocorre na ambiência escolar, ou seja, estamos investigando o *bullying* enquanto fenômeno relacionado à escola e às relações escolares. No entanto, reconhecemos que o fenômeno pode ocorrer em outros lugares frequentados sistematicamente pelos alvos.

Nos casos de *bullying* escolar, o local de maior incidência dos conflitos dá-se na parte do recreio, no pátio da escola; em segundo lugar, têm-se os horários de entrada e saída; os corredores vêm em terceiro, principalmente no horário dos intervalos das aulas e, por último, têm-se a sala de aula, demonstrando que mesmo a presença do professor consegue frear o estudante autor da agressão (NEVES, 2016, p. 35).

Ainda sobre o lugar de ocorrência na escola, para Lopes Neto (2015) o fenômeno se dá sobretudo em espaços onde a figura do adulto é quase inexistente (corredores, banheiros), ou seja, ele pode acontecer em qualquer espaço da instituição ou mesmo em seus arredores. Isto se expressa no fato de que boa parte das agressões não se dá nos horários de aula e sim em intervalos, antes ou após o início das aulas (BARROS *et al*, 2009; NEVES, 2016).

Considerando-se que a maioria dos atos de *bullying* ocorre fora da visão dos adultos, que grande parte das vítimas não reage ou fala sobre a agressão sofrida, pode-se entender por que professores e pais têm pouca percepção do *bullying*, subestimam a sua prevalência e atuam de forma insuficiente para a redução e interrupção dessas situações (LOPES NETO, 20015, p. s166).

Fante (2018) entende que os papéis desempenhados pelos sujeitos do *bullying* são bem definidos e os identificam/classificam em:

- a) Vítima típica: “aquela que serve de bode expiatório para um grupo” (p. 71)
- b) Vítima provocadora: “aquela que provoca e atrai reações agressivas contra as quais não consegue lidar com eficiência” (p. 72).
- c) Vítima agressora: “aquela que reproduz os maus-tratos sofridos” (p. 72)
- d) Agressor: “aquele que vitimiza os mais fracos” (p. 73).
- e) Espectador: “é o aluno que presencia o *bullying*, porém não o sofre nem o pratica” (p. 73).

Apesar de concordarmos com a autora sobre os elementos que compõe os sujeitos vitimizados, o sujeito que pratica e os espectadores, ao nosso ver, a classificação da Fante (2018) ainda é reducionista se aproxima muito da percepção dicotômica (agressor x vítima) e simplificada em relação aos sujeitos envolvidos nos processos de *bullying*, isto porque, ela segue uma concepção disciplinar baseada na lógica do terceiro excluído. Em nossa concepção, existem outros elementos que nos provocam a refletir e superar a visão dicotômica apontada: o agressor é de fato apenas um agressor ou ele também é vitimizado, embora por outros processos de violência?

A vítima típica é sempre típica? A vítima provocadora, é sempre provocadora? A vítima agressora, é sempre agressora? Os sujeitos não podem, em um processo de *bullying*, transitar pelos diferentes papéis? Será que, em alguma dimensão, o espectador também não sofre?

No tópico 4.2 discutiremos sobre os atores envolvidos com o fenômeno *bullying* a partir de uma nova compreensão, mais ampliada e mais distante dessa visão dicotômica e dessa separação rígida de papéis, tendo como base o paradigma transdisciplinar e a contribuição de outros estudiosos.

É importante destacar que as formas de agressão do *bullying* foram “atualizadas” com a emergência e a difusão/popularização das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e da Internet. Por isso, a seguir trazemos uma breve discussão sobre o fenômeno *ciberbullying*.

3.2 Um desdobramento do *bullying*: o *ciberbullying*

Consideramos aqui o *ciberbullying* como um desdobramento ou uma extensão do fenômeno *bullying*, uma vez que se fundamenta nas mesmas características e nos mesmos princípios relacionais baseados na falta de empatia, na não aceitação do outro, na falta de respeito e na incapacidade de conviver com as diferenças. Com a evolução e popularização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as agressões assumiram novos espaços, tempos e formas através dos recursos da Internet, surgindo então o *ciberbullying*.

O *ciberbullying* apresenta as mesmas características do *bullying*, porém agrega novos elementos (TOGNETTA *et al*, 2014; AVILÉS, 2013). Os aspectos centrais que diferenciam os dois fenômenos são os meios e as formas de agressão, o *bullying* ocorre através do contato chamado “cara-a-cara” (TOGNETTA *et al*, 2014; AVILÉS, 2013), ou corporificado, como preferimos chamar, já o *ciberbullying* ocorre através dos recursos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e da Internet (PINHEIRO, 2009).

Avilés (2013, p. 79) define o *ciberbullying* como sendo “assédio entre iguais através do celular e da internet”, no qual os agressores se utilizam “das novas tecnologias de informação e de comunicação em espaços virtuais” para praticar a agressão.

Assim como o *bullying*, o *ciberbullying* também se manifesta através das três características básicas: desequilíbrio de poder, intencionalidade de causar dano e perseguição sistemática. Isto faz com que exista uma relação explícita entre ambos os fenômenos, estando o *ciberbullying* diretamente relacionado ao fenômeno *bullying*.

Esta última característica (perseguição sistemática) assume uma compreensão mais ampla no *ciberbullying*, não sendo necessário que os ataques se repitam essencialmente por parte do autor (TOGNETTA *et al*, 2014), quando lançados na rede mundial de computadores eles se tornam sistemáticos uma vez que pode ser acessado várias vezes por várias pessoas ao mesmo tempo e ainda, um mesmo ataque pode ser compartilhado/ replicado para diferentes plataformas e canais de comunicação fazendo com que sua natureza sistemática se manifeste (PINHEIRO, 2009).

Com base em Garcia-Maldonado *et al.* (2011) e em Torres e Vivas (2012), elaboramos um quadro que sistematiza as características do fenômeno *ciberbullying*:

QUADRO 02 – CARACTERÍSTICAS DO CIBERBULLYING

Formas	Ações	Circulação
Verbal e escrito	Mensagens de texto, e-mails, mensagens instantâneas	Canais: chats, blogs, websites, comunidades virtuais (redes sociais). Dispositivos que podem estabelecer conexão: Celulares/Smartphones, computadores, Tablets Destruição de materiais de estudo ou outros pertences da vítima. Criação de perfis “fakes” ou comunidades específicas para causar a agressão.
Visual	Publicar, compartilhar ou enviar fotos e vídeos comprometedoras	
Exclusão (social)	Excluir alguém do grupo	
Apresentação (suplantación)	Roubar ou revelar informações pessoais usando o nome de outra pessoa ou conta	

Fonte: Garcia-Maldonado *et al.* (2011) e Torres e Vivas (2012).

Autores como Torres e Vivas (2012) defendem que, no caso do *ciberbullying*, os danos podem ser ainda maiores e mais perversos do que os provocados pelo

bullying tradicional. Isto acontece por conta de outras características complementares que estão presentes no *ciberbullying* que torna este fenômeno mais invasivo do que no corporificado. São elas: 1. Impossibilidade de controle; 2. Mobilidade e conectividade; 3. Dificuldade de eliminar os conteúdos; 4. Invisibilidade ou anonimato (por parte de quem causa o dano); 5. Sensação de impotência (por parte de quem recebe o dano); 6. Rapidez e facilidade; 7. Comodidade; e 8. Não depende da força física ou idade (TORRES e VIVAS, 2012).

Tais características complementares acabam motivando os autores das agressões. É importante destacar que a figura do “telespectador” ou “observador” existente no fenômeno *bullying* é identificado como “apoiador” ou “incentivador” no *ciberbullying* (PINHEIRO, 2009). Refere-se às pessoas que compartilham as agressões e acabam incentivando a continuidade do processo de violência e sofrimento.

A carência de empatia que já existia no chamado mundo “físico” se expande e se manifesta também no mundo virtual, conhecido como ciberespaço (LEMOS, 2015; LÉVY, 2010). A violência que antes era restrita no tempo, no espaço e no alcance, já não é mais. A pessoa que sofre *bullying* já não encontra seu refúgio dentro da sua própria casa.

Agora, mensagens desagradáveis, ódios de e-mails e imagens manipuladas para ridicularizar ou atacar podem alcançá-los por meio de dispositivos modernos de tecnologia 24 horas por dia, 7 dias por semana; Seu limite é o escopo do sinal para transmitir ou receber tais agressões. Quando o abrigo dos sem-teto não existe mais, esses meios permitem que o ciber-agressor seja, de alguma forma, onipresente (GARCIA-MALDONADO *et al*, 2011,p. 124)¹⁴

Com base em Patchin e Hinduja (2010), Wendt e Lisboa (2013) destacam alguns dos impactos que o *ciberbullying* pode trazer para a vida dos sujeitos que sofrem estas violências. Um dos impactos levantados é o “déficit no desenvolvimento da capacidade empática” (por crianças e jovens). Na verdade, a própria emergência dos fenômenos *bullying* e *ciberbullying* evidencia a deficiência de empatia nas relações sociais. É preciso educar para a empatia e isto não é dever apenas da família

¹⁴ Texto original: Ahora los mensajes desagradables, los correos electrónicos de odio y las imágenes manipuladas para ridicularizar o agredir pueden llegar a ellos a través de los aparatos de moderna tecnología las 24 horas del día, los 7 días de la semana; su límite es el alcance que tiene la señal para transmitir o recibir dichas agresiones. Al ya no existir el refugio hogareño, estos medios le permiten al ciberagresor ser, de alguna forma, onnipresente (GARCIA-MALDONADO *et al*, 2011,p. 124).

ou da escola, mas de ambas as partes. Ainda sobre este aspecto, Torres e Vivas (2012) destacam que a distância entre os autores e as vítimas (alvos) diminui o sentimento de culpabilidade, uma vez que os autores não veem os processos de sofrimento pelos quais a vítima enfrenta.

O *ciberbullying* se trata de um fenômeno de natureza ainda mais complexa do que o fenômeno *bullying*, ao nosso ver, especialmente por conta da impossibilidade de estabelecer os limites do alcance das agressões e ainda mais difícil de ser monitorado/acompanhado. Com base nos estudos de Tognetta *et al*, (2014), percebemos que existe um movimento de rejeição de responsabilidade sobre o *ciberbullying* por parte da escola, mesmo quando essa violência emerge a partir das práticas de *bullying* ocorridas neste espaço. Os agentes escolares procuram se eximir ou simplesmente transferir totalmente sua responsabilidade para outros órgãos como a polícia, por exemplo (TOGNETTA *et al*, 2014).

Sobre isso, Tognetta *et al* (2014, p. 320) destacam que o “cyberbullying também é um problema da escola, embora a solução dele muitas vezes exija levá-lo a outras instâncias”, não bastando a instituição escolar realizar palestras com profissionais especializados em relação aos usos dos recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação ou distribuir cartilhas com a temática, mas também desenvolver um trabalho de construção valores morais e de formação das identidades (TOGNETTA *et al*, 2014).

Torna-se urgente compreender que o *cyberbullying* e o *bullying* podem ser vencidos não com cartilhas ou com advogados conversando com os alunos (Avilés, 2013; Tognetta y Vinha, 2013). Numa pesquisa recente (Tognetta y Bozza, 2012), perguntamos aos meninos se eles conheciam as consequências por desrespeitar alguém na internet; 99% deles sabiam as consequências. Não é, portanto, um problema de falta de regras, mas na formação da identidade desses meninos, que vai perdurar enquanto eles não aprenderem a dizer o que sentem um para o outro (TOGNETTA *et al*, 2014, p. 320).

Portanto, para o enfrentamento do *ciberbullying*, assim como do *bullying*, iniciativas pontuais não dão conta de solucionar o problema nem tão pouco garantem a prevenção da escola para que estes fenômenos aconteçam. Embora em algum momento a escola possa demandar um trabalho colaborativo com outros órgãos na tratativa do problema, ela deve se reconhecer, juntamente com a família, como instituição responsável pela formação integral dos estudantes, para além de sua dimensão cognitiva.

3.3 Alguns estudos sobre o *bullying* realizados por pesquisadores brasileiros

Nacionalmente, vale destacar três estudos estatísticos de larga escala que são bastante significativos acerca do fenômeno *bullying*. O primeiro é o estudo desenvolvido pela ABRAPIA entre os anos de 2002 e 2003 através do “Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes”, coordenado por Aramis Antonio Lopes Neto, Lauro Monteiro Filho e Lucia Helena Saavedra, com patrocínio da Petrobrás. O programa

[...] visou diagnosticar e implementar ações efetivas para a redução do comportamento agressivo entre estudantes de 11 escolas localizadas no Município do Rio de Janeiro, com objetivo de sensibilizar educadores, famílias e sociedade para a existência do problema e suas conseqüências, buscando despertá-los para o reconhecimento do direito de toda criança e adolescente a freqüentar uma escola segura e solidária, capaz de gerar cidadãos conscientes do respeito à pessoa humana e às suas diferenças (ABRAPIA, 2003, p.2).

Participaram do Programa 5.482 estudantes e, destes, 2.217 (que corresponde a 40,5% da população) se envolveram diretamente, de alguma forma, com a prática do *bullying* no ano de 2002, como alvo do *bullying* e/ou como autor. A idade média da população avaliada no estudo foi de 13,47 anos de idade, sendo 50,5% do sexo masculino e 49,5% do sexo feminino.

O segundo estudo brasileiro em larga escala sobre o fenômeno foi composto por quatro investigações coordenadas por Cléo Fante (2018), realizadas entre os anos 2000 e 2004 em escolas do interior de São Paulo. A pesquisa teve uma população composta por 1.761 estudantes de escolas da rede pública e da rede privada e mostrou que 46,7% (823) dos participantes se envolveram com o *bullying* de alguma forma.

O terceiro estudo, coordenado por Maria Rosa Fischer (2010), está intitulado “Bullying no ambiente escolar”. A pesquisa de caráter exploratório e descritivo, como coloca a autora, foi realizada em todas as regiões brasileiras e “teve por objetivo conhecer as situações de violência entre pares e de *bullying* em escolas brasileiras”. A amostra foi composta de 5.168 estudantes de escolas públicas e privadas (de capitais e cidades do interior de estados das cinco regiões brasileiras) distribuídos em

turmas de 5^a à 8^a série¹⁵, com predominância de estudantes de 11 a 15 anos de idade, embora tenham participado da pesquisa estudantes dos 10 aos 21 anos de idade. Nesse estudo, 50,6% da população correspondia a estudantes do sexo feminino e 48,4% do sexo masculino, 1% não especificou o dado.

Os dados da pesquisa de Fischer (2010) levaram em consideração o ano de 2009 e revelaram que

os maus tratos entre pares no ambiente escolar estão presentes em cerca de 30% da amostra pesquisada. O *bullying* foi verificado em 10% dessa amostra, com ocorrências mais frequentes nas regiões Sudeste e Centro-Oeste. Não há diferença significativa na incidência do *bullying* entre as escolas das capitais e das cidades do interior pesquisadas. Quanto mais frequentes se tornam os atos de violência contra um aluno, mais tempo esses atos tendem a durar ao longo do ano letivo (FISCHER, 2010, p. 29/30).

Além disso, verificou-se que “Quanto mais frequentes se tornam os atos de violência contra um aluno, mais tempo esses atos tendem a durar ao longo do ano letivo” (FISCHER, 2010, p. 30). Outro elemento importante destacado na pesquisa de Fischer (2010) é o fato de que a resposta para o questionamento “há *bullying* na opinião da equipe escolar?” não é simples, pois existe ainda uma compreensão equivocada em relação ao conceito e as características do fenômeno:

[...] embora seja um fenômeno presente na grande maioria das escolas, o *bullying* não é facilmente diferenciado de outras formas generalizadas de relações agressivas entre os alunos, em especial entre os adolescentes. Observa-se, inclusive, uma resistência da maioria dos informantes em reconhecer o termo e seu conceito, provavelmente em função do pouco conhecimento sobre eles. [...] É possível concluir que, na parcela da realidade brasileira captada pela pesquisa, há uma variedade de formas de comportamentos e ações violentas, as quais por vezes se caracterizam como *bullying*, mas raramente são reconhecidas como tal (FISCHER, 2010, p. 30).

Os três estudos apresentados anteriormente apresentam índices significativos em relação a incidência do fenômeno no ambiente escolar. Para termos ainda uma compreensão exploratória sobre as pesquisas realizadas acerca do fenômeno *bullying* por pesquisadores brasileiros, realizamos uma busca na base de dados *SciELO* em fevereiro de 2019.

Ao pesquisar o termo “*bullying*”, e adicionar os filtros “Brasil” e “português”, foram obtidos 150 resultados correspondentes aos anos de 2005 a 2018 (Gráfico 01), dos quais 138 eram artigos, 07 eram artigos de revisão, 02 eram editoriais; 01 era

¹⁵ Atual 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental.

resumo; 01 era resenha e 01 era carta. Todos estes materiais estavam divididos em três áreas:

- a) Ciências da Saúde: 78 produções;
- b) Ciências Humanas: 65; e
- c) Ciências Sociais Aplicadas: 8.

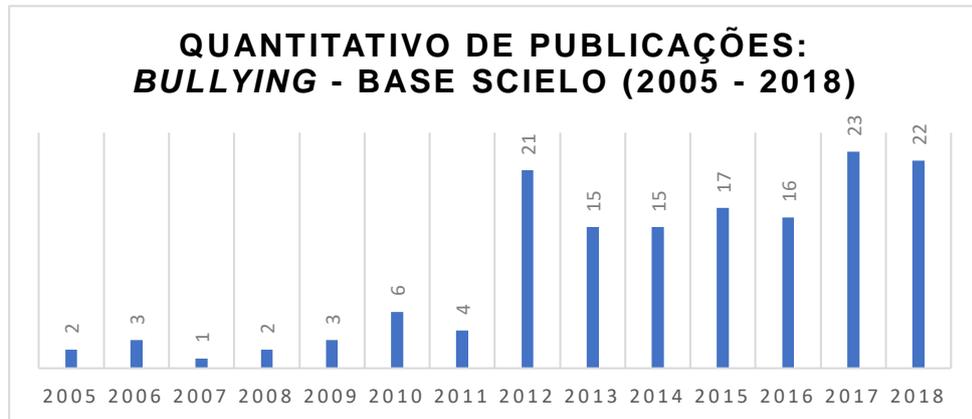


Gráfico 01: Quantidade de Produções Publicadas ao longo dos anos: "Bullying"
Fonte: SciELO

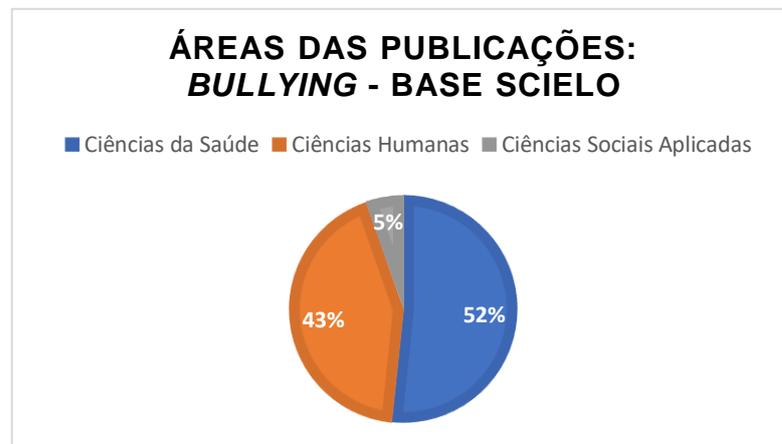


Gráfico 02: Áreas de Publicação: "Bullying"
Fonte: SciELO

Desses dados, percebemos as ciências da saúde é área que mais tem se debruçado sob o termo "Bullying". que Diante do material encontrado, fez-se necessária a realização de um procedimento de categorização afim de afunilar os achados para que pudéssemos nos aproximar daqueles que mais tinham relação com nossa investigação.

Para isto, fizemos uma listagem contendo a referência do artigo, o título, o resumo e as palavras-chave. Em seguida, nos debruçamos sobre a leitura cuidadosa da listagem com a finalidade de estabelecer as categorias. De acordo com o conteúdo

apresentado nos elementos analisados, ao final, categorizamos os artigos encontrados da seguinte maneira:

- *Temáticas de assédio moral/ assédio moral no trabalho*: Identificamos que 32 estavam relacionados a esta temática.
- *Contexto do Ensino Superior*: 07 materiais tratam de questões relacionadas ao contexto do ensino superior (envolvendo situações de assédio, trote, sofrimento e, em dois deles, trata questões especificamente relacionadas a situações de *bullying*).
- *Discussões sobre sujeitos que se encontram em “situação de risco”*: apareceram 15 materiais cujo foco não era discutir o fenômeno *bullying*, mas este aparecia em momentos pontuais uma vez que as discussões estavam voltadas para cenários cujos sujeitos encontram-se em “situações de risco” de se envolver de alguma maneira com o fenômeno, sendo elas: a) Uso de álcool e/ou outras substâncias psicoativas ou ilícitas; b) Sexualidade / Gênero; c) Desvios fonológicos; d) Obesidade; e) Vulnerabilidade socio-econômica/ Desigualdade social; f) Raça / Cor; g) Violência sexual; h) Fracasso escolar (01); e i) TDAH.
- *Outras discussões centrais*: também foram encontrados nos resultados 14 materiais cujos objetos de estudos estavam relacionados a temáticas como: violência/ violência escolar, saúde pública, ferimentos em adolescentes, saúde da família e transtornos de conduta de adolescentes, violência entre pares, resiliência, sofrimento de crianças/suicídio e qualidade de vida de crianças. Nestes, as discussões sobre *bullying* também apareceram de maneira pontual. Houve ainda 01 artigo sobre inclusão digital, que pontualmente fala sobre o *ciberbullying*.
- *Instrumentos*: 02 materiais apresentaram discussão sobre o processo de adaptação de instrumentos relacionados a comportamentos de crianças e adolescentes, foram eles: o *Child Adolescent Teasing Scale* (ARIZA, et al, 2018), adaptado para a realidade de estudantes colombianos, e Questionário para

avaliação de provocações durante a atividade física (DIAS, *et al.*, 2018), adaptado para a realidade de estudantes brasileiros.

- *Cyberbullying*: 06¹⁶ artigos trouxeram discussões centralizadas no fenômeno *cyberbullying*, sendo que 01¹⁷ deles tem como objetivo central discutir as relações entre *bullying* e *cyberbullying*.
- *Bullying como objeto central da discussão*: Por fim, dos 150 materiais encontrados, percebemos que 71¹⁸ tinham como objetivo central discutir o *bullying* sob algum recorte.

Muitos destes 71 artigos levantados, que trazem o *bullying* como objeto central, foram e serão citados ao longo da nossa dissertação. Eles contribuíram com nossas discussões sobre o fenômeno *bullying* e nos ajudaram, juntamente com outros autores referenciais que se debruçaram sobre o fenômeno, a construir nosso debate e nossas análises sobre os dados construídos em nossas investigações.

¹⁶ AZEVEDO *et al*, 2012; CAETANO *et al*, 2016; CAETANO *et al*, 2017; FERREIRA, *at al*, 2018; SOUZA *et al*, 2014; WENDT *et al*, 2013.

¹⁷ AZEVEDO *et al*, 2012.

¹⁸ AGUIAR *et al*, 2017; ALBUQUERQUE *et al*, 2013; ALVES, 2016; ANDRADE *et al*, 2012; ANTUNES *et al*, 2008; BANDEIRA *et al*, 2010; BANDEIRA *et al*, 2012; BAZZO, 2017; BOSA *et al*, 2015; BRITO *et al*, 2013; BRITO *et al*, 2015; CANAVEZ, 2015; CARAVITA *et al*, 2016; CHAVES *et al*, 2018; COSTA *et al*, 2012; DALOSTO *et al*, 2013; FORLIM *et al*, 2014; FRANCISCO *et al*, 2009; FRANCISCO *et al*, 2015; FREIRE *et al*, 2012; HORTA *et al*, 2018; LEVANDOSKI, 2010; LOPES NETO, 2005; MALTA *et al*, 2014A; MALTA *et al*, 2014B; MARAFON *et al*, 2014; MARCOLINO *et al*, 2018; MEDEIROS *et al*, 2015; MELLO *et al* 2016; MELLO *et al*, 2015; MELLO *et al*, 2018; MONTEIRO *et al*, 2017; MOTA *et al*, 2018; MOURA *et al*, 2011; OLIVEIRA *et al*, 2012; OLIVEIRA *et al*, 2013; OLIVEIRA *et al*, 2015A; OLIVEIRA *et al*, 2015B; OLIVEIRA *et al*, 2016; OLIVEIRA *et al*, 2017; OLIVEIRA *et al*, 2018B; OLIVEIRA *et al*, 2018A; PALACIOS *et al*, 2006; PIGOZI *et al*, 2015; PIGOZI, 2018; RECH *et al*, 2013; SAMPAIO *et al*, 2015; SANTOS *et al*, 2018; SILVA *et al*, 2013; SILVA *et al*, 2014; SILVA *et al*, 2016A; SILVA *et al*, 2016B; SILVA *et al*, 2017; SILVA *et al*, 2017B; SILVA *et al*, 2018A; SILVA *et al*, 2018B; SILVA *et al*, 2018C; SILVA, 2018D; SOUZA *et al*, 2015; STELKO-PEREIRA *et al*, 2012; TREVISOL *et al*, 2016; VALLE *et al*, 2015; VAZ, 2014; VENTURA *et al*, 2016; VIANNA *et al*, 2015; VIEIRA *et al*, 2009; WEIMER *et al*, 2014; WILLIAMS, 2009; ZAINÉ *et al*, 2010; ZEQUINAO *et al*, 2016; ZOTTIS *et al*, 2014.

4. (RE)CONFIGURANDO O OLHAR SOB O FENÔMENO *BULLYING*: ADOTANDO UMA ÓTICA TRANSDISCIPLINAR

4.1 Discussões transdisciplinares sobre o *bullying*

O paradigma transdisciplinar surge como uma alternativa que indica novas possibilidades para a compreensão dos fenômenos que fogem da possibilidade de serem explicados a partir de uma lógica simplificadora. A transdisciplinaridade, de acordo com Basarab Nicolescu (1999), diz respeito àquilo que está *entre, através e além* das disciplinas, “Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1999, p. 53).

Isto implica na emergência de um novo paradigma científico que provoca uma reforma no pensamento, a partir de novas bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas (MORAES, 2015). Este novo paradigma apresenta um novo olhar sob o conhecimento que, antes visto como verdade única sobre uma realidade única, a partir da ciência clássica, passou a ser reconhecido como algo incompleto, com verdades questionáveis e/ou transitórias, a depender da realidade a qual se está referindo, ou seja “o conhecimento está *aberto para sempre*” (NICOLESCU, 1999, p. 60).

Nicolescu (1999) apresenta três pilares que sustentam a abordagem transdisciplinar: a) a complexidade; b) a lógica do terceiro incluído; e c) os níveis de Realidade. Estes pilares estão imbricados, ou seja, estão (inter)relacionados entre si para juntos definirem as bases da transdisciplinaridade. Falar sobre os pilares de maneira pontual não dá conta de abranger os elementos que lhes constituem. No entanto, vamos trazer alguns destes elementos com a intenção de sinalizar, ainda que de maneira introdutória, como a abordagem transdisciplinar se constitui.

A complexidade, de acordo com Morin (2015) não diz respeito a eliminação da simplicidade, nem tão pouco pode ser confundida com a ideia de completude.

[...] a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo (um dos principais aspectos do pensamento simplificador); este isola o que separa, e oculta tudo o que religa, interage, interfere. Neste sentido, o pensamento complexo aspira o conhecimento multidimensional. Mas ele

sabe desde o começo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência (MORIN, 2015, p. 6/7).

O teórico destaca ainda que a complexidade é movida por uma permanente tensão entre “a aspiração ao um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento” (MORIN, 2015, p. 7). Enquanto o pensamento simplificador é “incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo” (MORIN, 2015, p. 12), o pensamento complexo enfrenta “o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição” (MORIN, 2015, p. 14), isto porque ela considera a existência de uma lógica inclusiva e a possibilidade de transição entre diferentes níveis de realidade.

Os níveis de Realidade dizem respeito a coexistência de diferentes conjuntos de sistemas invariantes regidos por um número de leis gerais. Quando há ruptura de leis gerais, há a transição entre diferentes níveis de Realidade e isto faz com que os níveis de Realidade sejam diferentes dos níveis de organização: “Os níveis de organização correspondem a estruturas diferentes das mesmas leis fundamentais” (NICOLESCU, 1999, p. 32). Porém, os níveis de Realidade têm muito a ver com os níveis de Percepção.

Os diferentes níveis de Realidade são acessíveis ao conhecimento graças à existência de diferentes *níveis de percepção*, que se acham em correspondência biunívoca com os níveis da Realidade. Estes níveis de percepção permitem uma visão mais geral, unificante, englobante da Realidade, sem jamais esgotá-la completamente (NICOLESCU, 1999, p. 63).

A partir da ideia de níveis de Realidade, a lógica do terceiro incluído se torna compreensível e aplicável.

A lógica do terceiro incluído é uma lógica que alarga as possibilidades de compreensão sobre determinado fato ou fenômeno, dessa maneira, ela “(...) não elimina a lógica do terceiro excluído: ela apenas limita sua área de validade” (NICOLESCU, 1999, p. 40). Ela não exclui a contradição, porém promove também uma unidade mais ampla que os inclui, chamada por NICOLESCU (1999) de ‘T’, que pode ser ao mesmo tempo A e não-A¹⁹. A lógica do terceiro excluído, de acordo com

¹⁹ Sobrepondo o axioma da abordagem disciplinar apresentado no tópico 2.1.

Nicolescu (1999) é válida, porém apenas para situações relativamente simples, não se aplicando aos casos complexos.

A lógica do terceiro incluído é não-contraditória, no sentido de que o axioma da não-contradição é perfeitamente respeitado, com as condições de que as noções de 'verdadeiro' e 'falso' sejam alargadas, de tal modo que as regras de implicação lógica digam respeito não mais a dois termos (A e não-A), mas a três termos (A, não-A e T), coexistindo ao mesmo momento do tempo. É uma lógica formal, da mesma maneira que qualquer lógica formal: Suas regras traduzem-se por um formalismo matemático relativamente simples. [...] A lógica do terceiro incluído é uma lógica da complexidade e até mesmo, talvez, *sua* lógica privilegiada, na medida em que permite atravessar, de maneira coerente, os diferentes campos do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 40)

A transdisciplinaridade, de acordo com Moraes (2015), quando aplicada na área da Educação, centraliza seu foco no sujeito e em seu desenvolvimento a partir de uma perspectiva complexa e multirreferencial. O sujeito não pode ser visto de maneira disjunta, pois o todo não é a mera soma das partes, é mais do que isso.

Essa visão complexa em relação ao sujeito, ao ser humano, nos leva a conceber que ele, por natureza é multidimensional “[...] dotado de diferentes capacidades cognitivas, emocionais, espirituais, nutridos por suas habilidades, competências, sensibilidades e talentos” (MORAES, 2015, p. 96).

Já a visão multirreferencial, nos permite compreender que o ser humano, refletindo suas condições sócio-históricas e culturais nas quais estão imersos, em seu processo de evolução e desenvolvimento intelectual e moral não é composto exclusivamente de conteúdos disciplinares, mas também de relações sociais, afetivas e emocionais (MORAES, 2015).

Verificamos em nossas discussões conceituais que os debates em relação ao *bullying* ainda transitam por processos que procuram delimitar e simplificar o fenômeno *bullying*. Nas discussões a seguir vamos tentar nos libertar de algumas dessas caixinhas que trazem uma compreensão por vezes limitantes e engessadas em relação ao *bullying*, afim de nos aproximarmos de uma compreensão um pouco mais abrangente, considerando sua natureza complexa e adotando a ótica transdisciplinar.

Inicialmente destacamos que cada ser humano é único e, ao mesmo tempo, igual pelo fato de compartilharem de uma mesma natureza multidimensional que lhe caracterizam enquanto espécie. A unidade na diversidade do ser humano implica dizer

que as diferenças e as especificidades de cada sujeito compõem um contexto social vivo e dinâmico, que se caracteriza também pelas relações, que são também de natureza complexa. “A complexidade, um dos eixos constitutivos da transdisciplinaridade, no olhar de Nicolescu (1999), requer a aceitação dessa pluralidade, da diversidade e da heterogeneidade de olhares a respeito dos diferentes sujeitos” (MORAES, 2015, p. 97).

Assim também deve ser o olhar lançado sob os fenômenos que se tecem a partir das relações e das interações entre os sujeitos, como é o caso do *bullying*. É preciso lançar um olhar da complexidade e da transdisciplinaridade, um pensamento ecologizado (MORAES, 2015) sob o fenômeno para percebermos que existem “inter-relações em vez de fatos e coisas isoladas”. O pensamento ecologizado, de acordo com Moraes (2015, p. 98) “É um pensamento que nos permite trabalhar a dinâmica complexa do todo, perceber interrelações em vez de fatos e coisas isoladas, compreender melhor os padrões de mudanças, em vez de concebê-los como instantâneos estáticos”.

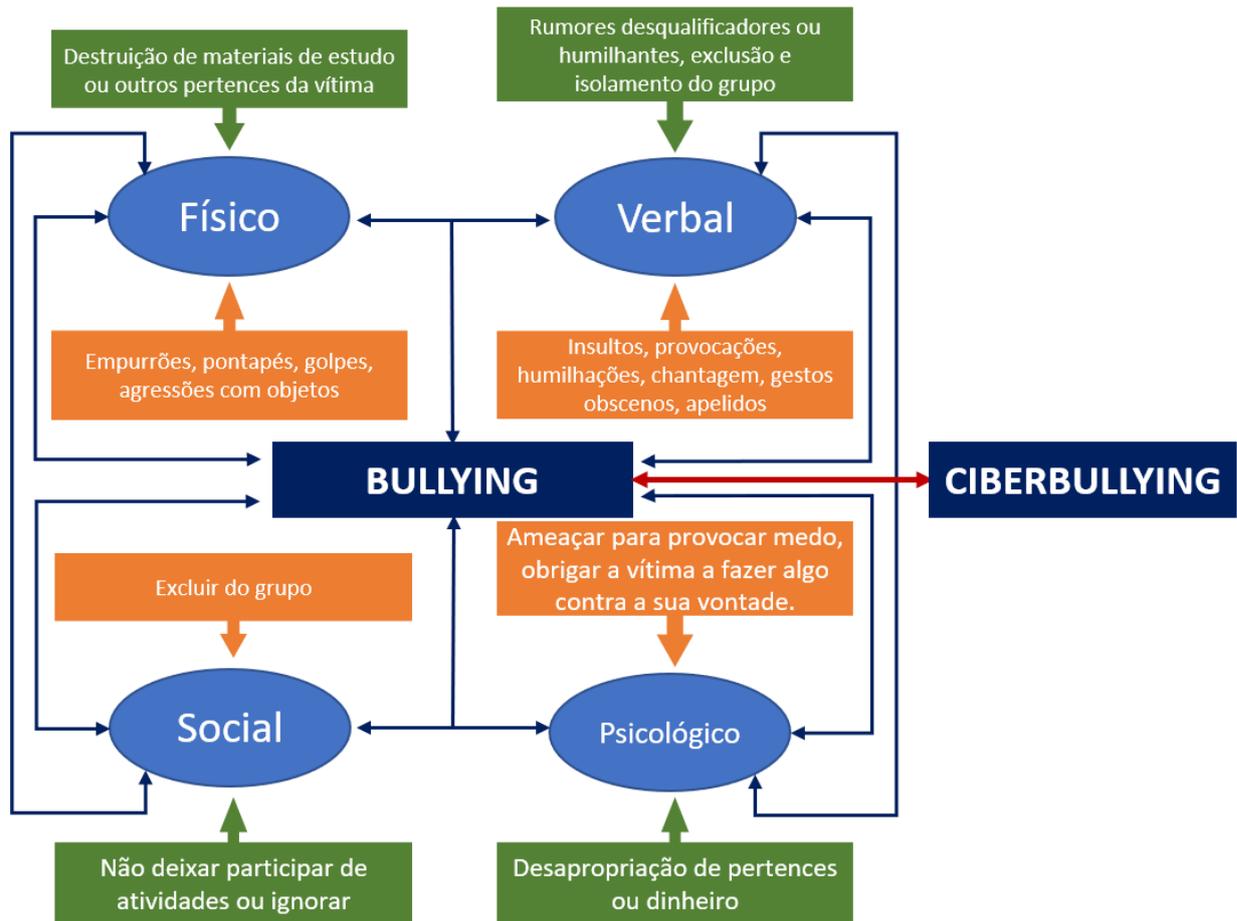
A partir desse olhar e desse pensamento, o *bullying* passa a ser visto como um fenômeno resultado de outros processos que são também de natureza violenta, excludente e discriminatória. Não se trata, portanto, de um fenômeno isolado, que emerge por si só. Ainda a partir dessa perspectiva, embora tenham características similares, uma prática de *bullying* nunca será igual e nem terá exatamente as mesmas repercussões na vida do sujeito vitimizado, isto porque cada autor tem sua história e suas motivações que o levaram a praticar as agressões e também o alvo possui suas história e sua forma particular de lidar com as agressões e de internalizá-las, embora todo alvo sofra.

Não fizemos esta colocação afim de tecer algum tipo de justificativa para a prática do *bullying*, mas para ampliarmos os nossos olhares e termos em mente de que o *bullying* é fruto de uma multiplicidade de fatores e tratá-lo a partir de uma ótica restrita pode acabar causando compreensões equivocadas sobre as problemáticas que estão a sua volta.

Classificar o fenômeno em tipologias, como foi feito por Garcia-Maldonado *et al* (2011) e como está colocado na Lei nº 13.185/2015 é importante para listarmos as formas que as agressões relacionadas ao fenômeno *bullying* podem assumir, porém não deve implicar que, quando praticado, o fenômeno se limita a um determinado tipo. A transdisciplinaridade nos permite, portanto, compreender que em uma mesma

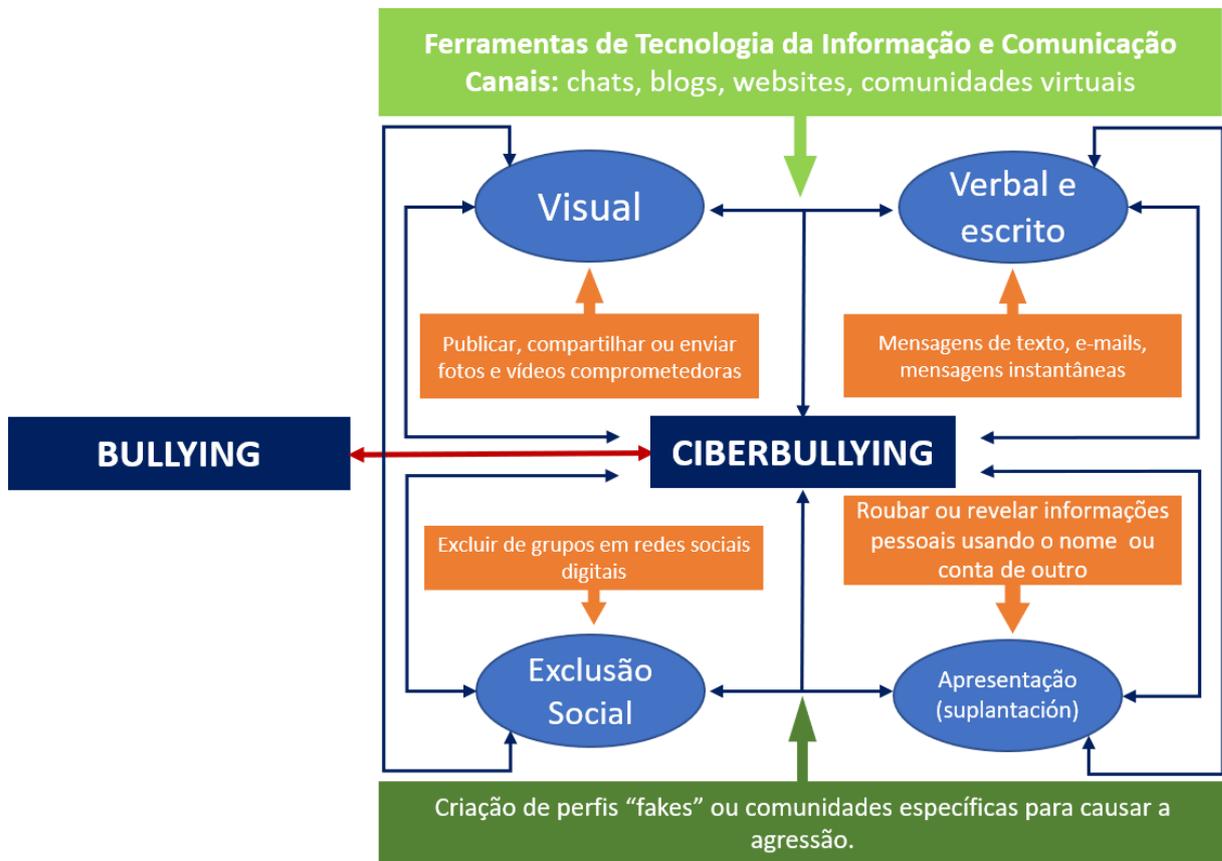
situação de *bullying*, pode envolver agressões físicas, verbais, psicológicas e/ou sociais, pode ainda se dar na realidade física e/ou na realidade digital (*ciberbullying*), por exemplo.

FIGURA 01 - BULLYING – TIPOLOGIA E FORMAS DE AGRESSÕES



Fonte: Própria autoria, adaptação do Quadro 01, p. 45.

FIGURA 02 – CIBERBULLYING: TIPOLOGIA E FORMAS DE AGRESSÃO



Fonte: Própria autoria, adaptação do Quadro 02, p. 50.

As figuras 01 e 02, apresentadas anteriormente, podem estar conectadas a depender das intencionalidades dos sujeitos envolvidos nos fenômenos. A partir dessas figuras, queremos defender que as situações de *bullying* podem variar de acordo com as formas e os tipos das agressões e que estas formas nem sempre estão isoladas. Por exemplo, quem garante que uma agressão física ou verbal não irá atingir a dimensão psicológica ou social do sujeito? Ou ainda, quem garante que uma agressão verbal, como insultos, não irá repercutir na dimensão física do sujeito?

Voltamos a afirmar, fenômeno *bullying* é de natureza complexa, multifacetada, multideterminada e relacional entre pares (DEL BAIRRO *et al*, 2005; OLIVEIRA *et al*, 2018A, 2016 A; LOPES NETO, 2005, CHAVES e SOUZA, 2018; MELLO *et al*, 2017, 2018; MARCOLINO *et al*, 2018). Vamos agora discutir sobre os atores envolvidos com o fenômeno *bullying* a partir do olhar da transdisciplinaridade.

4.2 (Re)categorização dos atores envolvidos no fenômeno *bullying*

Como vimos anteriormente, a partir das contribuições de Fante (2018) acerca dos atores envolvidos com o fenômeno *bullying*, percebemos as discussões sobre o assunto ainda se encontram muito próximas de uma perspectiva dicotômica. Essa categorização nos causa uma impressão de que ou o sujeito é vítima ou é agressor. Para nós, esta categorização não é tão simples, delimitada e dicotômica assim.

Com base nas ideias da transdisciplinaridade, acreditamos que existem “atores” envolvidos com o fenômeno *bullying*. Estes atores ora podem ser quem causa os danos, ora pode ser quem sofre os danos ou mesmo que presencia o fenômeno. Partimos da ideia, por exemplo, de que o autor das agressões, em algum nível de realidade é também vítima (alvo) uma vez que ele está inserido em um contexto que faz com que ele se sinta na necessidade de revidar e ele acaba encontrando na prática do *bullying* essa forma de “escape”. Além disso, os alvos podem em algum momento se tornar autores das agressões, podendo inclusive praticar *bullying* e/ou *ciberbullying*.

Em um estudo realizado em Luxemburgo, pesquisadores verificaram que os agressores do bullying escolar tendem a ser também os cyberbullies no mundo virtual e que, ao mesmo tempo, as vítimas de bullying também tendem a ser vítimas de cyberbullying (Steffgen *et al.*, no prelo). Deste modo, é possível pensar em um processo constante e cíclico de agressão, altamente deletério à saúde dos jovens em desenvolvimento nos mais diversos contextos. Ao mesmo tempo, também é possível pensar que as vítimas do bullying possam praticar o cyberbullying motivadas pela retaliação dos seus agressores na vida “real” (WENDT E LISBOA, 2013, p. 79).

Lopes Neto (2005) trouxe algumas contribuições para lançarmos um novo olhar em relação aos atores envolvidos com o fenômeno *bullying*. O pediatra adota os termos “alvo”, para se referir a vítima, e autor, para se referir ao que antes se rotulava estritamente como agressor. Além disso, Lopes Neto (2005) destaca a figura do alvo/autor ou alvo provocador e caracteriza as testemunhas do *bullying*.

A seguir discutiremos um pouco sobre cada ator do *bullying* seguindo a categorização realizada por Lopes Neto (2005), no entanto, vale destacar que as características que veremos não são fechadas/restritas/definitivas/deterministas, elas apontam para os aspectos mais recorrentes em cada perfil, o que não implica dizer que todo alvo, toda vítima, todo alvo-vítima ou toda testemunha terão sempre os

mesmos comportamentos ou a mesma postura face o fenômeno. Lopes Neto (2005) deixa isso bem claro ao ponderar as palavras enquanto apresenta as categorias, evitando qualquer tipo de generalização.

Essa ideia de não generalização também é sustentada por Aviléz Martínez *et al* (2011). Ainda utilizando os termos “vítima” e “agressor” e “espectadores”, o teórico defende que não existe um único perfil destes atores, o que existe são perfis mais frequentes onde cada um destes atores assume determinados papéis (AVILÉZ MARTÍNEZ *et al*, 2011).

Ristum (2010) também destaca que por se tratar de um “fenômeno relacional”, os papéis desempenhados pelos atores envolvidos com o *bullying* são elementos importantes a serem discutidos, principalmente considerando a dinamicidade das relações que pode provocar mobilidade nos papéis.

Lembramos aqui a sua inter-relação [dos papéis]: não há autor sem alvo e nem alvo sem autor, assim como não há testemunhas se não houver protagonistas. Também os protagonistas dependem de testemunhas, seja para aplaudir ou reprovar os autores, seja para acentuar o sentimento de humilhação dos alvos, ou para dar apoio ao alvo. [...]. Lembramos ainda o aspecto dinâmico das relações, que implica a mobilidade dos papéis: um aluno pode ser alvo num episódio e autor em outro. Testemunhas podem ser futuros alvos ou até mesmo autores. Portanto, não é demais repetir que focalizar esses diferentes papéis de forma isolada pode conduzir a uma falsa compreensão do *bullying* (RISTUM, 2010, p. 104).

Portanto, vamos cuidadosamente discutir alguns elementos presentes nos diferentes papéis para que se tenha uma compreensão mais ampla, porém não generalista dos atores envolvidos com o fenômeno *bullying*.

4.2.1 Alvo do *bullying*

Para Lopes Neto (2005) o alvo do *bullying* trata-se do(a) estudante que é exposto(a) “de forma repetida e durante algum tempo, às ações negativas perpetradas por um ou mais alunos” (LOPES NETO, 2005, p. S167). Ele define tais ações negativas como sendo “situações em que alguém, de forma intencional e repetida, causa dano, fere ou incomoda outra pessoa” (LOPES NETO, 2005, p. S167).

O alvo do *bullying*, segundo Lopes Neto (2005)

Em geral, não dispõe de recursos, status ou habilidade para reagir ou cessar o *bullying*. Geralmente, é pouco sociável, inseguro e desesperançado quanto à possibilidade de adequação ao grupo. Sua baixa auto-estima é agravada por críticas dos adultos sobre a sua vida ou comportamento, dificultando a

possibilidade de ajuda. Tem poucos amigos, é passivo, retraído, infeliz e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade. Sua auto-estima pode estar tão comprometida que acredita ser merecedor dos maus-tratos sofridos.

Os alvos do fenômeno bullying, de modo geral, estão envoltos por processos de sofrimento. Na situação mais comum, eles assumem uma característica de indefensibilidade, que é quando o sujeito não é capaz de se defender das agressões no momento em que elas ocorrem, tomando para si como algo “natural”, o que acaba colaborando para que o *bullying* seja visto, de maneira equivocada, como uma “brincadeira”. A indefensibilidade é um elemento fortemente presente nos sujeitos envoltos em processos de vitimização. Este elemento provoca nos alvos do *bullying* um sentimento de impotência ou de incapacidade reativa, levando-os muitas vezes a tomar para si a violência como algo “natural”.

Para além da indefensibilidade, outro elemento atrelado a ela é o da indefensibilidade alheia (AVILÉS MARTÍNEZ, 2006), na qual, além do sujeito não dispor de mecanismos que lhes façam “sair” das situações de *bullying*, as pessoas que estão a sua volta também não se sentem capazes de lhe ajudar, uma vez que não dispõem de mecanismos para cessar a violência ou tem medo de que passem a ser alvo. Não há redes de apoio ²⁰ (AVILÉS MARTÍNEZ, 2009) ou defesa para o alvo.

Os efeitos das agressões sofridas pelo alvo podem ser agravados de acordo com o tempo e a regularidade com que acontecem (quanto mais tempo e regularidade, maior poderá ser o dano causado), de acordo com Lopes Neto (2005). Além disso, ele aponta os principais efeitos causados pelo *bullying* ao alvo, sendo eles: medo, tensão, preocupação com sua imagem, comprometimento do desenvolvimento acadêmico, aumento da ansiedade, da insegurança e do conceito negativo sob si mesmo. Lopes Neto (2005) apresenta ainda algumas posturas assumidas pelos alvos:

Pode evitar a escola e o convívio social, prevenindo-se contra novas agressões. Mais raramente, pode apresentar atitudes de autodestruição ou intenções suicidas ou se sentir compelido a adotar medidas drásticas, como atos de vingança, reações violentas, portar armas ou cometer suicídio (LOPES NETO, 2005, p. S167).

O alvo do *bullying* não é escolhido de forma aleatória. Como já discutido anteriormente, existe um movimento de rejeição daquilo que foge aos padrões físicos,

²⁰ De acordo com Avilés Martínez (2009), as redes de apoio e de ajuda são recursos muito úteis para melhorar o clima nas relações entre grupos e pares. Elas devem ser formadas por estudantes, profissionais escolares e familiares.

intelectuais e de comportamentos hegemônicos existentes na sociedade, que acabam deixando mais vulneráveis aqueles que não se adequam a tais padrões. O diferente acaba não sendo aceito pelo grupo (LOPES NETO, 2005).

A rejeição às diferenças é um fato descrito como de grande importância na ocorrência de *bullying*. No entanto, é provável que os autores escolham e utilizem possíveis diferenças como motivação para as agressões, sem que elas sejam, efetivamente, as causas do assédio (LOPES NETO, 2005, p. S167).

Na fala de Lopes Neto (2005) as diferenças não são necessariamente o que leva a agressão praticada pelos autores do *bullying*, mas são possíveis caminhos que os autores encontram para atingir/ causar sofrimento à vítima. Isto quer dizer que uma criança que está acima do peso, por exemplo, não será alvo de *bullying* porque ela está acima do peso, mas isto pode fazer com que o/a autor/a se utilize dessa diferença como meio/subsídio para praticar a violência.

Se faz importante destacar que não é apenas a questão dos padrões sociais físicos/estéticos ou a baixa-autoestima que vulnerabiliza alguém, as características acadêmicas ou econômicas também são fatores de risco. Ventura *et al* (2016) consideram que

Muitas vezes as vítimas [os alvos] são justamente os indivíduos que se destacam positivamente numa turma, ou grupo de pares, quer por pertencerem a uma classe social vista ou percebida pelos colegas como privilegiada, quer por tirarem boas notas ou por fazerem os trabalhos de casa, por exemplo (VENTURA *et al*, 2016, p. 998).

Existe um silenciamento por parte de muitas crianças ou adolescentes alvos de *bullying*. Isto ocorre por conta da vergonha e do medo que elas sentem de sofrer mais retaliações ou ainda por terem receio de que surjam (novas) críticas e por não acreditarem que alguma atitude poderá ser tomada por parte dos profissionais da escola para tratar o problema (LOPES NETO, 2005). No entanto, não podemos generalizar que todas as crianças ou adolescentes não falem com ninguém sobre seu sofrimento. Lopes Neto (2005) apresenta dados da pesquisa da ABRAPIA (na qual foi um dos coordenadores técnico-científicos) que revelou que 41,6% dos estudantes alvos de *bullying* relataram não ter falado para ninguém sobre sua situação de sofrimento.

4.2.2 Autores(as) do bullying

Lopes Neto (2005), defende que o comportamento agressivo das crianças pode ser resultado de fatores individuais como “hiperatividade, impulsividade, distúrbios comportamentais, dificuldades de atenção, baixa inteligência e desempenho escolar deficiente” (LOPES NETO, 2005, p. S167) ou de fatores familiares²¹ em condições adversas. Sendo assim, existem muitos fatores que podem motivar/desenvolver a postura agressiva nas crianças.

A partir das discussões de Lopes Neto (2005), percebemos a que os autores são as pessoas que representam a figura de maior poder nas situações de *bullying*. O pediatra descreve algumas características que podem estar presentes nos autores do *bullying*:

O autor de bullying é tipicamente popular; tende a envolver-se em uma variedade de comportamentos antisociais; pode mostrar-se agressivo inclusive com os adultos; é impulsivo; vê sua agressividade como qualidade; tem opiniões positivas sobre si mesmo; é geralmente mais forte que seu alvo; sente prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos e sofrimentos a outros. Além disso, pode existir um “componente benefício” em sua conduta, como ganhos sociais e materiais. São menos satisfeitos com a escola e a família, mais propensos ao absenteísmo e à evasão escolar e têm uma tendência maior para apresentarem comportamentos de risco (consumir tabaco, álcool ou outras drogas, portar armas, brigar, etc). As possibilidades são maiores em crianças ou adolescentes que adotam atitudes anti-sociais antes da puberdade e por longo tempo (LOPES NETO, 2005, p. S167).

Perceba que ele afirma que o autor é “tipicamente” popular, que “pode” mostrar-se agressivo também com adultos, que “geralmente” é mais forte que o alvo e que “pode” ser motivada por interesse em ganhos sociais e materiais. Isto quer dizer que não será necessariamente assim em todos os casos, ou seja, não é uma classificação universal.

Outro elemento destacado por Lopes Neto (2005) sobre o autor do *bullying* é a posição de poder que ele ocupa não só em relação ao alvo, mas também pode ser exercida frente a um grupo que o acompanha. Esse grupo serve de auxílio durante as agressões, podendo elas serem feitas pelo próprio autor ou por um membro do grupo indicado pelo autor. O autor, nesse caso, assume uma postura de liderança frente as

²¹ Este ponto será discutido no tópico 4.3.

agressões. Ele acaba “dividindo” a responsabilidade do ato violento com todos do grupo ou transferindo para eles (LOPES NETO, 2005).

Os “assistentes” ou “seguidores” do autor, como coloca Lopes Neto (2005), dificilmente são os que tomam a iniciativa de agredir. O teórico destaca que geralmente “são inseguros ou ansiosos e se subordinam à liderança do autor para se proteger ou pelo prazer de pertencer ao grupo dominante (LOPES NETO, 2005, p. S167).

4.2.3 Alvos/autores ou alvos provocadores do bullying

Os alvos/autores correspondem aos autores que tanto sofrem e se vitimizam quanto agredem. Segundo Lopes Neto (2005), cerca de 20% daqueles que se caracterizam como autores também são vitimizados pelo fenômeno *bullying*.

A combinação da baixa auto-estima e atitudes agressivas e provocativas é indicativa de uma criança ou adolescente que tem, como razão para a prática de *bullying*, prováveis alterações psicológicas, devendo merecer atenção especial. Podem ser depressivos, inseguros e inoportunos, procurando humilhar os colegas para encobrir suas limitações. Diferenciam-se dos alvos típicos por serem impopulares e pelo alto índice de rejeição entre seus colegas e, por vezes, pela turma toda. Sintomas depressivos, pensamentos suicidas e distúrbios psiquiátricos são mais frequentes nesse grupo (LOPES NETO, 2005, p. S168).

Gonçalves (2017) os identificam como alvos provocadores.

Muitas vezes os alvos provocadores assumem atitudes consideradas irritantes ao grande grupo, chorando bastante, gritando com colegas, denunciando seus pares aos educadores e às educadoras. A adoção de tais atitudes termina por favorecer o apagamento de sua condição de alvo, posto que aqueles com os quais convivem não conseguem conservar o conteúdo moral do respeito em suas ações apesar da desaprovação ou da falta de empatia que os alvos lhes causam (GONÇALVES, 2017, p. 54/55).

De modo diferente dos alvos típicos, os alvos-autores acabam reagindo as situações de *bullying* com atitudes consideradas agressivas e, por este motivo, acabam sendo vistas como ‘merecedoras’ das situações de vitimização e os que estão a sua volta não conseguem perceber sua condição de alvo e seu processo de sofrimento.

4.2.4 Testemunhas do bullying

As testemunhas do *bullying* são atores que presenciam as cenas de agressão, mas nem sempre denunciam. A forma como as testemunhas reagem diante das cenas de violência podem acabar incentivando os autores a continuarem com a agressão/perseguição. Por outro lado, as testemunhas parecem não saber lidar com o que estão presenciando e têm medo de que futuramente a vítima seja ela. Lopes Neto (2005) considera ainda que as testemunhas do *bullying* escolar, na maioria das vezes, não reagem também por não acreditarem que alguma atitude será tomada por parte dos profissionais da escola. “Esse clima de silêncio pode ser interpretado pelos autores como afirmação de seu poder, o que ajuda a acobertar a prevalência desses atos, transmitindo uma falsa tranquilidade aos adultos” (LOPES NETO, 2005, p. S167)

De acordo com os estudos de Lopes Neto, há uma reprovação de 80% dos estudantes em relação aos atos de bullying. Isto porque, de acordo com o estudioso, a maior parte das testemunhas tem um sentimento de simpatia pelos alvos, condenam as agressões e tendem a não culpar os alvos. Eles também anseiam que os professores intervenham na violência de maneira mais efetiva (LOPES NETO, 2005).

Dentre as testemunhas, Lopes Neto (2005) destaca algumas posturas:

- *Testemunhas auxiliares*: Participam de maneira ativa das agressões e incentivam/incitam/estimular o autor.
- *Observadores*: Apenas observam as cenas ou se afastam.
- *Defensores*: Protegem o alvo ou denunciam a agressão, chamando algum adulto para interrompê-la.

Muitas testemunhas acabam acreditando que o uso de comportamentos agressivos contra os colegas é o melhor caminho para alcançarem a popularidade e o poder e, por isso, tornam-se autores de bullying. Outros podem apresentar prejuízo no aprendizado; receiam ser relacionados à figura do alvo, perdendo seu status e tornando-se alvos também; ou aderem ao bullying por pressão dos colegas. Quando as testemunhas interferem e tentam cessar o *bullying*, essas ações são efetivas na maioria dos casos. Portanto, é importante incentivar o uso desse poder advindo do grupo, fazendo com que os autores se sintam sem o apoio social necessário (LOPES NETO, 2005, p. S168).

A figura da testemunha tem muita relação com a condição de indefensibilidade alheia do alvo, na medida em que não estabelecem uma rede de apoio para que o alvo se sinta protegido das agressões.

4.3 A família e as situações de *bullying*

O fenômeno *bullying* não está restrito às relações entre os estudantes, envolve também as posturas dos profissionais da instituição escolar e dos familiares daqueles que, de algum modo, estão envolvidos com ele (OLIVEIRA, 2015A). A dinâmica familiar dos envolvidos com o fenômeno *bullying* tem sido destacada em alguns estudos, uns trazem a questão de maneira superficial, outros como foco de investigação.

Oliveira (2015A) destaca que, dentro da complexidade do fenômeno *bullying*, existem componentes individuais que são a família e os grupos sociais em geral com os quais os envolvidos interagem. “Esses componentes compõem o mosaico e as complexidades envolvidas neste fenômeno que isoladamente não o explicam, mas sinalizam pistas sobre como intervir nas realidades de modo eficaz (OLIVEIRA, 2015A, p. 1554).

Para além da definição clássica do *bullying*, o autor acrescenta: “O *bullying* pode ser entendido como problema de relacionamento que emerge das relações primárias (em geral compostas pela família) e se estabelece como padrão de comportamento na infância, adolescência e vida adulta” (OLIVEIRA, 2015A, p. 1559). Por isso, investigar o fenômeno sem considerar as relações primárias dos sujeitos, pode ser um equívoco.

Oliveira (2015A), que se debruçou nos estudos da relação entre o contexto familiar e a ocorrência do fenômeno *bullying*, considera que compreender “sobre as relações familiares e como estas podem contribuir para o desenvolvimento do comportamento do agressor ou da vítima amplia o olhar sobre o fenômeno” (OLIVEIRA, 2015A, p. 1555).

Para Lopes Neto (2005), existe uma relação entre condições familiares adversas e a postura agressiva das crianças. Ele considera que

Algumas condições familiares adversas parecem favorecer o desenvolvimento da agressividade nas crianças. Pode-se identificar a desestruturação familiar, o relacionamento afetivo pobre, o excesso de tolerância ou de permissividade e a prática de maus-tratos físicos ou

explosões emocionais como forma de afirmação de poder dos pais (LOPES NETO, 2005, p. S168).

Mas não é apenas no desenvolvimento de comportamentos agressivos que as condições familiares exercem influência. No caso dos alvos do *bullying*, apanhar dos familiares e possuir mãe com baixa escolaridade, por exemplo, foram, dentre outras²², duas das variáveis associadas à vitimização para meninos e meninas em uma pesquisa realizada por Silva *et al* (2018A) com base nos dados da PENSE²³ 2015.

Sobre a variável da baixa escolaridade da mãe, os dados da pesquisa indicam que “para meninos e meninas, quanto maior o nível educacional da genitora, menor é a chance de se sofrer *bullying* na escola” (SILVA *et al*, 2018A, p. 7). Além disso, os pesquisadores tecem uma possível explicação para estes dados:

Uma possível explicação é que a escolaridade materna exerce influência na dinâmica familiar e nas práticas parentais, bem como se relaciona ao nível socioeconômico e à experiência cultural e social dos estudantes. Assim, pressupõe-se que as mães, com maior escolaridade, possuam mais conhecimentos sobre como educar os filhos, impor limites adequados, supervisioná-los e auxiliá-los em suas necessidades ou dificuldades nas interações com colegas na escola (SILVA *et al*, 2018A, p. 7).

Mello *et al* (2017) também utilizou dados da PENSE 2015 e trouxe algumas discussões complementares em relação à escolaridade da mãe. De acordo com o estudo, "A prática [do *bullying*] foi mais frequente entre os que estudam na escola privada, cujas mães têm maior escolaridade, moram com os pais, os quais trabalham" (p.2939).

Ou seja, relacionando os dois estudos (SILVA *et al*, 2018A e MELLO *et al*, 2017) percebemos que o primeiro relaciona o baixo índice de escolaridade da mãe com a maior vulnerabilidade de estudantes de ambos os sexos enquanto o segundo aponta que os índices de “agressores” (autores) foram mais altos em estudantes do sexo masculino, de escolas privadas e filhos de mães com nível mais alto de escolaridade.

A ótica transdisciplinar nos leva a destacar que estes dados apresentados são válidos para termos uma compreensão mais geral em relação às incidências, mas não devemos negar que existam também crianças filhas de mães com elevada

²² “Sentir-se solitário, não ter amigos, ter insônia, faltar às aulas, apanhar dos familiares e possuir mãe com baixa escolaridade foram variáveis associadas à vitimização para meninos e meninas e usar drogas, somente para as meninas” (SILVA *et al*, 2018A, p. 5).

²³ Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2015 - teve uma amostra composta por 109.104 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas das redes públicas e privadas e todo o Brasil. Na amostra, o autorrelato de praticante do bullying (autores) foi de 19,8% dos estudantes, com maior frequência entre os estudantes do sexo masculino (24,2%). O autorrelato de vitimização foi de 7,2%.

escolaridade que sofrem *bullying* e que existem crianças de mães com baixa escolaridade que praticam *bullying*, isto porque, como veremos mais adiante, a primeira situação foi verificada na prática em nossa pesquisa²⁴. Evidenciando que nem sempre a alta escolarização da mãe implica que ela possua “mais conhecimento sobre educar os filhos”, como aponta Silva *et al* (2018A). Sobre achados dessa natureza, concordamos quando Oliveira (2015A) pondera:

Esses achados devem ser aprofundados em outros estudos, principalmente no Brasil, pois a pobreza tem um impacto nocivo na vida das pessoas e é resultado das desigualdades sociais que marcam nossa sociedade, ao passo que os arranjos familiares são múltiplos e novas formas de convívio têm surgido. Pondera-se que essas variáveis têm relação direta com o *bullying*, são fatores de risco, mas numa dimensão macroestrutural e não em uma relação de causa e efeito, ou de culpabilização da maneira como as famílias se organizam, ou do reforço de discursos que vinculam estritamente a violência às populações mais pobres ou com menores índices educacionais (OLIVEIRA, 2015A, p. 1560/1561).

Já sobre a questão da violência física sofrida nas relações familiares, na pesquisa, foi associada também a vitimização por *bullying* de meninos e meninas, no entanto, no caso dos meninos a frequência foi mais elevada (SILVA *et al*, 2018A).

Outros estudos também atestaram essa relação, destacando que não somente sofrer violência física, mas também testemunhar violência em casa aumenta as chances para se tornar uma vítima de *bullying*. Métodos disciplinares mais punitivos podem ocasionar maior ansiedade, retraimento social e submissão, características que predispõem os estudantes a se tornarem alvos de agressões na escola. (SILVA *et al*, 2018A, p.7)

O estudo realizado por Oliveira *et al* (2018A, p. 151), confirmou que “a qualidade das interações familiares influencia no envolvimento dos estudantes em situações de *bullying*”. Ele foi realizado em 11 escolas públicas do interior de Minas Gerais, contou com uma amostra de 2.354 estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e verificou que “os estudantes não envolvidos em situações de *bullying* possuíam melhores interações familiares quando comparados com os estudantes identificados como agressores, vítimas e vítimas-agressoras” (OLIVEIRA, 2018, p.151).

Tipo de envolvimento, clima afetivo, uso de punições físicas, conflitos, relacionamentos negativos, falta de supervisão e dificuldades de comunicação são

²⁴ Discutiremos sobre isto em nossas análises.

destacados por Oliveira *et al* (2018A)²⁵, como sendo as variáveis familiares preditoras ou fatores de vulnerabilidade tanto para comportamentos agressivos quanto para vulnerabilização de sujeitos em situação de *bullying*.

Sobre a associação do *bullying* com a violência experienciada pelas crianças dentro do ambiente familiar (casa), Oliveira *et al* (2015A, p. 1559) traz uma importante colocação: “as crianças aprendem com o exemplo dos adultos e, se eles veem que estes usam a força física e a violência entre si ou para dominá-los, ou discipliná-los, passam então a usar os mesmos métodos em relação a seus pares”.

A comunicação alvo-família também é um elemento importante a ser discutido. O alvo do *bullying* nem sempre encontra na casa um ambiente aberto ao diálogo. Alguns preferem manter em silêncio as situações de violência sofrida fora de casa (AVILÉS MARTÍNEZ, 2009).

O silêncio só é rompido quando os alvos sentem que serão ouvidos, respeitados e valorizados. Conscientizar as crianças e adolescentes que o *bullying* é inaceitável e que não será tolerado permite o enfrentamento do problema com mais firmeza, transparência e liberdade (LOPES NETO, 2005, p. S168).

No entanto, dependendo da forma como a família escuta e compreende a situação da criança vitimizada, Lopes Neto (2005, p. S168) alerta que “A criança ou adolescente pode sentir-se traído, caso entenda que seus pais não estejam acreditando em seus relatos ou quando suas ações não se mostram efetivas” (LOPES NETO, 2005, p. S168) e isto pode comprometer seriamente a relação familiar.

²⁵ Para afirmar isto, Oliveira *et al* (2018) se referenciam nos estudos de Yamagata *et al* (2013), Shetgiri *et al* (2013), Bibou-Nakou *et al* (2013) e Patton *et al* (2013).

5. A CASA, A ESCOLA E O SOFRIMENTO DA CRIANÇA VITIMIZADA PELO FENÔMENO *BULLYING*

5.1 Processo de definição e recepção da turma a ser investigada

A escola campo de estudo²⁶, ao nosso olhar, se caracterizou como um espaço eminentemente disciplinar. Os elementos que contribuíram para esta afirmação foram construídos ao longo das visitas à escola e foram sendo observados desde o primeiro dia da pesquisadora na instituição de ensino.

A escola ainda segue à tradicional formação de filas antes da entrada dos estudantes na sala de aulas. Este momento, além de ser o espaço/tempo para repassar alguma informação de interesse coletivo, era o lugar-tempo utilizado pelos profissionais para chamar a atenção dos estudantes em relação a algum problema relacionados a comportamento de alguma turma, atraso para as atividades escolares ou ausência de fardamento. O estudante que chegava após às 13:30, tinha que aguardar fora da escola²⁷, até que todos os estudantes enfileirados entrassem na sala para que, quando o portão fosse reaberto, a diretora lhes chamasse a atenção de forma mais direta.

Nesta instituição haviam duas turmas de 6º ano, identificadas como turma A e turma B. No primeiro dia a diretora perguntou em qual das duas turmas a pesquisadora gostaria de ficar e já “adiantou” o cenário das turmas dizendo que a turma do 6º ano A era “bastante complicada” e enquanto que a turma B era “ótima”. A pesquisadora decidiu passar um dia em cada turma, com a intenção de sentir os “climas” de ambas.

Ao entrar na sala de aula do 6º ano A, a diretora, na tentativa de impor algum tipo de ameaça inventou que a pesquisadora era do “conselho tutelar” e que eles deveriam se comportar, porque tudo seria registrado. Enquanto observava a turma do 6º ano A, um elemento chamou a atenção da pesquisadora: com exceção dos estudantes com necessidades educacionais especiais, todos os outros estudantes dessa turma estavam fora de faixa etária, ou seja, a idade deles não era a idade convencional referente aquela série. Após entrar e sentar em uma cadeira da sala, dois estudantes se aproximaram mais da pesquisadora e conversaram um pouco:

²⁶ Escola da Rede Municipal de Carpina-PE.

²⁷ Muitas vezes em baixo de sol, pois na frente da escola não há coberta.

Estudante 01: A senhora vai fazer o quê nessa sala?

Pesquisadora: Estou fazendo uma pesquisa, por isso preciso vir para a sala de vocês, pra conhecer mais sobre vocês.

Estudante 02: Mas a senhora é do conselho tutelar?

Pesquisadora: Não, sou da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Estudante: Ah... Tá! Por que a senhora escolheu essa turma? A pessoal bagunça demais aqui, os professores nem conseguem dar aula direito.

Pesquisadora: Então... Estou interessada em turmas de 6º ano, mas não sei se ficarei nesta turma ou na outra, me parece que vocês dessa turma têm mais de 12 anos, a maioria.

Estudante 01: É... Eu tenho 13.

Estudante 02: Eu tenho 14, já repeti o 6º ano e acho que vou repetir de novo (risos tímidos).

Pesquisadora: Por quê, você acha isso?

Estudante 02: É muito difícil, não consigo aprender nada, principalmente matemática.

Estudante 01: A maioria da turma aqui já reprovou. Tem alunos aqui que usa drogas... A maioria vem pra escola só pra perturbar mesmo.

O recorte apresentado anteriormente foi registrado em nosso diário de campo. Na situação relatada, sentimos que, por conta do rótulo que existe sob essa turma, os próprios alunos já desenvolveram uma visão negativa sobre eles mesmos. Uma das profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que faz o acompanhamento de dois estudantes chegou para a pesquisadora perguntando sobre a pesquisa e falou que naquela turma encontraria de tudo, falou também que tem alunos que consomem drogas, que inclusive já chegou a ir para a escola drogado algumas vezes e foi mandado para casa ou sai mais cedo da escola para se drogar. Ela também relatou que outro dia dois estudantes (um menino e uma menina da turma) foram pegos dentro da sala de aula com comportamentos similares a uma relação sexual (ela não soube explicar detalhadamente).

Ao observar a aula, percebemos que os professores pareciam não ter habilidades e recursos suficientes para lidar com a realidade daquela turma. O trabalho dos dois professores observados naquele dia nos pareceu ser bastante desafiador, pois tornar a aula um espaço-tempo agradável para aqueles alunos, que lhes chamasse atenção e lhes despertasse o interesse em aprender, demandaria, antes de tudo, livrar-se dos rótulos negativos em relação a turma, tanto por parte dos professores quanto dos próprios estudantes. A sensação que a pesquisadora teve

naquele dia foi que todos (professores e alunos) já estavam desacreditados naquela turma.

A turma do 6º ano A seria uma turma desafiadora também para a pesquisadora. Pelo que pudemos perceber, muitos processos de violência são experienciados naquele espaço. A sala de aula é ampla, mas o mobiliário daquela sala é bastante precário, talvez o mais precário de toda a escola, que já não possuía naquela época um mobiliário adequado. O “clima” naquele ambiente era bastante agitado, a profissional do AEE relatou que todos os dias ao chegar no trabalho não vê a hora do horário de aula acabar para sair daquele lugar.

Apesar disso, acreditamos que, mesmo com aqueles rótulos todos apresentados, especialmente pelos profissionais, os estudantes tinham suas potencialidades. Por isso, ao nosso ver, uma das preocupações da escola deveria ser tentar reverter pelo menos algumas das dificuldades encontradas naquela turma em propostas potencializadoras para a aprendizagem, afim de superar os desafios colocados diante daquela realidade. No entanto, a escola pareceu “desistir” e os professores pouco faziam para mudar a situação.

Em nossa investigação, nosso público de interesse não era adolescentes, e sim crianças de até 12 anos de idade. Foi este o elemento que nos deslocou para a turma do 6º ano B. Diante da definição da turma a ser pesquisada, sentimos a necessidade de justificar para os estudantes do 6º ano A sobre a mudança para que eles não pensassem que era por conta da realidade deles, alimentando julgamentos negativos que já eram feitos constantemente em relação a turma.

Ao seguir o mesmo procedimento de apresentação da pesquisadora à turma, a diretora utilizou o mesmo artifício de que ela se tratava de uma pessoa do conselho tutelar. A recepção dessa turma foi mais “cautelosa” do que a anterior (que demonstrou se importar pouco com a informação dada pela diretora, apenas em alguns momentos, quando um xingava outro, olhares eram lançados em direção à pesquisadora a fim de verificar se a situação estava sendo registrada), isto porque percebemos uma certa preocupação em relação a presença da pesquisadora. Nos primeiros dias observados sempre se ouvia coisas do tipo “olha, a menina do conselho tutelar vai anotar, visse?” das crianças e olhares desconfiados e curiosos eram lançados na intenção de descobrir o que de aquela figura estranha (pesquisadora) estaria fazendo ali. Com o passar do tempo, a pesquisadora foi conversando com eles

sobre a pesquisa e, na medida em que eles foram descobrindo o real papel dela naquele lugar, foram ficando mais habituados à sua presença.

5.2 Processo de identificação e escolha do caso a ser investigado

Inicialmente, nosso interesse principal consistia em realizar um estudo de caso cujo fenômeno central investigado seria o *ciberbullying*. Sendo assim, iniciamos as observações exploratórias na escola *locus* de pesquisa.

A partir das observações, pudemos perceber que poucos estudantes da turma do 6º Ano B pareciam fazer uso de aparelhos celulares dentro do ambiente escolar²⁸. Do total de 32 estudantes da turma, verificamos nas observações que apenas 8 levaram ou usaram um aparelho celular dentro da escola. O uso observado se dava geralmente nos intervalos ou em momentos ociosos nos quais o/a professor/a estava ausente da sala de aula.

Já nos dois primeiros meses observados, um caso de *bullying* foi evidenciado. Percebemos que uma das crianças era cotidianamente excluída pelos colegas de sala e que era frequentemente agredida e perseguida por estudantes de outras turmas (8º e 9º ano) especialmente nos horários de merenda e intervalo. Em uma das situações observadas no mês de junho de 2018, a criança alvo das agressões foi vista chorando na porta da secretaria afirmando que estavam a chamando de “capitão orelha”, nenhum profissional deu atenção à queixa da criança. Em outra situação, em agosto do mesmo ano, foram presenciadas agressões físicas com empurrões partindo do mesmo grupo de estudantes que estavam envolvidos com a situação descrita anteriormente, sendo que um dos estudantes do 8º ano era o que liderava as agressões.

Percebemos, através das observações, que naquele processo de violência existia: a) perseguição sistemática; b) desequilíbrio de poder; e c) intencionalidade de causar sofrimento por parte do autor e processo de sofrimento por parte do alvo, portanto, conseguimos identificar que se tratava de um caso de *bullying*.

²⁸ Falamos sobre o ambiente escolar, pois foi o *locus* de observação da turma e entendemos que em casa tais estudantes poderiam ter outras formas de acesso e de uso destes aparelhos. Ou seja, aqueles que não utilizavam na escola, poderiam utilizar em casa o aparelho de algum membro familiar ou ainda poderiam ter seu próprio aparelho, mas optam por não levar a escola.

Porém não houve indícios da existência de algum caso de *ciberbullying* na turma observada. Assim, realizamos a aplicação de um questionário (Apêndice III) com a finalidade de verificar de forma mais efetiva a relação das crianças daquela turma com o uso de recursos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, em relação ao uso da Internet e das Redes Sociais, e, especialmente (e não de maneira exclusiva²⁹), a relação da criança, que observamos o caso de vitimização de *bullying*, com tais recursos.

A aplicação do questionário durou cerca de 20 minutos e foi realizada dentro do horário de aula, mediante concessão de tempo da professora que estava no momento com a turma e da adesão das crianças. Antes de iniciar a aplicação, a pesquisadora explicou a finalidade do instrumento para as crianças destacando a importância da colaboração delas com a pesquisa que estava sendo realizada naquela turma. Foi falado também sobre a natureza do questionário, deixando evidente que não se tratava de uma atividade avaliativa e que não existia “resposta correta”, pois todas as respostas eram pessoais e o nosso desejo era de fato conhecer mais sobre cada um deles em relação a finalidade citada. A temática do questionário foi bem aceita pela turma e contou com a colaboração/adesão de todos/as estudantes que estavam presentes naquela aula. Sendo assim, 31 crianças responderam ao questionário.

Vale destacar que na turma havia uma estudante com deficiência visual e outro com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), ambos foram auxiliados pela pesquisadora para responder o questionário, que fazia a leitura e assinalava/preenchia a resposta dada por eles.

O questionário foi aplicado na forma impressa para toda a turma, pois a pesquisadora não dispunha de recursos de tecnologia para aplicar diretamente na forma eletrônica com os/as estudantes e por ser um uma forma convencional a qual todos/as eles/as já estão habituados (se fosse na forma digital, algum/a poderia apresentar dificuldades para respondê-lo). Em seguida, os dados recolhidos foram cuidadosamente transferidos para um formulário online (utilizando a ferramenta

²⁹ Porque, para além do caso identificado, não podemos descartar a possibilidade de existirem outras crianças vitimizadas pelo fenômeno *ciberbullying* naquela turma e nem a influência do acesso/relação com as TIC's por parte também dos colegas que interagem com o caso identificado no processo de consolidação dessa violência.

Google Formulário) e foi gerada uma planilha eletrônica (Excel) com as respostas para facilitar a manipulação e o tratamento dos dados obtidos.

A distribuição por idade das crianças da turma que participaram do questionário foi a seguinte:

TABELA 03 – DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO POR IDADE

Idade	Quantidade
10	2
11	11
12	17
13	1
Total Geral	31

Fonte: Questionário aplicado

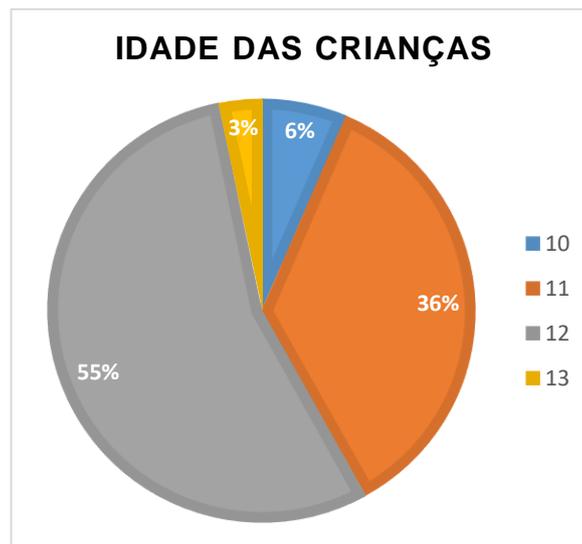


Gráfico 03: Idade das crianças
Fonte: Questionário aplicado

Portanto, evidenciamos que a turma era composta por crianças entre 10 e 13 anos de idade, com predominância de crianças de 12 anos que representam 55% do quantitativo total pesquisado na aplicação do questionário.

Em relação ao instrumento aplicado, a primeira pergunta visava perceber se existia acesso aos recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação pelas crianças em casa e a quais recursos elas tinham acesso. As crianças responderam marcando com um “x” dentre os recursos listados aqueles que elas tinham acesso, podendo ser mais de um.

TABELA 04 - ACESSO AOS RECURSOS DE TIC EM CASA

1. Você tem acesso a quais destes recursos em casa?	Respostas
Celular (Smartphone) com acesso à internet	3
Celular (Smartphone) com acesso à internet, Computador/Notebook	1
Celular (Smartphone) com acesso à internet, Tablet com acesso à internet	1
Internet banda larga, Computador/Notebook	1
Internet banda larga, Wi-fi	1
Internet banda larga, Wi-fi, Celular (Smartphone) com acesso à internet	4
Internet banda larga, Wi-fi, Celular (Smartphone) com acesso à internet, Computador/Notebook	6
Internet banda larga, Wi-fi, Celular (Smartphone) com acesso à internet, Computador/Notebook, Tablet com acesso à internet	4
Internet banda larga, Wi-fi, Celular (Smartphone) com acesso à internet, Tablet com acesso à internet	3
Internet banda larga, Wi-fi, Computador/Notebook, Tablet com acesso à internet	1
Internet banda larga, Wi-fi, Tablet com acesso à internet	1
Nenhum	3
Tablet com acesso à internet	1
Tablet sem acesso à internet	1
Total Geral	31

Fonte: Questionário aplicado com as crianças participantes

Apenas três das crianças afirmaram não ter acesso a esses recursos em casa. Das 31 crianças, 22 afirmaram ter acesso a celular (Smartphone) com acesso à Internet, 21 têm acesso à Internet banda larga, 20 têm acesso a internet sem fio (WI-FI), 13 tem acesso à computador/notebook, 11 tem acesso a Tablet com Internet e 01 tem acesso a Tablet sem Internet.

TABELA 05 – RECURSOS ACESSADOS EM CASA

Recurso acessado em casa	Quantidade
Celular (Smartphone) com acesso à Internet	22
Internet banda larga	21
Wi-Fi	20
Computador/Notebook	13
Tablet com acesso à Internet	11
Tablet sem acesso à Internet	1
Nenhum	3

Fonte: Questionário aplicado com as crianças participantes

Percebemos que, apesar de algumas crianças não possuírem nenhum tipo de acesso em casa aos recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação, neste ambiente o uso dessas ferramentas digitais é acessível à maioria da turma. O celular do tipo smartphone foi o recurso que demonstrou ser mais acessado em casa pelas crianças.

Em seguida, procuramos verificar como é o acesso aos recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação no ambiente escolar, já que este é o nosso principal campo de estudo e nosso interesse inicial era investigar o *ciberbullying* que emerge a partir de práticas de *bullying* na escola. Então repetimos a pergunta, porém alterando o ambiente de uso, que no caso agora seria a escola.

TABELA 06 – ACESSO AOS RECURSOS DE TIC NA ESCOLA

2. Quais destes recursos você tem acesso ou utiliza na escola?	Respostas mencionadas
Celular (Smartphone) sem acesso à internet	10
Celular (Smartphone) sem acesso à internet, Computador/Notebook	1
Celular (Smartphone) sem acesso à internet, Tablet sem acesso à internet	2
Computador/Notebook, Tablet com acesso à internet	1
Nenhum	17
Total Geral	31

Fonte: Questionário aplicado com as crianças participantes

Ficou evidente que na escola a maioria das crianças da turma não tem acesso à Internet. 13 crianças afirmaram que neste ambiente tem acesso ao celular (Smartphone) sem Internet, 02 afirmaram ter acesso à computador e 02 tem acesso a tablet sem internet. Apenas 01 afirmou que tem acesso a tablet com internet.

A terceira pergunta tratava de verificar se as crianças têm acesso/utilizam as redes sociais digitais e quais. As respostas também foram de marcação/seleção, logo as crianças poderiam marcar/selecionar todas as redes sociais digitais que utilizam, caso utilizem, ou simplesmente selecionar a opção “nenhuma”. Foram colocadas nas opções: Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram, YouTube, Messenger (do Facebook) por serem as redes sociais mais populares. Teve ainda a opção “outra(s)” para que a criança pudesse assinalar outra(s) rede(s) social(is) digital(is) que ela utiliza e que não constava na lista. Na tabela seguir temos os dados referentes as respostas obtidas:

TABELA 07 – ACESSO AS REDES SOCIAIS DIGITAIS

3. A qual (quais) destas redes sociais você tem acesso	Respostas mencionadas
Facebook	2
Facebook, Twitter, Whatsapp, Instagram	2
Facebook, Twitter, Whatsapp, Instagram, YouTube	1
Facebook, Twitter, Whatsapp, Instagram, YouTube, Snapchat	1
Facebook, Twitter, YouTube	1
Facebook, Whatsapp	5

Facebook, Whatsapp, Instagram	4
Facebook, Whatsapp, Instagram, YouTube	3
Facebook, Whatsapp, Instagram, YouTube, Netflix	1
Facebook, Whatsapp, Instagram, YouTube, Snapchat	1
Facebook, Whatsapp, YouTube	4
Nenhuma	2
Whatsapp	1
Whatsapp, Instagram, YouTube	1
YouTube	2
Total Geral	31

Fonte: Questionário aplicado com as crianças participantes

Com base nos dados obtidos, percebemos que a rede social mais utilizada pelos estudantes da pesquisa foi o Facebook (25 crianças assinalaram esta rede social digital). Na sequência temos o WhatsApp (com 24 marcações), YouTube (com 15 marcações), Instagram (com 14 marcações), Twitter (com 05 marcações), Snapchat (com 02 marcações). Esta última foi obtida através da alternativa “outra(s)”, na qual apareceu ainda em 01 resposta “Netflix³⁰”, pois a criança achava que esta se enquadraria na definição de “redes sociais digitais” apresentada no enunciado da questão, dando indícios de que não existe uma clareza ainda por parte de crianças dessa faixa-etária e desse contexto sobre o que vem a ser de fato uma “rede social digital”.

A quarta pergunta está relacionada com a pergunta anterior, porém foi uma pergunta aberta que questionava diretamente a cada criança qual daquelas redes sociais assinaladas elas utilizavam mais, ou seja, quais a que elas utilizam com mais frequência. Por se tratar de uma questão aberta, as crianças responderam de maneira mais livre, por isso apareceu nas respostas versões diferentes com o mesmo significado como “não utilizo” e “nenhuma”. Além disso, uma das crianças escreveu “YupuTube” querendo se referir ao “YouTube”.

TABELA 08 – REDE SOCIAL DIGITAL MAIS UTILIZADA

4. Qual a rede social que você mais utiliza?	Respostas mencionadas
Celular	1
Facebook	7
Facebook e Instagram	1

³⁰ De acordo com o site do centro de ajuda oficial da Netflix, a Netflix se trata de um “serviço de transmissão online que permite aos clientes assistir a uma ampla variedade de séries, filmes e documentários premiados em milhares de aparelhos conectados à internet”. Dessa forma, percebemos que não se trata de uma rede social digital, uma vez que não oferece a possibilidade de interação entre as pessoas/clientes que acessam este recurso na Web.

Facebook, YupuTube (SIC), Netflix (SIC)	1
Instagram	5
Mercado livre	1
Não utilizo	1
Nenhuma	2
Whatsapp	5
Whatsapp e Facebook	1
Whatsapp e Instagram	1
YouTube	3
YouTube e Whatsapp	1
YouTube, facebook, Whatsapp	1
Total Geral	31

Fonte: Questionário aplicado com as crianças participantes

Mais uma vez encontramos indícios de que algumas crianças não têm clareza sobre o termo “redes sociais digitais” apesar de terem algum tipo de contato com elas, pois nas respostas apareceu “celular”, “mercado livre” e mais uma vez “Netflix”. Outra coisa que apareceu nestes dados e que não tivemos como interferir por conta da natureza do instrumento foi que na questão anterior apenas duas crianças marcaram a opção “não utilizo”, enquanto nesta resposta 03 crianças deram respostas nesse sentido. Dessa vez, das 31 crianças, 11 crianças responderam que costumam utilizar mais o Facebook, 9 crianças responderam que utilizam mais o Whatsapp, 7 o Instagram e 6 o YouTube.

De maneira similar ao quarto questionamento, o quinto procura saber qual a rede social que menos utilizam, ou seja, que utilizam com menor frequência.

TABELA 09 – REDE SOCIAL DIGITAL MENOS UTILIZADA

5. Qual a rede social que você menos utiliza?	Respostas mencionadas
Facebook	12
Instagram	2
Não utilizo	2
Nenhuma	3
Tablet	1
Twitter	4
Whatsapp	5
YouTube	2
Total Geral	31

Fonte: Questionário aplicado com as crianças participantes

Das 31 crianças que responderam, 12 afirmaram que utilizam menos o Facebook, 05 responderam que utilizam menos o WhatsApp, 04 o Twitter, 03

responderam “nenhuma” (querendo dizer que utiliza bastante todas elas), 02 costumam utilizar menos o Instagram, 02 responderam YouTube e 02 voltaram a afirmar que não utilizam. Uma criança respondeu “tablet”, demonstrando mais uma vez não compreensão sobre o que de fato são as redes sociais digitais. Interessante que mesmo sendo uma pergunta aberta como a anterior, nesta todas as crianças optaram por responder escolhendo apenas uma rede social digital.

A sexta pergunta foi uma pergunta aberta para que as crianças pudessem relatar as atividades que elas realizam através/nas redes sociais. As respostas foram bastante diversificadas:

QUADRO 03 – ATIVIDADES REALIZADAS ATRAVÉS/NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

6. Para que você costuma utilizar as redes sociais?

Assistir vídeos como Duduzinho do Grau, como fazer pra soltar pipa.
 Coisas sobre filme
 Conversar com meus amigos e assistir vídeos.
 Conversar com meus amigos e tias
 Escutar músicas e assistir
 Eu assistir como sota pipa, como dacrau na bicicleta. (SIC)
 Facebook para falar com as pessoas e postar fotos. Whatsapp para falar alguma coisa importante
 Minha família
 Não utilizo (2 respostas)
 Para conversar e pesquisar
 Para conversar e ver fotos
 Para falar com alguém, postar fotos e ver o que meu ídolo posta.
 Para falar com amigos, parente, vizinhos e família.
 Para falar com família e amigos
 Para falar com meus amigos e familiares
 Para falar com meus amigos, postar foto e ver foto das pessoas.
 Para falar com minhas amigas e família
 Para falar sobre trabalho.
 Para me divertir
 Para pesquisas e facebook
 Para postar foto e ver vídeo
 Para se comunicar
 Para se comunicar com outras pessoas
 Para sempre estar por dentro das notícias e conversar
 Para trabalhos e assistir filmes no YouTube e olhar meu canal no YouTube
 Para ver a publicação das pessoas
 Para ver o que acontece no mundo e se comunicar
 Se comunicar
 Trabalhos de escola e algumas músicas
 Ver piadas, memes e coisas sobre filmes

Fonte: Questionário aplicado com as crianças participantes

Percebemos que comunicação foi elemento mais recorrente nos registros das crianças, sendo mais relatado que as conversas acontecem com amigos e familiares. Também esteve presente atividades relacionadas ao acesso de vídeos e músicas online e a realização de pesquisas/trabalhos da escola e uma delas destacou que utiliza “Para sempre estar por dentro das notícias (...)”. As crianças também demonstraram interesse em postar fotos e ver o que outras pessoas publicam. Duas crianças reafirmaram não utilizar redes sociais.

Achamos pertinente trazer uma pergunta sobre jogos online, uma vez que este tem se tornado cada vez mais um canal de comunicação/interação entre as pessoas, especialmente no ciberespaço. Perguntamos, portanto se elas jogam algum jogo online e se sim, quais.

TABELA 10 – JOGOS ONLINE ACESSADOS

7. Você joga jogos online? Se sim, qual ou quais?	Respostas
Não	16
(vazio)	16
Sim	15
Clash of Clans	1
Clash Royale e Perguntados	1
CS Go, GTA V, Minecraft, Lol, Warface	1
Dragão mania	1
Dream league Soccer	1
Grand Theft auto 5, point blank	1
Imvu	1
imvu, Lady popular	1
legado	1
Minecraft	1
Minecraft mcs	1
Minecraft Sliterice	1
Mini mundo e Counter Strike	1
minimundos, slime soccer e minecraft	1
Pipa combate, Dream Ligue Soccer e jogo de taxi, tiro e luta ShadowFighter	1
Total Geral	31

Fonte: Questionário aplicado com as crianças participantes

Esta pergunta não trouxe dados tão relevantes para a nossa pesquisa. 15 crianças responderam que joga jogos online, porém vimos que a grande maioria deles não são jogos do tipo que permite grande interação entre pessoas, como o LOL

(League of Legends³¹), por exemplo. Pinheiro (2007) aponta em sua tese que os jogos online também são lugares propício a vinganças, insultos e até ameaças, desse modo, é um espaço online que também demanda atenção por parte daqueles que pesquisam o fenômeno *ciberbullying*.

A última pergunta trouxe um questionamento sobre as experiências negativas que as crianças já sentiram por conta de alguma situação vivenciada através/nas redes sociais digitais.

TABELA 11 – EXPERIÊNCIAS NEGATIVAS NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS/ JOGOS ONLINE

8. De acordo com sua experiência, marque a(s) caixa(s) que complete a afirmação: "Nas redes sociais e/ou nos jogos online já me senti..."	Respostas
Desrespeitado(a)	1
Humilhado(a), triste, perseguido(a)	1
Nenhuma das opções	25
Ofendido(a)	1
Ofendido(a), triste	1
Triste	2
Total Geral	31

Fonte: Questionário aplicado com as crianças participantes

Apesar da grande maioria (25 crianças) terem assinalado “nenhuma das opções”, nos resultados obtidos tivemos registros de que crianças que já se sentiram desrespeitadas, humilhadas, tristes, perseguidas e ofendidas nestes espaços virtuais.

A partir dos dados obtidos no questionário percebemos que existe acesso aos recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação em casa por boa parte das crianças da turma investigada e que, embora de forma limitada, o acesso a estes recursos ainda existe na escola. No entanto, o caso de *ciberbullying* não se tornou passível de ser investigado, uma vez que a criança que percebemos estar em situação de vitimização por *bullying* é uma das crianças que afirmou não ter acesso a recursos de tecnologia na escola, em casa possui muita restrição de acesso ao uso de dispositivos eletrônicos em geral (até mesmo televisão) e não utiliza nenhum tipo de rede social digital.

³¹ De acordo com o Wikipédia, o League of Legends é um jogo eletrônico gratuito “do gênero multiplayer online battle arena, desenvolvido e publicado pela Riot Games para Microsoft Windows e Mac OS X”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/League_of_Legends> Acesso em: junho de 2019.

Porém, vale destacar que isto não significa que nesta turma a emergência do fenômeno *ciberbullying* seja impossível, uma vez que o acesso aos recursos de Tecnologia da Informação existe e o seu uso pelas crianças é algo que, da forma como está ocorrendo, dificilmente pode ser acompanhado pelos profissionais da escola. Durante os oito meses presentes na escola, percebemos que ela não possui nenhuma proposta preventiva em relação à possíveis casos de *ciberbullying* e muito menos de conscientização sobre os usos dos recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação.

É necessário ressaltar, no entanto, que o problema do *ciberbullying* não se justifica apenas pelo contato que crianças e adolescentes fazem das tecnologias da informação e comunicação como alguns teóricos têm defendido de forma muito reducionista. Rueda e Díaz (2014), por exemplo, afirmam “A <ciberperseguição> (cyberbullying) é uma questão de grande interesse na colômbia devido o contato excessivo que têm os pré-adolescentes e adolescentes com a tecnologia, de modo que estes distanciam-se cada vez mais do mundo real” (RUEDA E DÍAZ, 2014, p. 150). Estes autores além de culpabilizarem os instrumentos, aparentemente não percebem a relação imbricada entre as realidades físicas e virtuais.

Em contraponto ao que diz Rueda e Díaz (2014), Torres e Vivas (2012) expressam bem o que estamos querendo dizer:

Não é correto rotular essas ferramentas úteis como negativas. Deve ser lembrado que os meios tecnológicos de comunicação são apenas ferramentas que são usadas para cumprir diferentes propósitos. É de pouca utilidade que a escola limite ou regule o cyberbullying se os próprios pais não limitarem o acesso a telefones celulares ou outros dispositivos de maneira sistemática, regular e responsável (TORRES e VIVAS, 2012, p. 719)³².

Ou seja, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) são apenas instrumentos e seu uso segue referenciais culturais que são construídos socialmente e naturalizados pelos sujeitos que as utilizam.

Considerando que para que ocorra *ciberbullying* o alvo dos ataques e agressões precisa ter (ainda que superficial) algum tipo de relação ou contato com os

³² Texto original: No es correcto etiquetar como negativas a estas herramientas tan útiles. Debe recordarse que los medios tecnológicos de comunicación son solamente herramientas que se utilizan para cumplir distintos propósitos. De poco sirve que la escuela limite o regule el cyberbullying si los propios padres de familia no limitan el acceso a celulares u otros dispositivos de forma sistemática, regular y responsable (GARCIA-MALDONADO *et al*, 2011,p. 126).

dispositivos de Tecnologia da Informação e Comunicação, especialmente acesso à Internet e a algum tipo de rede social digital, o que não se constatou no nosso caso de *bullying* identificado que detalharemos a seguir, nosso foco de pesquisa mudou passando a se debruçar sob o fenômeno *bullying* como objeto central de investigação.

5.3 O caso investigado: da escola para casa e de casa para a escola

A criança central do nosso caso investigado, que está envolvida em processo de vitimização/ sofrimento causado pelo fenômeno *bullying* é um menino e possuía, na época da construção dos dados, 12 anos de idade. Ao longo das nossas discussões iremos chamá-lo de Pietro, a fim de preservar sua identidade e assegurar o anonimato.

Pietro foi diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) aos 04 anos de idade.

O TDAH é um transtorno no desenvolvimento do autocontrole, marcado por déficits referentes aos períodos de atenção, ao manejo dos impulsos e ao nível de atividade (Barkley, 2002). A patologia é essencialmente caracterizada pela dificuldade de manter atenção, pela agitação e inquietude, o que muitas vezes pode configurar em hiperatividade e impulsividade (GRAEFF E VAZ, 2008, p. 343).

Além dos fracassos escolares, o TDAH pode estar relacionado a dificuldades emocionais e dificuldades de relacionamento, especialmente durante a faixa etária que envolve a infância e a adolescência das pessoas com essa patologia (GRAEFF e VAZ, 2008). Os sintomas do TDAH são organizados em três grupos:

- Desatenção: diz respeito a

[...] dificuldade de atentar a detalhes, tendência a cometer equívocos por pequenos descuidos em atividades escolares e de trabalho, dificuldade de manter a atenção em atividades lúdicas ou tarefas em geral, não seguir instruções dadas e não terminar tarefas escolares, ser facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa, apresentar dificuldade em organizar tarefas e atividades em geral, apresentar esquecimento em atividades diárias e evitar, ou mostrar relutância quanto à realização de tarefas que exijam esforço mental (GRAEFF E VAZ, 2008, p. 344)

De acordo com Graeff e Vaz (2008), a criança com desatenção tem grandes dificuldades para manter o foco em uma atividade durante um longo período de tempo.

Como a atenção oscila de um estímulo para outro, impossibilitando o foco concentrado em apenas uma tarefa, essas crianças e adolescentes costumam gerar em pais e professores a impressão de que não estão ouvindo. A desatenção pode se manifestar nas relações humanas por freqüentes mudanças de assunto, por falta de atenção àquilo que é dito e a detalhes ou regras quando participam de jogos ou outras atividades (GRAEFF e VAZ, 2008, p. 344).

- **Hiperatividade:** refere-se a

inquietação motora e agressiva, não apenas leves espasmos, passando a sensação de que as crianças estão “ligadas na tomada”, por estarem quase que constantemente em atividade. Ela é caracterizada por inquietação ou dificuldade de manter-se quieto na carteira escolar, por não permanecer sentado quando era esperada tal conduta, por correr, escalar ou mostrar conduta motora inadequada em situações inapropriadas, por apresentar dificuldade em brincar ou realizar atividades de lazer em silêncio ou por falar excessivamente (GRAEFF e VAZ, 2008, p. 344/345).

- **Impulsividade:** é o elemento que mais influencia na interação social da criança com TDAH, podendo trazer prejuízos significativos nas relações ou até mesmo um risco físico real Graeff E Vaz (2008).

Phelan (2005) postula que a impulsividade na criança com TDAH é caracterizada pela ação sem o controle racional, ou seja, a criança faz o que quer, o que lhe vem à cabeça, sem medir ou se preocupar com as consequências. Dessa forma, elas podem se envolver em brincadeiras perigosas, se ferirem, ou agredirem outras crianças quando frustradas, para atingirem aquele desejo que lhes veio à mente (GRAEFF E VAZ, 2008, p. 344/345).

As pessoas com TDAH, por conta do elemento da impulsividade, tem muitas dificuldades para conter suas respostas diante de situações. Elas nem sempre conseguem pensar antes de agir e isto provoca reações que dificilmente uma pessoa faria sem antes refletir (GRAEFF E VAZ, 2008).

Acabam, dessa forma, verbalizando coisas de forma impulsiva, muitas vezes carregadas de uma carga emocional muito forte, apresentando um comportamento rude e insensível. Tendem a agir com rapidez quando uma idéia lhes vem à mente, sem levar em conta se estão no meio de uma outra tarefa ou em um ambiente inadequado (GRAEFF E VAZ, 2008 apud BARKLEY, 2002).

Dessa maneira, considerando os sintomas destacados acima, percebemos que as crianças e os adolescentes com TDAH são mais sensíveis a situações de conflito. Isto nos leva a perceber o TDAH não como um fator determinante, mas um condicionante que pode contribuir tanto para a vulnerabilização do alvo quanto para uma postura de agressividade.

Holmberg *et al* (2008) realizou um estudo sobre a conexão entre TDAH e *bullying* com 516 crianças de 10 anos de idade em uma escola de Estolcomo, na Suécia. O estudo demonstrou que, independentemente das condições socioeconômicas, “as crianças com diagnóstico de TDAH estão envolvidas com o *bullying* com mais frequência que outras crianças³³” (HOLMBERG *et al*, 2008, p. 137) e que as crianças com TDAH podem se envolver tanto como alvo quanto como autor do fenômeno. No entanto, os autores destacam a necessidade de se avançar nos estudos sobre a relação entre TDAH e *bullying* afim de esclarecer os mecanismos responsáveis por esta associação.

Não encontramos outros dados específicos sobre a relação TDAH-*bullying*, mas Fante (2018, p. 64) considera que “As crianças ‘portadoras de deficiências³⁴’ físicas e necessidades educacionais especiais correm maior risco de se tornarem vítimas de *bullying*, riscos estes duas a três vezes maiores do que as crianças consideradas normais”. Apesar do Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEEE), não incluir as pessoas com TDAH como público-alvo³⁵, de acordo com o que estabelece a Resolução do Conselho Nacional de Educação CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001³⁶, estes estudantes podem ser consideradas pessoas com necessidades

³³ Texto original: “[...] children diagnosed with ADHD are involved in bullying more often than other children”. (HOLMBERG *et al*, 2008, p. 137)

³⁴ O termo ‘portadoras de deficiência’ não é mais utilizado nesta situação. De acordo com o portal da Câmara dos Deputados Federais, o termo correto é ‘pessoas com deficiência’. Essa terminologia foi alterada pela própria comunidade de pessoas com deficiência que argumentam que a deficiência não é algo que se opte ‘portar’ ou não, como um documento, por exemplo. Conteúdo disponível através do link: < <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/como-falar-sobre-as-pessoas-com-deficiencia> > Acesso em maio de 2019.

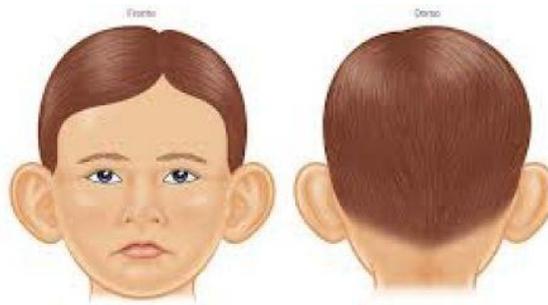
³⁵ Estão incluídas como público-alvo da Educação Especial, de acordo com o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu art. 1º, § 1º, “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”.

³⁶ Institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica: Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não

educacionais especiais uma vez que podem apresentar dificuldades acentuadas para acompanhar as atividades curriculares.

Além disso, Pietro possui orelhas proeminentes³⁷. As orelhas proeminentes (Figura 03) são popularmente conhecidas como “orelhas de abano”. Esta é uma característica congênita e é colocado por alguns autores como sendo “[...] o mais comum de todos os defeitos congênitos da orelha” (GOULART *et al*, 2011, p. 603). Percebemos que até os profissionais da área da medicina definem um desvio do padrão estético hegemônico de “beleza” como sendo um “defeito” ou uma “deformidade” (GOULART *et al*, 2011; SACILOTO *et al*, 2007), quando na verdade, ao nosso ver, trata-se de uma diferença física.

FIGURA 03 – ORELHAS PROEMINENTES – DESENHO



Fonte: <http://www.msreporter.com.br/proposta-obriga-sus-a-realizar-cirurgia-reparadora-nas-orelhas/>

A não aceitação das diferenças físicas (ou de qualquer natureza), gerada pela imposição de padrões sociais estéticos, acabam gerando processos de discriminação e de exclusão. No caso das “orelhas de abano”, Saciloto *et al* (2007, p. 98), destacam que a diferença tem ocasionado “sofrimento psicológico, trauma emocional e alterações no comportamento”, principalmente em crianças (SACILOTO *et al*, 2007, p. 98). De acordo com a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBCP), as “orelhas de abano” chegam a atingir de 2% a 5% da população mundial.

Por conta da incidência e do sofrimento causado às pessoas, especialmente às crianças, a otoplastia (cirurgia que “corrige” esse “desvio” estético) têm ganhado cada vez mais espaço. Ao pesquisar sobre *bullying* e orelhas proeminentes (“orelhas de

vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

³⁷ Destacamos esta característica física de Pietro, pois observamos que os autores se utilizam dela para causar sofrimento a Pietro.

abano”) na internet, encontramos diversas notícias que expressam a relação entre estes temas.

O blog “Escola da Inteligência – Educação Socioemocional³⁸” trouxe uma matéria sobre “como a prática do *bullying* tem influenciado pais e crianças na procura por cirurgias plásticas”. De acordo com a publicação, a “Orelha de abano” está entre os dez procedimentos mais realizados no país, com uma média de 2,5 mil cirurgias por mês” e a cirurgia plástica tem sido a maneira que os pais têm encontrado para evitar que o/a filho/a sofram *bullying*, especialmente na escola.

Encontramos inclusive uma publicação com um título bastante inquietante: “Acabe com o *Bullying!* Orelha de abano tem solução!”, publicado pelo portal da “Clínica Imagem”. Este título nos provoca uma certa preocupação em relação à temática, uma vez que passa para o leitor a ideia de que a causa do *bullying* são as orelhas proeminentes, quando, na verdade, se trata de um problema e de uma violência com grande complexidade que não encontra sua causa nas diferenças em si e sim na necessidade que o autor da agressão sente de (auto)reafirmar seu status de poder em detrimento da humilhação do outro. Ou seja, o problema não está na diferença, mas nas relações entre as pessoas que são pautadas em processos excludentes e discriminatórios.

Para conhecer melhor sobre Pietro e se aproximar de um entendimento sobre o seu processo de vitimização, se fez necessário ampliarmos nosso campo de investigação, pois o *bullying* é um fenômeno que não está restrito à ambiência escolar (GONÇALVES, 2017). A casa muitas vezes é vista como “refúgio” para crianças que estão sofrendo por conta desse processo violento, longe dos autores, dos assédios, das perseguições e das humilhações. Mas nem sempre ela é um lugar de conforto para os alvos do *bullying*.

Dessa maneira, não nos restringimos ao ambiente escolar, mas procuramos conhecer a casa de Pietro, sua família, nos preocupamos em perceber mais sobre sua rotina diária para além da escola. Nossa intenção metodológica era fazer visitas periódicas ao ambiente doméstico de Pietro para compreender como é seu cotidiano em sua casa e como são as relações neste espaço, através de observações e conversas com a família. Não foi tão fácil chegar até a casa de Pietro, pois, apesar de

³⁸ Disponível em: < <https://escoladainteligencia.com.br/bullying-impulsiona-aumento-de-cirurgia-plastica-em-criancas/>>, acessado em junho de 2019.

ser muito perto da escola, a disponibilidade da família para que a pesquisadora pudesse ter uma aproximação mais efetiva foi bastante restrita.

Diante dessa situação, a relação pesquisadora-casa foi bastante limitada. No mês de novembro a pesquisadora fez contato com o padrasto da criança para pegar o contato da mãe e verificar a possibilidade de uma primeira visita para apresentar a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos metodológicos. Ele preferiu pegar o contato da pesquisadora, pois a mãe de Pietro estava sem celular. No mesmo dia, por telefone, o primeiro contato foi estabelecido com a mãe de Pietro que ligou assim que o padrasto chegou em casa, marcando para 11 de dezembro a visita, às 9 horas.

No dia e horário combinado, a pesquisadora se dirigiu a casa de Pietro e chegando lá não foi atendida. A pesquisadora entrou em contato novamente com o padrasto por meio do WhatsApp, solicitando uma remarcação. Porém, a mensagem foi visualizada e não foi dado nenhum retorno. A pesquisadora decidiu então ligar diretamente, no entanto, o telefone ora apenas chamava e ninguém atendia, ora se encontrava na caixa de mensagem.

No dia 29 de janeiro de 2019, finalmente, a pesquisadora conseguiu reestabelecer o contato com a família de Pietro por meio do padrasto, ele ficou de verificar com a mãe de Pietro sobre a disponibilidade dela. Somente no dia 06 de fevereiro a pesquisadora conseguiu entrar em contato diretamente com a mãe de Pietro novamente, pois neste dia o padrasto repassou um número de WhatsApp que ela estava usando. Na conversa com ela, antes de qualquer coisa a mãe perguntou se era algum problema relacionado ao filho, a pesquisadora respondeu que não, que a finalidade era conhecer mais sobre Pietro e que isto seria muito importante para a pesquisa de mestrado que estava em andamento. Conseguimos então agendar para o dia seguinte (07 de janeiro de 2019) a primeira visita.

Diferentemente do esperado pela pesquisadora, o que seria primeira visita, acabou se tornando a única, diante das dificuldades colocadas pela família para um possível retorno a casa e continuação da construção dos dados, uma vez que a mãe ficou de agendar uma data de retorno e depois não conseguimos mais contato. Porém essa única visita, que durou aproximadamente uma hora, trouxe elementos importantes, ainda que pontuais, para a nossa pesquisa, especialmente sobre Pietro.

5.3.1 A casa e o contexto familiar

No dia 07 de janeiro de 2019, dia da visita, ao chegar na casa, após a identificação da pesquisadora e apresentação da pesquisa, a mãe a convidou para conhecer o ambiente doméstico. A casa de Pietro é alugada e bem ampla, possui uma grande área externa (com quintal), um pequeno terraço, 3 quartos (um de Pietro, um de Josy - irmã de Pietro - e um da mãe e do padrasto, sendo este último suíte), duas salas grandes (uma de visita, outra de jantar) uma sala menor com TV, um banheiro, um corredor, uma ampla cozinha, uma área de serviço e um depósito na parte externa. Na casa, além de Pietro, a mãe e o padrasto, mora Josy, a irmã de Pietro, que tinha 15 anos de idade naquela época e também um cachorro que vive no quintal. Além de conhecer a casa, aproveitamos a visita para conversar com a mãe sobre Pietro.

Apesar de termos um roteiro com perguntas orientadoras, permitimos que a mãe também falasse aquilo que ela achasse pertinente. A conversa foi bastante fluída, a mãe se preocupou em trazer com detalhes relatos que ela achava importante destacar sobre o filho. Na visita, a pesquisadora foi muito bem recebida pela mãe.

De acordo com a mãe, Pietro foi diagnosticado aos 4 anos de idade com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Mãe de Pietro: "(...) com 4 anos, a professora observou (que ele estudava, na escola [*nome da escola preservado*]) que tinha algo, pulava a janela quando dava 11 horas, porque era o dia inteiro, não era? Não ficava na sala, o mais interessante para ele era fora de sala de aula. Aí a gente fez todos os exames, né? Neurológicos, porque eram necessários (...). Aí nós fizemos lá com uma *neuro* e todos os exames. E aí... a gente descobriu né, com o psiquiatra e tudo mais que ele tem TDAH."

Esta informação sobre o diagnóstico de Pietro desde os 4 anos de idade nos chama atenção, pois durante as vivências na escola, os profissionais da escola sabiam que Pietro era uma criança com alguma necessidade especial, mas ninguém da coordenação ou da gestão soube especificar a especificidade de Pietro quando perguntados pela pesquisadora. Em um certo momento, quando a pesquisadora sentiu que esta informação era muito necessária, a escola disponibilizou alguns documentos médicos sobre a criança, arquivados na secretaria, para que a própria pesquisadora identificasse. No documento havia uma receita médica que apresentava

a especificação “F90.0 CID-10”, referente a “Distúrbios da atividade e da atenção”, de acordo com o portal datasus³⁹ do Governo Federal.

Pietro faz acompanhamento multidisciplinar com psicóloga, psiquiatra, terapeuta ocupacional (TO) e iria começar a ser acompanhado também por uma psicopedagoga. A mãe registrou em sua fala que a escola não oferece nenhum tipo de acompanhamento especializado à Pietro, tudo é feito pelo plano de saúde ou particular.

A mãe de Pietro é formada em letras, com especialização na área de educação. Ela nos relatou que no momento não trabalha fora de casa, pois faz o acompanhamento da vida escolar dos filhos, especialmente de Pietro.

Mãe de Pietro: “Eu deixei de trabalhar em 2013 por causa dele, porque ele estava lá na escola e eu como professora e tudo mais, ele não tinha sido alfabetizado ainda. Aí eu deixei a escola e fiquei em casa. Com um mês e meio ele leu. Continuou estudando no [*nome da escola preservado*] e eu em casa com ele.”

Percebemos que a mãe de Pietro tem uma formação de nível superior, inclusive dentro da área da Educação, mas evidenciamos que isto não impediu que ele se tornasse vulnerável às situações de *bullying*. Este caso exemplifica que os achados de Silva *et al* (2018) que discutimos anteriormente, sobre a relação entre escolaridade e ocorrência, não se aplica de modo generalista às situações de *bullying*.

Pietro também é uma criança que faz uso de medicamentos controlados.

Mãe de Pietro: “(...) ele já toma medicação, tomou Risperidona, agora ele tá tomando Ritalina. Ele tá tomando Ritalina pela manhã e Neuleptil a noite, que é pra poder dormir, porque ele não dorme... Ele não dorme, porque fica muito agitado, aí tem que estar na medicação, sem medicação ninguém aguenta...”

Durante todo o tempo da visita Pietro permaneceu no quarto, pois, de acordo com a mãe, ele estava de castigo.

Mãe de Pietro: “Ele tá no quarto porque está de castigo, hoje de manhã ele já ‘aperreou’. Forçando a porta do quarto de Josy [irmã]... Ela botou cadeado e ele fica forçando a porta.”

Deste relato, já há indícios de como as relações do próprio ambiente familiar de Pietro são bastante complexas e por vezes tensas. Josy sentiu a necessidade de

³⁹ Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f90_f98.htm> Acessado em março de 2019.

colocar cadeado na porta do seu quarto para que Pietro não tenha acesso ao seu espaço e aos seus pertences e mesmo assim ele continua insistindo, isto porque naquele espaço certamente existe algo que interessa a Pietro. Oliveira (2015A) destaca, a partir dos seus estudos, que a relação entre irmãos pode ser considerada as primeiras experiências entre pares e que elas exercem uma influência significativa no desenvolvimento das respostas sociais.

Sobre a relação entre Pietro e Josy, a mãe disse que era uma relação “normal” entre irmãos, que existem muitas brigas, mas que eles se davam bem. Segundo ela, eles “arengam muito, mas são muito apegados”. Foi quando ela trouxe um elemento novo para a pesquisadora, que até então não sabia que ambos são irmãos biológicos, mas que foram adotados por ela junto com o ex-marido. A decisão pela adoção do casal se deu quando descobriram que o marido era estéril e eles queriam muito ter filhos.

No que se refere aos relacionamentos com irmãos, os estudos confirmam que eles têm estreita relação com a experiência de ambientes domésticos positivos ou negativos, já que essas relações primárias são consideradas como as primeiras experiências de socialização entre pares. Estas relações contribuem com o desenvolvimento de respostas sociais que não estejam alicerçadas na violência e agressividade, ou assim o sejam (OLIVEIRA *et al*, 2015A, p. 1559).

Pietro e Josy (sua irmã) foram adotados ainda pequenos por sua mãe juntamente com o pai que estão divorciados desde 2013.

Mãe de Pietro: “Eu casei com o pai dele, nós passamos 20 anos casados... Ele era pastor evangélico. Aí ele adulterou, abandonou a família, desde 2013... Aí foi embora morar com essa mulher. E eles ainda vão pra a casa do pai... Ele é advogado aí vão pra a casa dele, de 15 em 15 dias... Passaram 15 dias de férias na casa dele. Agora é assim... na casa dele é tudo bom e tudo bem né, porque deixa jogar vídeo game o dia inteiro, entendesse? Não tem limite... Deixa o tempo todo. Aí, pronto... é bom na casa de papai (*tom de ironia*).”

Como a mãe e o padrasto encontravam-se desempregados naquela época da construção dos dados, as despesas de Pietro e de Josy eram todas custeadas pelo pai. De acordo com a mãe, por conta do divórcio dos pais, a irmã também faz acompanhamento com a psicóloga. Tanto Pietro quanto Josy frequentam o consultório da psicóloga quinzenalmente aos sábados, pois a Josy frequenta a escola em período integral durante a semana.

O pai de Pietro é advogado e esse fato apenas ratificou que, mesmos seus pais tendo uma formação de nível superior, sendo a mãe dentro da área da educação e o

pai que atua na área do direito, não existe um preparo familiar que dê conta de lidar com a situação de sofrimento de Pietro frente aos autores e à violência *bullying*, contrapondo os dados apresentados por Silva *et al* (2018).

Perguntei sobre a relação de Pietro com o pai, e ela respondeu que é muito boa. Já com o padrasto, ela demorou um pouquinho e respondeu:

Mãe de Pietro: “Que ele aperreia muito não é? Às vezes ele [o padrasto] não tem paciência, porque ele nunca teve filhos. Ele nunca teve filhos... Aí assim, assumir dois filhos adolescentes de outra pessoa, não é? Ainda mais com as dificuldades que ele tem... Ele se dá melhor com a menina.”

Nas conversas entre a pesquisadora e Pietro na escola, a figura do pai era sempre falada de forma positiva pela criança. Pietro falava que gostava muito de estar com o pai e que viajava para a praia com ele. Outro dia chegou para dizer que ganhou um tablet do pai. Em uma das observações, presenciamos uma situação que Pietro foi até a secretaria enquanto estava esperando o padrasto ir buscar e ficou pedindo para a secretária deixá-lo ligar pra falar com o pai. Neste dia ele foi ignorado. A pesquisadora chegou para perguntar o que estava acontecendo, ele disse

Pietro: Eu queria ligar para o meu pai, mas eles não deixaram
 Pesquisadora: Por que você não liga quando chegar em casa?
 Pietro: Minha mãe não deixa.
 Pesquisadora: Ela não deixa? Por quê?
 Pietro: Ela não tem o número novo dele.
 Pesquisadora: Quem vem te buscar hoje?
 Pietro: Meu padrasto.
 Pesquisadora: Tu gosta do teu padrasto?
 Pietro: Não...
 Pesquisadora: Por quê?
 Pietro: Ele reclama muito comigo.

Como pudemos perceber, a família de Pietro não corresponde ao padrão de família nuclear/tradicional, composto por mãe, pai, filhos “biológicos”. A família foi reorganizada após um divórcio conturbado dos pais de Pietro, que fez com que Josy necessitasse ser acompanhada por uma profissional da área da psicologia. Tanto a mãe quanto o pai se casaram novamente com outras pessoas e a guarda é compartilhada entre os pais.

Quando perguntamos a mãe se ela já foi chamada na escola em alguma situação, ela respondeu que várias vezes, principalmente por conta do *bullying* sofrido na ambiência escolar.

Mãe de Pietro: “Depois que ele foi pra aí [esta escola] ele fica sofrendo *bullying* direto, visse? Ficam chamando ele de “capitão orelha”, não sei o quê... Aí ele fica agitado, fica agressivo né? Por causa do transtorno neurológico que ele tem. Já toma medicação por causa disso e é aqueles marmanjos. Eu mesma já fui lá, já chorei... toda vez que eu vou eu choro, me aperreio, fico angustiada. Já conversei sobre isso já [com os profissionais da escola e com ele]. E é sempre uma coisa, isso quando ele não revida, porque ele revida também, visse? Abusa, abusa, abusa ele... Ele vai e também bate. Aí pronto... De vez em quando eu sou chamada”.

A própria mãe de Pietro relata não ter estruturas emocionais para lidar com a situação de *bullying* enfrentada pelo filho. Em nossas observações no ambiente escolar, percebemos que todos os dias o padrasto leva e busca Pietro na escola, mesmo ele tendo uma irmã mais velha (Josy) que poderia acompanhá-lo e a casa sendo muito próxima da escola. Na visita à casa, a mãe tocou neste assunto. Ela falou que é justamente por conta das situações de *bullying* que ela ou o padrasto sempre que o leva ou busca na escola.

Mãe de Pietro: “(...) pra justamente ninguém fazer nada com ele né? Porque ele aperreia um bocado também, visse? Aí se ele ficasse na dele também, que eu sei aqueles meninos quem são... a gente que é professora conhece né? Tem um menino lá enorme, um tal de Augusto [nome fictício], que deve ter uns 18 anos já, porque ano passado tinha 17, é o tempo todinho “aperreando” ele. Assim... sabe que o menino é especial, tudinho e transtorna né?”

Este problema e outros levaram a mãe inclusive a pensar em trocá-lo de escola

Mãe de Pietro: “Por mim eu tinha tirado, entendesse? Dessa escola. Eu vi assim, que, em relação ao aprendizado, não... porque ele aprende devagar mesmo, porque ele tem déficit de atenção, né? Então o aprendizado dele não é igual ao dos outros. Mas não existe atividade diferenciada... A prova dele é igual a de todo mundo... Estás entendendo? (...)”

Ela falou ainda sobre como ela é vista em algumas situações por procurar a escola para questionar ou saber alguma informação e destaca como procura “disciplinar” seu filho em algumas situações.

Mãe de Pietro: “Aí muitas vezes dizem “não porque a mãe quer superproteger”... A gente quando tem a criança, realmente... Filho a gente sempre protege né? E quando é especial também. Agora tem disciplina visse? Fica de castigo, leva chinelada também... que eu dou também... Que eu acredito, que a bíblia fala né... “A vara e a disciplina dão sabedoria, mas a criança entregue a si mesmo vem envergonhar sua mãe...” eu digo isso direto a ele: “você está me envergonhando... Esse seu comportamento...” Mas eu sei que tem muitas ocasiões que ele não consegue se controlar. Entendesse?”

Além do castigo, a agressão física também é praticada na tentativa de “disciplinar” a criança. A mãe argumenta e defende suas atitudes baseada em uma

passagem bíblica (Provérbios 29:15,21). Aproveitamos para perguntar se são evangélicos, ela respondeu que ela é e que os filhos a acompanham na igreja.

Oliveira *et al* (2015B) reconhece a necessidade de modelos disciplinares no processo de desenvolvimento e educação das crianças e dos adolescentes, pois os orientam sobre as condutas sociais e as formas de socialização se estabelecerão ao longo da vida. Porém, os autores chamam atenção para o fato de que, quando os modelos utilizados forem ineficazes, eles podem afetar negativamente as condutas que as crianças e os adolescentes irão adotar como estratégias em seus relacionamentos interpessoais, como por exemplo, adotar práticas violentas e agressivas, movidas por sentimentos de raiva e de indisposição para resolver os conflitos de forma pacífica e positiva. “Além disso, esse modelo punitivo de disciplina é associado a menor satisfação em relação à família e resistência à autoridade parental, aspectos também associados ao *bullying*” (OLIVEIRA *et al*, 2015A, p. 126).

O castigo e as agressões físicas são apontados por alguns pesquisadores como elementos que estão fortemente associados às situações de *bullying*. Em relação ao autor, os pesquisadores destacam que este ator acaba reproduzindo as práticas de violência experienciadas (BORSA *et al*, 2015; OLIVEIRA *et al*, 2015A; OLIVEIRA *et al*, 2015B; OLIVEIRA *et al*, 2016; ZOTTIS *et al*, 2014).

[...] as crianças que experimentam castigo físico, severo ou humilhante, podem ter sua qualidade de vida afetada e, conseqüentemente, se envolverem em situações de violência na escola com maior facilidade. Sabe-se, por exemplo, que estudantes que sofrem com muitos problemas na família são mais agressivos que aqueles que possuem relações familiares positivas. Estes aspectos são interpretados a partir de perspectivas do desenvolvimento humano que consideram a família elemento essencial no processo de formação psicológica e social das pessoas (OLIVEIRA *et al*, 2015A, p. 1559).

Zottis *et al* (2014) constatou através de uma pesquisa realizada com 276 crianças e adolescentes (entre 10 e 15 anos de idade) que

[...] quanto mais frequente o uso de práticas parentais de disciplina autoritárias e punitivas por ambos, mãe e pai, maiores as chances de a criança ser um agressor, sugerindo uma relação de dose-resposta. Ao examinar cada prática parental de disciplina específica, agressão psicológica mostrou a maior relação com o comportamento de *bullying*, e foi também a prática mais frequente. Formas de castigo corporal leve, como palmadas, e castigo corporal severo pela mãe também foram associadas à *bullying*.

Apesar da colocação de Zottis ter um forte ranço dicotômico (agressor x vítima), ela nos permite perceber como as práticas de disciplina autoritária exercem grande

influência nas ações praticadas pelos sujeitos envolvidos no fenômeno *bullying*. No caso de Pietro, ele não é simplesmente um alvo. Foi observado que ele se utiliza de ações agressivas com seus pares, inclusive com os professores, como uma forma reativa, para externar seu sofrimento, numa tentativa de se livrar de sentimentos de exclusão, de falta de respeito e de empatia, de indiferença que lhes bombardeiam a todo momento, especialmente no ambiente escolar no qual observamos com mais profundidade.

Vieira *et al* (2009, p. 494) considera que “O microsistema familiar é a maior fonte de afeto, segurança, proteção e bem-estar, proporcionando o importante senso de permanência e estabilidade nos primeiros anos de vida”. Sendo assim, determinadas atitudes punitivas podem afetar também o sentimento de segurança da criança. Por isso, ações de natureza punitiva e autoritária exercem influências sob o alvo do fenômeno *bullying*, podendo contribuir para a vulnerabilização na medida que age diretamente na formação de aspectos subjetivos como a autoestima.

Na visita, perguntamos a mãe se Pietro tem acesso a redes sociais digitais e internet, ela respondeu que não:

Mãe de Pietro: “(...) rede social eu não deixo não... Que a menina já me “aperreou” um bocado com rede social com coisa de namoro, visse? Facebook, WhatsApp... A gente toma direto celular, se der um celular a ela [Josy – a irmã] tem que estar no controle. Aí eu faço assim, eles não têm a senha [da internet]... Quando precisa, o pai deu um tablet pra ele agora no final do ano porque ele não tinha, porque tudo dele ele quebra, visse? Tudo quebra... e esburaca a parede do quarto, tudo dele... Ele é assim, se não tiver algo pra se concentrar ele vai procurar outra coisa pra fazer porque ele não para, né? Aí eu coloco a internet e depois faço esquecer a internet, pra outro momento eles não estarem acessando nem de noite e nem em outro horário. Porque a menina “aperreou” um bocado com isso visse? E ele não tem rede social não, Deus me livre... É só o tablet, ele joga aí agora já começaram as aulas, o padrasto já disse a ele “você não vai pegar durante a semana não, só no final de semana se tiver tudo bem, se não tiver de castigo” porque ele já tá de castigo hoje pelo que aprontou hoje de manhã.”

Uma vez a pesquisadora perguntou a Pietro o que ele faz quando não está na escola e ele respondeu “eu durmo”. Na visita à casa, a mãe relatou que enquanto ele não está na escola

Mãe de Pietro: “Fica brincando de carrinho, como tu visse, pintando, desenhando, às vezes vendo TV quando não está de castigo e eu deixo assistir, porque também eu não deixo assistir TV, essa TV aí também não está ligada e nem a gente deixa funcionar, tem uma na cozinha... eu não sei se tu visse [padrasto fala com a mãe e interrompe rapidamente a conversa]... Aí tem uma TV na cozinha, quando tá tudo bem, que ele não tá de castigo e que não tá aprontando nada, a gente deixa ver TV, ou então só no fim de semana. Eles [Pietro e Josy] não veem TV durante a semana e nem usam internet se não for pra fazer trabalho de escola.

Percebemos que de fato há um controle muito grande de Pietro em relação não só ao uso de recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação, mas de equipamentos eletrônicos em geral, como é o caso da TV. Perguntamos se Pietro interage com outras crianças fora do ambiente escolar, a mãe respondeu

Mãe de Pietro: “Não, só quando ele vai pra a casa do pai, aqui eu não deixo não, porque aqui é muito violento, entendesse? Lá é em Vicência que o pai dele mora... a cidade é pequena, ainda deixo ele brincar com os colegas vizinhos lá de onde ele mora, tudinho, mas aqui eu não deixo não. Aqui mesmo tem Augusto... Eu não vou deixar Pietro estar brincando com Augusto, ele só vive no meio da rua.

A percepção que tivemos da casa de Pietro é que também é um ambiente com muitos conflitos. As relações de Pietro com outras crianças, até mesmo de fora do ambiente escolar, são totalmente tolhidas. Mas ela destacou que “na igreja ele interage bem com as outras crianças... Ele é um menino muito amigável”, porém as idas à igreja são momentos pontuais e, pelo que percebemos, fora dela a interação de Pietro com outras estas outras crianças é praticamente inexistente. O desenvolvimento da autonomia de Pietro, ao nosso ver, é bastante prejudicado pelas atitudes que sua mãe e seu padrasto tomam constantemente. Há uma vigilância a todo momento por parte dos familiares.

Existe uma atitude altamente controladora e disciplinar na casa de Pietro. Pietro tem uma especificidade que torna ainda mais difícil para ele lidar com excessos de controle. O acompanhamento dos responsáveis é fundamental para o desenvolvimento moral e social de Pietro, porém, ao nosso ver, este “cuidado” tem sido excessivo, uma vez que pode acabar dificultando o desenvolvimento de sua autonomia. Este elemento pode fragilizar as relações e tornar Pietro uma criança mais insegura em suas relações entre pares e mais vulnerável ao *bullying*, uma vez que a própria casa, em muitos momentos, é um lugar hostil.

Por outro lado, a mãe demonstra se preocupar com as situações de *bullying* experienciadas por Pietro, porém não dispõe de meios para que consiga ajuda-lo de maneira mais efetiva. Ela não parece manter uma relação dialógica sob uma perspectiva de se trabalhar a autoestima de Pietro.

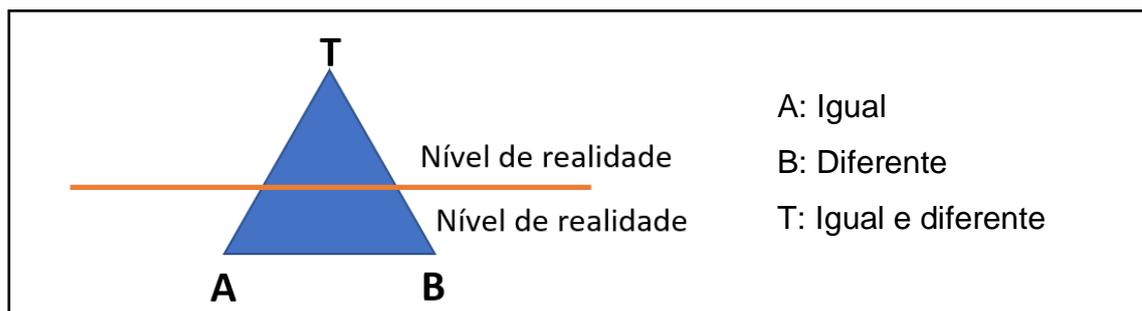
5.4 A cegueira da escola disciplinar: emergência do fenômeno *bullying* na escola

A fim de evidenciar que há uma “cegueira” presente na escola disciplinar que faz com que fenômenos, como o *bullying* encontrem um campo fértil para sua emergência e permanência, vamos iniciar trazendo algumas das situações presenciadas pela pesquisadora no ambiente escolar de Pietro e que emergiram a partir das conversas entre a pesquisadora e os estudantes ou profissionais da escola. Essas situações serão analisadas a partir de três categorias: ‘unidade-diversidade’, ‘empatia’ e ‘sofrimento’.

5.4.1 Unidade-diversidade

A transdisciplinaridade, através de seus pilares (a complexidade, a lógica do terceiro incluído e os diferentes níveis de Realidade), permite considerarmos que o sujeito é ao mesmo tempo uno(igual) e diverso (NICOLESCU, 1999; MORAES, 2015). Em um paradigma disciplinar a igualdade é vista como oposição a diversidade/ diferença.

FIGURA 04 – PARADIGMA TRANSDISCIPLINAR: LÓGICA INCLUSIVA



Fonte: Autoria própria, baseada em MORAES (2015).

Quando há estritamente um olhar dicotômico em relação a realidade, a percepção sob ela se restringe a um único nível de realidade, já que considera apenas pares antagônicos. Na imagem acima, A é oposto de B e B oposto de A. Considerando apenas o nível de realidade de A e B, não existe um terceiro termo (T) que seja ao mesmo tempo A e B. O terceiro termo se aplica apenas a partir de um novo olhar que, de forma inclusiva, considera que existe um terceiro termo (T) que, estando em um

novo nível de realidade, admite que A pode ser B e que B pode ser A, ao mesmo tempo, como elementos indissociáveis (NICOLESCU, 1999; MORAES, 2015).

Um dos aspectos que nos chamou atenção no início da pesquisa foi o processo de separação/definição dos estudantes em turma A/B. De acordo com a coordenadora, o critério de estudantes para a turma “A” foi de “repetentes, fora de faixa etária e estudantes com necessidades especiais” enquanto que a turma “B” foi composta “pelos aprovados e transferidos de outra escola”. É como se a escola já iniciasse, desde a matrícula e definição das turmas, uma tentativa de homogeneização dos estudantes e depositando “boas expectativas” em relação a uns em julgamentos de ordem negativa em relação a outros.

No caso da turma B, quando a pesquisadora comunicou que a pesquisa seria realizada naquela turma, a direção prontamente comentou “ah... aquela turma é ótima”. Essa visão rotulada das turmas também esteve presente na fala de uma das professoras.

Situação 01: Na sala de aula da turma B, uma professora chega para conversar com a pesquisadora com a intenção de saber o interesse da investigação. Ao informar que estaríamos investigando o fenômeno *bullying*, a professora disse prontamente: “Ah... Mas nessa sala não existe *bullying*, os estudantes daqui são totalmente diferentes da turma A. Lá com certeza você encontra, mas aqui não.

No entanto, ao longo das nossas observações e nas conversas com estudantes da turma do 6º ano B, pudemos identificar no mínimo 4 casos de *bullying*.

Trecho da entrevista com Lorena:

Pesquisadora: Tu já viu outra pessoa ser apelidada aqui na escola?

Lorena: Sim... Minha amiga Isabele. Todo mundo chama ela de gorda, de cabelo de vassoura, por causa do estilo do cabelo dela, mas esse estilo de cabelo está na moda.

Pesquisadora: Essa situação se repetiu ou só foi uma vez?

Lorena: Se repetiu, várias vezes... Aí Isabele chamou o pai dela e resolveu.

Ainda sobre Isabele, na primeira roda de conversa:

E1: O povo chama o cabelo dela de tomate, de coentro, de cebola, bom bril, cabelo de cuscuz... chamam ela de tomate e coentro é um real.

Trecho de entrevista com Lucas:

Pesquisadora: E nessa turma, desse ano, tem alguém da tua sala que tu vê que é muito xingado ou muito apelidado?

Lucas: Uhum

Pesquisadora: Quem?

Lucas: Adrian... Às vezes Igor... E Pietro é muito agredido.

Trecho de entrevista com Rebeca:

Pesquisadora: E xingar/apelidar?

Rebeca: Uhum... Uma menina da minha turma, o nome dela é Ana. Ela chamou Ronaldo de baleia fora d'água... E outras coisas.

Pesquisadora: Mas foi só uma vez ou ela tem esse costume de chamar?

Rebeca: Ela tem esse costume, quando Bernardo não está, ela fica brigando com ele. Aí quando Bernardo está, eles não brigam não.

Trecho da segunda roda de conversa:

E3: Luciana falou que já sofreu bullying.

E1: Ela sofre *bullying* e também 'passa' *bullying* né? Porque o que ela mais faz é 'passar' *bullying* com Ronaldo, chamando ele de baleia...

Percebemos que na escola a percepção em relação a Pietro também se concentra em um único nível de realidade, enxergando-o apenas sob a ótica de pares antagônicos (igual ou diferente), tanto por parte dos profissionais quanto por parte dos estudantes. Isto porque as relações ora ignoram completamente as diferenças ou enxergam apenas elas.

Situação 02: A pesquisadora conversa com a coordenação para realizar um momento de escuta com algumas crianças, dentre elas Pietro, e escuta da profissional: “tem certeza de que você quer escutar Pietro?” Em seguida ela ri e conta pra outra profissional da coordenação “ela vai querer escutar Pietro, o que tu acha?” ambas riem... E finaliza dizendo: “boa sorte”.

Na relação professor-estudante, a grande maioria dos professores observados utilizam as mesmas estratégias didáticas e espera que Pietro alcance os mesmos resultados que os demais estudantes, ignorando suas especificidades. Por outro lado, estes mesmos professores o rotulam como uma criança agressiva e frequentemente se utilizam desse argumento para justificar situações complexas, especialmente de violência que constantemente o envolvem.

Situação 03: Durante a realização de uma atividade em dupla, na sala de aula, em que a professora pediu para discutir com os colegas ao lado o conteúdo do livro, Pietro fica sozinho, ninguém quer fazer com ele. Um dos colegas se refere a ele como “orelha de gancho” quando vai chama-lo e a professora em nenhum momento procurou inibir a fala do colega ou provocar a integração de Pietro na discussão.

Situação 04: Próximo ao encerramento do ano letivo, a pesquisadora pergunta a dois professores sobre a situação acadêmica de Pietro, um dos professores, de maneira mais compreensível, fala: “Ele vai passar, tem bastante dificuldade de atenção, mas com as notas dele acredito que dê pra passar”. No entanto outro profissional diz que ele é “um menino que não quer nada com a vida, muito agressivo, não presta atenção nas aulas”, abre a caderneta e mostra as notas complementando: “olha aqui, muito difícil a situação dele”.

Na situação 03 a professora ignorou completamente o processo de exclusão entre os estudantes e também não entrevistou quando um dos colegas se dirigiu a ele com ofensas. Já na situação 04 fica claro que um dos professores não olha para Pietro como um estudante que tem direito a aprender, porém com especificidades que demandam procedimentos diferentes dos demais. Em momentos da entrevista com a mãe, o aspecto da negação da diferença por parte dos profissionais foi bastante evidenciado.

Mãe de Pietro: Mas não existe atividade diferenciada... A prova dele é igual a de todo mundo... Estás entendendo? E o ano passado deixaram até ele em recuperação, que não pode criança com laudo psiquiátrico ficar em recuperação. Ficou em recuperação, a professora de matemática se "aperreou", porque ela foi tomar alguma coisa dele e ele ficou agressivo. Ela ficou perseguindo ele, aí... sempre tinha problema, sabe? Sempre tinha problema... Eu era chamada.

A fala da mãe sinaliza que ao longo do ano, muitos dos professores desconsideram completamente as diferenças e que, no final do ano, a diferença é utilizada apenas como justificativa para que Pietro seja aprovado de ano, ou seja, dá a entender que o direito que Pietro tem de aprender é totalmente negligenciado pelos profissionais escolares. Oliveira (2015A, p. 1560) verificou em suas pesquisas que "há chances significativas das agressões aumentarem entre os alunos cujos pais e professores têm baixas expectativas sobre seus desempenhos escolares".

Mãe de Pietro: Então, se a avaliação é igual... por quê? Porque está estabelecendo as mesmas metas pra ele e pra as outras crianças... E não pode... A meta das outras crianças é uma, a dele é outra... Aí as notas só 2, 1, 3... eu fiquei de boca aberta porque o professor, parece que foi o professor de Educação Física, registrou 0,8 de média!... de média! E deixaram registrar, porque veio no boletim... Deixaram registrar, agora pra quê? Pra depois rasurar a caderneta, a caderneta é o quê? É um documento né? Ele sabia que no final do ano não ia reprovar de jeito nenhum... Pra quê registrar 0,8? E assim... registra por quê...? "Não... porque é especial, ninguém pode tocar." É a conversa do professor né?

O conflito com a professora de Matemática também foi lembrado durante a primeira roda de conversa, quando os colegas falaram que Pietro já agrediu colegas na sala de aula e também a professora. Essa agressão, que nos faz perceber que Pietro se coloca na situação de alvo provocador, ao nosso ver, pode ser vista como um grito de socorro, uma vez que Pietro não se sente acolhido naquele lugar. Para ele, a sala de aula é um lugar hostil, por isso ele tem dificuldades de estabelecer

vínculos de amizade naquele lugar, no qual as pessoas não respeitam suas especificidades.

Trecho da entrevista com Pietro:

Pesquisadora: Na hora do recreio, tu brinca com quem?

Pietro: Eu não brinco não... Eu ando na minha bicicleta.

Pesquisadora: Aí tu não brinca e nem conversa com ninguém?

Pietro: Não...

Pesquisadora: Por quê?

Pietro: Por que eu não tenho tempo pra conversar com ninguém não.

Pesquisadora: Mas tu não conversa nem com teus colegas da sala?

Pietro: Não... Eles nem me respeitam, quando falo com eles. Eu respeito eles, mas eles não me respeitam.

Situação 05: Pietro chegou na escola após o recreio.

Aluno 01: “E pode chegar essa hora é?”

Aluno 02: “Só porque ele é doido...”

Aluno 01: “Queria ‘ficar’ mais com a irmã dele, só não fico porque ele chegou”.

Aluno 02: “Aí eu perguntei a ele: ‘ô Pietro tu tava aonde?’ aí ele: ‘Eu tava no brega... o brega não, no médico’.

Neste dia Pietro trouxe um trabalho que fez em casa. Este trabalho foi feito em grupo pela turma, mas Pietro fez sozinho. No momento de apresentar, as equipes apresentaram, mas Pietro não.

Trecho da entrevista com Lucas:

Pesquisadora: E tem alguém da turma que tu percebe que ninguém quer no grupo?

Lucas (Pensativo): Não notei muito, mas às vezes percebo que Pietro não é muito aceito aos grupos... Tem pessoa que nem faz.

Pesquisadora: E tu acha que não aceitam Pietro por que?

Lucas: O motivo acho que é porque ele incomoda, desrespeita os alunos e os professores.

[...]

Pesquisadora: E nessa turma, desse ano, tem alguém da tua sala que tu vê que é muito xingado ou muito apelidado?

Lucas: Uhum

Pesquisadora: Quem?

Lucas: Adrian... Às vezes Igor... E Pietro é muito agredido.

Pesquisadora: Pelo pessoal da tua turma ou de outras turmas.

Lucas: Da minha turma e de outras turmas.

Pesquisadora: Como é que você se sentiu vendo essa situação?

Lucas: Bom... às vezes eu penso que o pessoal tenta ver o que ele [Pietro] faz... às vezes é por motivo que ele provoca ou às vezes é por motivo de que ele tem... ele é especial, aí as vezes ficam xingando, falam coisa, ele também provoca... É por causa disso.

Trecho da entrevista com Lorena:

Pesquisadora: E quando tem trabalho em grupo... Tem alguém da tua turma que é sempre excluído, que ninguém quer no grupo ou alguma coisa assim?

Lorena: Sim... Pietro, porque ele é muito bagunceiro dentro da sala e ninguém quer fazer trabalho com ele e acaba não fazendo o trabalho.

Na relação entre Pietro e os colegas, a exclusão (ilustrado nas situações 02, 04 e nos registros dos diálogos com alguns estudantes) é um elemento marcante observado pela pesquisadora. Além disso, percebe-se que os colegas de sala, apesar de saberem que Pietro tem especificidades, não conseguem perceber que ele sofre nas relações.

Os alvos provocadores sofrem porque lhes faltam instrumentos capazes de superar a violência, sendo, então, necessária a intervenção de um adulto que ajude as crianças e adolescentes na condição de alvos provocadores a encontrarem estratégias mais assertivas de resolução de conflito (GONÇALVES, 2017, p. 55).

Na situação 03 a agressão verbal está relacionada a sua característica física de orelhas proeminentes, na situação 04 está relacionada ao TDAH. Ambas as situações mostram que, para além da exclusão social, há agressões verbais que tentam provocar e intimidar Pietro dentro da sala de aula. A exemplo dos pontos levantados por Lucas nas entrevistas, percebemos que as testemunhas procuram justificar as agressões dos autores afirmando que “ele também provoca”, ou seja, acreditam que Pietro é merecedor tanto das exclusões quanto das agressões verbais e físicas.

Esta percepção, ora de igualdade/ora de diferença, de forma exclusiva, que permeia as relações que envolvem Pietro é limitante, fruto do processo de homogeneização, reduz o sujeito a determinadas características/ rótulos e acaba gerando processos de exclusão e de violências, entre elas o *bullying*.

Na nossa compreensão, as duas dimensões (estudante/criança com TDAH – A e B ao mesmo tempo) deveriam ser consideradas não de formas isoladas, mas como características que, juntas, compõe Pietro e que não podem ser ignoradas. A compreensão do igual-diferente é que abre possibilidades para que as relações inclusivas se estabeleçam.

5.4.2 Empatia

Outro aspecto que gostaríamos de discutir através da ótica transdisciplinar e que tem relações com o fenômeno *bullying* é a questão da empatia. Ao nosso ver, os estudos realizados acerca do fenômeno não têm se preocupado em refletir sobre a empatia com a devida atenção. Dos 71 artigos levantados no tópico 3.3 desta

dissertação, a palavra ‘empatia’ está presente em apenas 16. Destes, 15⁴⁰ artigos trazem a ‘empatia’ como um elemento pontual, a grande maioria relaciona a palavra com o perfil dos agressores, defendendo que a ausência de empatia é um elemento que está fortemente relacionado ao perfil dos autores de *bullying*. Fante (2015) também faz esta relação entre ‘agressores’ e a falta de empatia. Apenas um artigo (AGUIAR e BARRERA, 2017) apresenta uma discussão um pouco mais ampla em relação a esta categoria.

A empatia pode ser entendida como a capacidade de compreender e compartilhar a experiência emocional do outro, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento. É possível distinguir ainda diferentes aspectos deste constructo, sendo um o cognitivo e o outro, o afetivo. Cognitivamente falando, a empatia envolve as habilidades de reconhecer as emoções dos outros e de compartilhar de suas perspectivas, enquanto o componente afetivo da empatia diz respeito à capacidade de compartilhar dos sentimentos de outrem (AGUIAR e BARRERA, 2017, p. 672).

A partir da definição apresentada pelos autores, percebemos que o elemento da empatia não faz desassociação entre o emocional e o cognitivo, ou seja, é um elemento ao mesmo tempo emocional e cognitivo. Dessa maneira, na medida que a educação escolar procura ignorar esta relação, preocupando-se apenas com as questões cognitivas, ela tende a dificultar o desenvolvimento do sentimento de empatia pelos estudantes e acentuar processos discriminatórios e excludentes.

“Compreender e compartilhar a experiência emocional do outro”, como colocado pelos autores, demanda um processo complexo que envolve colocar-se em um outro nível de realidade, experienciando os sentimentos do outro como se fosse seu próprio sentimento.

Nós não dispomos de meios para “aferir” a empatia dos sujeitos observados e entrevistados, mas podemos deduzir algumas considerações sobre o assunto a partir do que foi visto e ouvido.

Primeiramente, gostaríamos de destacar que a falta de empatia não nos parece ser elemento estritamente ligados aos autores de *bullying*. Isto porque muitas testemunhas percebem que o alvo está sendo vitimizado por agressões, porém nem

⁴⁰ ALBUQUERQUE *et al*, 2013; ANTUNES e ZUIN, 2008; BARBOSA *et al*, 2015; MEDEIROS *et al*, 2015; OLIVEIRA e BARBOSA, 2012; OLIVEIRA *et al*, 2015, 2016, 2018A; PIGOZI, 2018; PIGOZI, 2018; SAMPAIO *et al*, 2015; SILVA *et al*, 2018B e 2018C; TREVISOL e CAMPOS, 2016; ZAINÉ *et al*, 2010; ZOTTIS *et al*, 2014.

sempre conseguem colocar-se no lugar dele ao presenciar as cenas de *bullying*. Este fator colabora também para aquilo que Avilés Martínez (2006) chama de “indefensabilidade alheia”⁴¹, que envolve não só os alvos típicos, mas também os provocadores.

Durante as duas rodas de com os estudantes, em diversos momentos Pietro foi duramente apontado e criticado como sendo uma pessoa agressiva, que não respeita os colegas, entre outros elementos negativos. Na primeira roda isto foi tão forte que a pesquisadora precisou intervir em alguns momentos. Na segunda roda de conversa, situações semelhantes surgiram, porém não foi com tanta força como na primeira vivência.

Trecho da segunda roda de conversa 1:

E1: Pietro um dia desse queria até bater na cara da professora de matemática!

E2: Não tem uma aula que a professora não reclame com Pietro e que Pietro não desrespeite a professora.

E1: Principalmente a de matemática e a de geografia.

E2: Ele deu um murro no olho da menina no meio da sala... do nada ele levantou e deu um murro na cara da menina.

E3: Aí ele foi pra a diretoria e quando chegou lá ele falou que não tinha dado...

E2: A gente diz as coisas

E4: Não tem uma aula que ele não perturbe...

Pietro: Vocês também só falam de mim né?

A pesquisadora intervém: Ei! presta atenção! Presta atenção... Vocês já pararam pra pensar como Pietro se sente escutando isso que vocês estão falando?

Alguns respondem que sim, outros que não...

Pesquisadora: E vocês ficam felizes falando isso não frente dele?

Alguns respondem que sim, outros que não...

E1: Mas a gente tá falando a verdade...E a verdade dói, professora!

E2: Olha, professora...

E1: A verdade dói né Pietro?

Pietro: Vou jogar uma banca na tua cabeça pra tu ver como é bom!

Pesquisadora intervém mais uma vez

Trecho da segunda roda de conversa 2:

Pesquisadora: Quando vocês veem alguém da turma de vocês sofrendo *bullying*, o que vocês fazem?

E2: Eu fico rindo...

(Risos...)

E2: Todo mundo, né?

E6: Eu fico olhando...

E3: Eu também... Fico rindo

E6: Eu olho e fico rindo.

⁴¹ Tópico 4.2.1 da dissertação.

E1: Eu fico com vontade de ir na pessoa que tá fazendo *bullying* e dar uma tapa na cara dela. Eu rio, mas dá vontade de dar um murro na pessoa.

No segundo trecho acima, a maioria dos estudantes relataram que riem da situação ao ver alguém sofrendo *bullying*. No caso de E1, ela afirmou sentir vontade de agredir o autor da situação, mas afirmou que também ri. Na medida em que as testemunhas riem da situação de *bullying*, os autores inibem ainda mais a possibilidade de se colocar no lugar do alvo e se sentem ainda mais motivado a continuar praticando a violência.

Vale destacar que o elemento da falta de empatia não está presente apenas nas relações dos estudantes entre si. Os profissionais da escola também dão indícios de que tem dificuldades de colocar-se no lugar do alvo e procurar entender sua situação de sofrimento. Isto faz com que muitas vezes o alvo seja ignorado quando tenta buscar algum tipo de ajuda por parte dos profissionais (situação 06).

Situação 06: Pietro entrou na sala de aula dos professores chorando após o recreio

Pietro: Augusto bateu em mim.

Augusto: Ele que começou me provocando, professora.

Professora: Pietro já tocou, vá para a sua sala.

A mãe relatou que já foi na escola para conversar sobre situações de *bullying* sofrida por Pietro e que inclusive presenciou uma situação durante a festa junina (em junho de 2018). Por ser evangélica, os filhos não participavam dessa festividade, porém naquele ano ela junto com o esposo resolveram deixar os filhos participarem “meu esposo disse “deixa participar, são crianças...””.

Eu deixei participar, quando eu cheguei, eu fui levando ele, a menina foi na frente e eu vinha ali na esquina... Tinha nem chegado na escola, uma menina lá, não sei se tu conhecesse... não sei se o nome dela é Laisa [*nome fictício*], uma que usa uma corrente com um revólver pendurado. Era 6º ano B ano passado, acho que já tem 17 pra 18 anos... passada de faixa etária já: “Lá vem capitão orelha”... Isso na minha frente, visse? Aí eu fiz de conta que não escutei nada né... Aí a gente passou e entrou. Quando nós fomos sentar, estava esse Carlos [*nome fictício* – sujeito que lidera as agressões nas observações realizadas pela pesquisadora no ambiente escolar] que era do 8º ano e agora deve estar no 9º, quando vamos sentar... “Aqui você não vai sentar não”, eu disse: “pois ele vai sentar aí”, Aí ele foi e sentou, quer dizer... ficou o tempo todinho na intimidação, apelido... tá entendendo? Aí daqui a pouco, quando eu procurei Pietro, Pietro estava lá fora brigando com o menino da manhã incitado por esse Carlos. Ele empurrando... Eu cheguei na hora que ele estava empurrando, aí eu fiquei alterada... Alterada... Ainda gritei, disse umas coisas... Fiquei muuuito, muito mesmo... alterada mesmo. Mas aí eu disse “olhe, você não participa mais de nada aqui... não participa...” Porque eu vejo assim, que não tem... o povo são pessoas assim... sem educação. Tu entendesses? Povo que não tem

educação... desrespeita todo mundo... E tanto faz se você é pai ou mãe, eles fazem na frente mesmo, eles não respeitam ninguém, entendesse?

Nesta situação, segundo o relato da mãe, a direção da escola apenas a chamou para dizer que ela estava errada.

Mandou chamar, dizendo que eu estava errada... porque eu me alterei, era pra eu ter chamado... Mas quem eu ia chamar? Estava o prefeito, estava todo mundo lá na hora, que isso aconteceu do lado de fora... “não, porque os professores”, por que viu e não interferiu? Eu que tive que interferir? Eu nem olhei pra o menino que Pietro brigou, porque o menino era pequeno... Aquilo ali foi incitado por ele (Carlos), quer dizer... Pensa num menino de 18 anos é... fazendo *bullying* de intimidação, de apelido com meu filho de 13 anos e meu filho especial... Não tem mãe que queira, que goste de uma coisa dessa.

Ou seja, a fala da mãe denuncia que os profissionais da escola estavam presentes na situação e que ninguém fez nada, talvez fariam se tivessem sido chamados pela mãe, mas esta acabou reagindo também de forma agressiva diante da agressão que seu filho estava passando. Borsa *et al* (2015, p. 44) destaca que “O modo como os pais percebem as situações de *bullying* e atuam diante delas influencia também as atitudes e as estratégias empreendidas pelas crianças no manejo de situações de agressão”, podendo encorajar que as crianças revidem as agressões com outras agressões, podendo agressões físicas ou verbais.

No caso de *bullying* investigado, percebemos o quanto não podemos engessar os papéis assumidos pelos alvos e pelos autores do *bullying*. Neste caso, por exemplo, os autores não se intimidaram com a presença dos adultos, nem mesmo da mãe do alvo. Além disso, a situação exposta pela mãe demonstra que em momento algum os profissionais da escola procuraram se colocar no lugar dos envolvidos na situação.

Para Aguiar e Barrera (2017, p. 680), uma das possíveis estratégias de controle do *bullying* é “o desenvolvimento de habilidades sociais como a empatia”. No entanto, para que isto seja possível, a escola deve se aproximar de uma abordagem mais transdisciplinar, uma vez que a partir de uma lógica disciplinar, baseada em princípios autoritários, excludentes, discriminatórios, individualistas e competitivos, não há possibilidades para o desenvolvimento de habilidades dessa natureza.

5.4.3 Sofrimento

A lógica disciplinar pode impedir que o sofrimento experienciado pelo outro seja percebido por aqueles que estão a sua volta. Isto porque ela é uma lógica redutora que permite um olhar reducionista e superficial em relação às situações (NICOLESCU, 2999; MORAES, 2015).

Através da primeira roda de conversa com os estudantes, ficou evidenciado que há diversas fragilidades que desencadeiam muitas situações de conflito e de violências nas relações escolares. O *bullying* não é o único movimento de violência presente na escola. A exclusão, a discriminação, o preconceito, o racismo, a injustiça, a falta de empatia, a presença de atitudes provocativas, com apelidos, insultos e humilhações são elementos disciplinares (MORAES, 2015) que permeiam fortemente aquelas relações observadas (apêndice IV). Naquele momento, situações da casa dos estudantes também foram trazidas, ressaltando que não se trata de algo restrito à ambiência escolar daqueles estudantes.

O sofrimento é um dos processos desencadeados por tais elementos e tais violências. Alguns conseguem externar, de alguma maneira, outros não, preferem guardar para si, muitas vezes por insegurança e por desacreditar que alguém vai, de maneira efetiva, intervir na situação de sofrimento experienciada. Às vezes o medo de denunciar para alguém algo que lhe incomoda e fazer com que a situação piore ainda mais faz com que os alvos das agressões permaneçam em silêncio.

No caso de Pietro, em algumas situações de *bullying* ele não consegue se perceber enquanto sujeito vitimizado.

Situação 07: A turma do autor ano foi para uma aula campo, no momento do intervalo Pietro pega a bicicleta de alguém e fica dando voltas no pátio sozinho, já que não tem com quem interagir.

Situação 08: Durante o intervalo alunos maiores de outra turma cercam Pietro e o agride, quando alguém fala pra parar Pietro responde “isso é só brincadeira”. Porém, após o recreio, na sala de aula a pesquisadora escuta Pietro se queixando a todo momento de uma dor nas costas de um murro que alguém deu.

Situação 09: Horário do intervalo: O autor e seu grupo de intimidadores cercam Pietro e o agride fisicamente e verbalmente, ele ensaia revidar, mas não o faz. O chamam de “capitão orelha”, ficam tocando/ dando tapas na orelha. Mesmo assim, Pietro permanece próximo a eles durante o intervalo.

Na situação 07, Pietro não tem com quem se relacionar durante o intervalo. Fica sozinho, pois seus colegas de turma não interagem com ele durante os intervalos. Nas situações 08 e 09, percebemos que Pietro procura interagir com os estudantes de outra turma (autores de *bullying*) e, por não dispor de outras formas de relação, permanece em relações adoecidas que lhe vitimizam sem que ele perceba seu próprio sofrimento.

Em outros momentos, ele expressa com clareza seu sofrimento e demonstra que há situações em que a percebe que é alvo de agressões:

Trecho da entrevista com Pietro:

Pesquisadora: A primeira coisa que eu queria saber é se você da escola...

Pietro: Gosto

Pesquisadora: Por que você gosta da escola?

Pietro: Porque tem... Eu gosto mais ou menos, porque tem alguns meninos que me xingam e me chama de orelha e aí eu falo aqui na diretoria.

A não percepção do sofrimento de Pietro (por parte dele próprio em alguns momentos, ou das testemunhas e dos profissionais) dificulta o desenvolvimento de mecanismos resilientes que poderiam diminuir sua vulnerabilidade e as repercussões que a violência sofrida traz e poderá trazer para a sua vida. Isto porque, acaba atribuindo ao alvo a culpa dos atos agressivos, enxergando-o como um merecedor daquela situação (TOGNETTA e ROSÁRIO, 130).

De fato, Pietro encontra nas agressões uma forma de expressar seu sofrimento, porém isto não elimina sua condição de alvo que precisa ser acolhido e ajudado.

[...] alvo provocador precisa antes ser reconhecido na sua condição de vitimização, para receber oportunidades de adquirir autocontrole, construindo, assim, soluções alternativas frente aos ataques violentos. Ademais, este tipo de alvo necessita, também, do amparo e reconhecimento do grupo, pois, assim como os típicos, os alvos provocadores não contam com o apoio de amigos e se sentem sozinhos e isolados (GONÇALVES, 2017, p. 56).

Os sujeitos do contexto escolar não demonstram perceber o sofrimento de Pietro. Durante a entrevista, a mãe de Pietro demonstrou perceber que ele de algum modo sofre.

Pesquisadora: Em casa, ele já chorou por conta de alguma coisa que aconteceu na escola?

Mãe de Pietro: Esse negócio de *bullying*... Às vezes ele chora conversando. É quando eu digo a ele: "olha, meu filho, quando chamar você por uma palavra que não é seu nome você não olha, faz de conta que não tem ninguém falando" Porque assim... Ele não pode ir no banheiro,

se vai no banheiro (que ele fica o tempo todo querendo sair né?) ... aí vai no banheiro e esses meninos estão do lado de fora aí começam a aperrear, eles estavam tocando na orelha... Que dizer, veja que provocação... Que se fosse eu, (gesticula que dava um tapa), por cima, eu digo porque eu tenho um gênio... Aí imagina uma criança que não tem as emoções ainda... não tá no controle das emoções pra reagir diante disso, né? Além do apelido, fica tocando nas orelhas quando ele vai tomar água... Se vai ao banheiro... Fica botando o pé pra ele cair. Quer dizer, provocação o tempo inteiro. É muito difícil...

Desta fala anterior, vale destacar o trecho “imagina uma criança que não tem emoções ainda”. Pietro têm emoções, desde que nasceu elas são expressas de algum modo. Negar suas emoções é negar seu sofrimento em alguma medida. A mãe reconhece o choro, mas não percebe como uma expressão de sua emoção e do seu sofrimento. De fato, controlar as emoções pode ser algo difícil para qualquer pessoa, mas para que Pietro consiga ter elementos que lhe ajudem neste desafio é preciso, antes de tudo, ser reconhecido como sujeito que pensa e que sente. É preciso também oferecer-lhe um ambiente seguro, acolhedor, que lhe permita não só falar sobre o que lhe acontece, mas experimentar outras emoções positivas nas relações com o outro.

Mesmo sendo alvo de agressões constantemente na escola, a mãe relatou que Pietro nunca demonstrou desinteresse em ir para a instituição escolar.

Mãe de Pietro: (...) ele sempre quer ir, visse? Eu admiro isso nele, que ele tem assim, essa fibra de não desistir. Porque eu fiquei tão incomodada nesse dia que ele sofreu esse *bullying*, no dia do São João, eu fiquei incomodada que se eu fosse ele, eu não tinha mais força de ir. Tu entendesse? Chegar num ambiente daquele... Mas ele não, todo dia se arruma, todo dia quer ir, que ele tem compulsão por causa de roupas, visse? Roupas e sapato. Aí passa o tempo todo preocupado com a roupa que vai, se essa roupa está boa... E troca de roupa, e sapato... Me aperreia muito por causa disso, visse? Mas ele nunca fica sem querer ir não, sempre quer ir visse?

Na fala, percebemos, no entanto, que a própria mãe afirma que, se fosse ela, não teria mais forças para ir pra a escola diante das situações que seu filho enfrenta. Mesmo com a ausência de redes de apoio (AVILÉS MARTÍNEZ, 2009), o fato de Pietro ter forças pra permanecer indo para a escola é importante, pois expressa que ainda existe uma força, talvez com características resilientes, que lhe move. No entanto, essa força precisa ser fortalecida para que Pietro consiga encarar as consequências do *bullying* que poderão repercutir em sua vida.

5.5 Consequências do *bullying* na vida dos sujeitos envolvidos com processos de vitimização

O *bullying* já é considerado um grave problema de saúde pública (OLIVEIRA-MENEGOTTO *et al*, 2013; OLIVEIRA *et al*, 2018A, 2015A, 2015B; PIGOZZI, 2018; SILVA *et al*, 2018A, entre outros), por conta das grandes repercussões que pode trazer para a vida dos sujeitos envolvidos no fenômeno. Ao longo dos nossos estudos, fomos percebendo que não é possível estipular, com precisão e de maneira generalista e determinante, as consequências do *bullying* na vida dos sujeitos envolvidos com processos de vitimização, uma vez que isto depende muito de sua formação subjetiva. No entanto, é importante destacarmos as contribuições de alguns autores em relação a este aspecto.

Os estudos de Lopes Neto (2005) apontam que os sujeitos vitimizados não são acometidos de maneira uniforme, mas que as consequências estão diretamente relacionadas a frequência, a duração e a severidade das agressões praticadas. Além disso, ele considera que

Pessoas que sofrem *bullying* quando crianças são mais propensas a sofrerem depressão e baixa auto-estima quando adultos. Da mesma forma, quanto mais jovem for a criança freqüentemente agressiva, maior será o risco de apresentar problemas associados a comportamentos antissociais em adultos e à perda de oportunidades, como a instabilidade no trabalho e relacionamentos afetivos pouco duradouros (LOPES NETO, 2005, p. S168)

Para Fante (2018),

As consequências da conduta *bullying* afetam todos os envolvidos e em todos os níveis, porém especialmente a vítima, que pode continuar a sofrer seus efeitos negativos muito além do período escolar. Pode trazer prejuízos em suas relações de trabalho, em sua futura constituição familiar e criação dos filhos, além de acarretar prejuízos para a sua saúde física e mental (2018, p. 78/79).

Ela complementa ainda que, dependendo das características individuais [e subjetivas] de cada sujeito vitimizado, de sua maneira de se relacionar consigo mesma, com o meio social e, principalmente, com a sua família, os traumas sofridos poderá ou não ser superados (FANTE, 2018).

O sofrimento causado pelo *bullying* pode afetar o comportamento e a construção dos pensamentos e da inteligência do sujeito vitimizado.

[...] gerando sentimentos negativos e pensamentos de vingança, baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem, queda no rendimento escolar, podendo desenvolver transtornos mentais e psicopatologias graves, além de sintomatologia e doenças de fundo psicossomático, transformando-a em um adulto com dificuldades de relacionamentos e com outros graves problemas. Poderá também desenvolver comportamentos agressivos ou depressivos e, ainda, sofre ou praticar *bullying* no seu local de trabalho, em fases posteriores da vida (FANTE, 2018, p. 79).

Recentemente, em março de 2019, acompanhamos um caso de extrema violência na Escola Professor Raul Brasil localizada na cidade de Suzano, interior de São Paulo. O ocorrido ficou popularmente conhecido como “Massacre de Suzano⁴²” e chocou a todos. Na situação, uma dupla de jovens matou o tio de um deles e, em seguida, invadiu e atacou a escola, matando mais sete pessoas (estudantes e funcionários), ferindo outras onze dentro da escola e se matando no final. Os jovens eram ex-alunos da instituição escolar e o crime bárbaro foi previamente planejado com ajuda de outro jovem. Não existe uma clareza sobre a motivação para este crime, porém, em situações como esta, a hipótese dos praticantes do crime terem se envolvido de alguma maneira em situações de *bullying* na época em que eram estudantes da instituição é uma das mais plausíveis.

Com base nos estudos de Olweus, Fante (2018) afirma que existe uma forte relação entre o *bullying* e a criminalidade, considerando especialmente os “agressores” (autores). As consequências para os “agressores” (alvos) “previstas” pela autora são:

[...] o distanciamento e a falta de adaptação aos objetivos escolares, a supervalorização da violência como forma de obter poder, o desenvolvimento de habilidades para futuras condutas delituosas, além da projeção dessas condutas na vida adulta, tornando-se pessoa de difícil convivência nas mais diversas áreas da vida: pessoa, profissional e social (FANTE, 2018, p. 80)

Vale destacar que pode haver consequências também para as testemunhas do *bullying*. Para LOPES NETO (20015, p. S168) “O simples testemunho de atos de *bullying* já é suficiente para causar descontentamento com a escola e comprometimento do desenvolvimento acadêmico e social”. Além disso, o fenômeno pode desencadear prejuízos financeiros e sociais que atingem as famílias, as escolas

⁴² Notícia sobre o caso por G1 Mogi das Cruzes e Suzano. Disponível através do link: < <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/tiros-deixam-feridos-em-escola-de-suzano.ghtml>> Acessado em 10 de julho de 2019.

e a sociedade. Isto porque os sujeitos vitimizados e/ou que praticam o *bullying* podem acabar necessitando de múltiplos serviços que demandam custos e investimentos em medidas “reparadoras” como em saúde mental, justiça, educação especializada e programas sociais (LOPES NETO, 2005).

No âmbito das relações familiares, a dependência do comportamento e da receptividade frente a situação de *bullying*, o sentimento de culpa e de incapacidade para “debelar” o *bullying* praticado com seus filhos pode se tornar a principal preocupação na vida dos pais, podendo surgir sintomas depressivos e influenciar no seu trabalho e nas relações com outras pessoas (LOPES NETO, 2005). Por outro lado, “A negação ou indiferença da direção e professores pode gerar desestímulo e a sensação de que não há preocupação pela segurança dos alunos” (LOPES NETO, 2005, p. S168).

A partir da ótica transdisciplinar, nos distanciamos de qualquer perspectiva determinista em relação a fenomenologia *bullying*. Com isto, preferimos manter a esperança na capacidade de transformação e de resiliência humana. No entanto, é preciso, urgente e necessário, fazermos a nossa parte o quanto antes. Lopes Neto (2005, p. S170) nos alerta “enquanto a sociedade não estiver preparada para lidar com o *bullying*, serão mínimas as chances de reduzir as outras formas de comportamentos agressivos e destrutivos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso processo investigativo enfrentamos dois grandes obstáculos. O primeiro referente a não identificação de um caso de *ciberbullying*, que era nosso objeto de interesse inicial. Só conseguimos identificar uma experiência possivelmente relacionada a este fenômeno no mês de novembro de 2018, quando já estávamos encerrando nossa construção de dados empíricos no ambiente escolar. Por este motivo, nosso foco de interesse de pesquisa passou a ser o *bullying*.

O contato com a criança vitimizada pelo fenômeno *bullying*, oportunizada pelo método escolhido, o estudo de caso, e os resultados alcançados nos permitiram trazer contribuições para fomentar novos olhares em relação ao fenômeno *bullying*. É um caso único, pois não encontraremos outro caso idêntico ao experienciado em nossas investigações, mas que pode apresentar aproximações com outros casos e que possui sua significância devido suas especificidades relacionais e contextuais.

Outro obstáculo enfrentado foi em relação a construção de dados no ambiente familiar. Não foi fácil chegar efetivamente até a casa do caso investigado e não foi possível dar continuidade ao processo de acordo com o que planejamos em nossa proposta metodologicamente. Gostaríamos de ter tido a oportunidade de ter experienciado e observado mais situações na casa, porém, tivemos que nos contentar e nos limitar a uma única visita. Mas vale destacar, apesar de ter sido em uma vivência pontual, conseguimos resgatar elementos importantes para as nossas discussões e ela enriqueceu, de maneira significativa, a nossa investigação.

Em nosso processo investigativo, considerando nossos objetivos (geral e específicos), buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: Como compreender o fenômeno *bullying*, no contexto da casa e da escola, no que diz respeito ao processo de vitimização de crianças?

Para responder nosso questionamento central, se fez necessário nos aproximarmos de uma compreensão do fenômeno *bullying* a partir de uma ótica transdisciplinar. Isto porque, ao longo da nossa pesquisa, percebemos a ótica disciplinar não tem dado conta de refletir sob o fenômeno considerando sua natureza que é ao mesmo tempo complexa, multideterminada, multifacetada e relacional entre pares.

Vimos que o processo de vitimização de crianças no fenômeno *bullying* faz um movimento da escola para casa e da casa para a escola. Portanto, o fenômeno não

diz respeito apenas as questões escolares, mas também ao contexto familiar. Destacamos a necessidade de se considerar também as relações familiares ao se investigar o fenômeno *bullying*, pois é nelas que as crianças, primariamente, desenvolvem aspectos morais e de condutas sociais ao mesmo tempo em que formam suas identidades subjetivas.

A casa e a escola são lugares que deveriam se preocupar em desenvolver aspectos como a autoconfiança, a autoestima, a segurança, o respeito, a empatia. Estes também deveriam ser lugares nos quais tais aspectos pudessem ser fomentados, manifestados e praticados para que pudessem ser reproduzidos na sociedade como um todo. Quando os dois ambientes falham em alguma ou nestas duas dimensões, as relações tendem a ser baseadas em movimentos de violência, inclusive em *bullying*. Isto porque o castigo e a punição são as formas mais frequentemente utilizadas como estratégias para lidar com os conflitos que são inerentes às condições humanas. O diálogo e a amorosidade são deixados de lado e o sujeito é colocado em uma onda retroalimentadora de violência(s).

Não foi nossa intenção, com este trabalho, apresentar resultados fechados em relação ao fenômeno *bullying*, pois percebemos ao longo da nossa pesquisa que este fenômeno não se manifesta sempre do mesmo modo, apesar de possuir três características estruturantes: a intencionalidade de causar sofrimento ao outro, a assiduidade e o desequilíbrio de poder. Cada alvo irá reagir e internalizar as agressões de sua maneira, considerando suas dimensões subjetivas que foram formadas ao longo da vida, mediadas por suas relações, especialmente em casa e na escola. De modo semelhante, cada autor irá praticar o *bullying* movido por diversas motivações, também influenciadas pelas suas experiências relacionais vivenciadas especialmente em casa e na escola.

Porém, podemos afirmar, em toda escola há *bullying* e onde há *bullying* há processos de sofrimento. O sofrimento certamente traz implicações negativas na vida do sujeito. É impossível determinar precisamente onde esse sofrimento irá culminar. Pode causar danos irreversíveis, pode durar um curto período de tempo, se estender por anos ou até mesmo pela vida toda. E defendemos que uma escola que procura se aproximar uma abordagem transdisciplinar, sem a dicotomização da razão e da emoção, preocupando-se, para além do trabalho conteudista, com o desenvolvimento

de habilidades socioemocionais, tende a ser uma escola com menores índices de *bullying*.

As relações familiares e escolares precisam, de maneira urgente, se atentar para a integralidade do sujeito. A criança que vai da casa para a escola e da escola para casa não possui apenas a dimensão cognitiva. Ela é, indissociavelmente, também composta por dimensões emocionais, sociais, afetivas, físicas, culturais, históricas. O “bom” resultado escolar deveria significar apenas “ter boas notas”, ou, “ser aprovado no final do ano”.

Ficou visível o quanto a formação de redes de apoio é essencial para a prevenção ou o combate ao *bullying*. No caso investigado, a criança não dispõe de redes efetivas de apoio. A casa, junto com as relações que ocorrem nesse espaço, nos parece um ambiente de tensão. A escola, também com suas relações, é um ambiente que não acolhe a criança com TDAH e isso, ao nosso ver, lhe sufoca. Os rótulos, especialmente o de “criança agressiva”, alimentados pela maioria dos sujeitos que tem relação com o alvo do *bullying*, tanto em casa quanto na escola, são elementos que potencializam sua vulnerabilidade. Além disso, a dificuldade que as pessoas reconhecerem que somos iguais e diversos ao mesmo tempo acaba fomentando processos de discriminação e de exclusão.

Ao nosso olhar, a criança do caso investigado, vitimizada, sofre com as agressões e não dispõe de uma rede de apoio que a acolha, a defenda e fortaleça sua identidade. Desse modo, ela encontra também nos atos de agressão uma tentativa de livrar-se daquela situação que lhe causa dor e angústia. Percebemos, porém, que esta tem sido uma tentativa frustrada, uma vez que as exclusões, as perseguições, humilhações e agressões continuam a lhe perseguir.

Para nós, enquanto pesquisadores, é angustiante ver o quanto os profissionais invisibilizam ou negligenciam as necessidades de Pietro e não percebem a violência que ele sofre, cotidianamente, na escola. Os olhares redutores da escola disciplinar enxergam apenas as agressões que ele pratica, sem perceber que isto é fruto de uma rede e uma lógica excludente que lhe envolve, dia após dia, no ambiente escolar.

É preciso adotar uma perspectiva deontológica em relação as práticas de violência, inclusive de *bullying*. As situações, devem ser vistas enquanto situações, fruto de um processo e não apenas como algo que culminou em determinada agressão. É preciso compreender que não se resolve o *bullying* com punições

pontuais. Enquanto não houver intervenções humanizadas e humanizadoras nos processos que culminaram na agressão, a violência tende a continuar emergindo.

Desse modo, não esgotamos as discussões acerca do fenômeno *bullying* a partir da ótica transdisciplinar. Em nossa pesquisa, tivemos como foco o alvo, ou seja, a criança vitimizada pelo fenômeno *bullying*. Uma das lacunas que pode servir de “fio da meada” para novos estudos é o olhar também para o autor, se aproximando também do contexto familiar daqueles que, muitas vezes sendo vitimizados por outros processos de violência, se colocam na necessidade de expressar um “poder” e faz isto perseguindo, humilhando e agredindo o outro.

Precisamos intervir nessa cadeia de violência retroalimentadora, que gera mais violência e se faz presente na casa, na escola e na sociedade. Neste trabalho não conseguimos dar conta de apresentar propostas para a construção de ambientes escolares e familiares seguros, propícios à formação de redes de apoio. No entanto, gostaríamos de finalizar apontando caminhos que podem ser trilhados nessa direção: é necessário abrir na escola e na casa espaços para que todos os sujeitos possam experimentar situações que fomentem o exercício da empatia, do diálogo, do respeito, da tolerância, da compaixão, da amorosidade, da cooperação e da solidariedade. Só assim, poderemos contribuir, de maneira mais efetiva, para a formação de identidades mais seguras e menos vulneráveis, promovendo relações mais harmoniosas e caminhando em direção a uma casa, uma escola e uma sociedade menos violentas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. p.17 – 25.

AGUIAR, Luís Gustavo Faria; BARRERA, Sylvia Domingos. Manifestações de Bullying em Diferentes Contextos Escolares: um Estudo Exploratório. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 37, n. 3, p. 669-682, Set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932017000300669&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019.

ALBUQUERQUE, Paloma Pegolo de; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. Efeitos tardios do bullying e transtorno de estresse pós-traumático: uma revisão crítica. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 91-98, Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722013000100011&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722013000100011>.

ALVES, Mariana Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 594-613, Set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300594&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143679>.

AMADO, J. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ANDRADE, Sylvania Suely Caribé de Araújo *et al.* Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 9, p. 1725-1736, Set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2012000900011&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 33-41, Abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000100004&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000100004>.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. e CASARES, I. M. Estudio de incidencia de la intimidación y el matrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. **Anales de Psicología**, 21(1), 27-41, 2005.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying: el maltrato entre iguales**. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú, 2006.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying: guia para educadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

AVILES MARTINEZ, J. M.; PETTA, R. Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) para el fomento de la convivencia en positivo, la mejora del clima de aula y la prevención de situaciones de bullying: La experiencia de Brasil y de España. **European Journal of Child Development, Education and Psychopathology**, v. 6, n. 1, p. 5-17, 2018.

AZEVEDO, Jefferson Cabral; MIRANDA, Fabiana Aguiar de; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Reflexões acerca das estruturas psíquicas e a prática do Cyberbullying no contexto da escola. **Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun.**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 247-265, Dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442012000200013&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1809-58442012000200013>.

BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 131-138, Jun 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100014&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100014>.

BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 35-44, Jun 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100004&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100004>.

BARROS, Paulo Cesar; CARVALHO, João Elois e PEREIRA, Breatriz. Um estudo sobre o bullying no contexto escolar. *In*. **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE**, 9, Curitiba, Brasil, 2009 – “Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem: actas”. Curitiba : Champagnat, 2009. p. 5738-5757.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAZZO, Juliane. A agência da noção de bullying no contexto brasileiro a partir da etnografia de uma experiência escolar. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 203-231, Set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art

text&pid=S0104-718320170003_00203&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832017000300008>.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3ª ed. Curitiba: Universitária Champagnat, 2003. 131 p.

BORSA, Juliane Callegaro; PETRUCCI, Giovanna Wanderley; KOLLER, Sílvia Helena. A participação dos pais nas pesquisas sobre o bullying escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 41-48, Abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000100041&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em junho de 2019.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 13ª ed. Brasília: Edições Câmara, 2015. – (Série Legislação; n. 175)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1990. 11ª ed. Brasília: Edições Câmara, 2015. – (Série Legislação; n. 159)

BRASIL. **Lei nº 13.663**, de 14 de maio de 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13663-14-maio-2018-786678-publicacaooriginal-155555-pl.html> Acesso em dezembro de 2018.

BRASIL. **Programa de Combate à Intimidação Sistemática**: Lei federal nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

BRITO, Camila C.; OLIVEIRA, Marluce T. Bullying e autoestima em adolescentes de escolas públicas. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 89, n. 6, p. 601-607, Dec. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572013000600014&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jped.2013.04.001>.

BRITO, Leila Maria Torraca de; SOARES, Laura Cristina Eiras Coelho. Números que pouco explicam: indicadores sobre famílias recasadas e *bullying*. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 269-278, Ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000200269&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140049>.

CAETANO, Ana Paula *et al.* Cyberbullying: motivos da agressão na perspectiva de jovens portugueses. **Educ. Soc.** [online]. In press. Epub May 25, 2017. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017139852>.

CAETANO, Ana Paula *et al.* Cyberbullying: motivos da agressão na perspectiva de jovens portugueses. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1017-1034, Dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000401017&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. Epub Mai 25, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017139852>.

CAETANO, Ana Paula *et al.* Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. **Educ. Pesqui.**, v. 42, n. 1, São Paulo Jan./Mar. 2016 INSS: 1678-4634 p. 199-212 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022016000100199&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 de agosto de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603138125>.

CANAVEZ, Fernanda. A escola na contemporaneidade: uma análise crítica do bullying. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 271-278, Ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200271&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

CARAVITA, Simona C.S.; COLOMBO, Barbara. Comportamento de bullying, doenças na juventude e intervenção: quais são as sugestões das pesquisas sobre bullying no contexto brasileiro?. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 92, n. 1, p. 4-6, Fev. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572016000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jped.2015.11.002>.

CASTRO SANTANDER, Alejandro. Formar para la ciberconvivencia Internet y prevención del cyberbullying. **Rev. de Inv. Educ.** [online]. 2013, vol.6, n.2, pp. 49-70. ISSN 1997-4043.

CHARLOT, Bernard. Prefácio. *In.* ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. p.17 – 25.

CHAVES, Denise Raissa Lobato; SOUZA, Mauricio Rodrigues de. Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230019, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100214&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. Epub Abr 05, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230019>.

COPELAND, W. E., BULIK, C. M., ZUCKER, N. , WOLKE, D. , LEREYA, S. T. e COSTELLO, E. J. (2015), Does childhood bullying predict eating disorder symptoms? A prospective, longitudinal analysis. **Int. J. Eat. Disord.**, 48. P. 1141-1149. doi:10.1002/eat.22459. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/eat.22459> Acessado em: junho de 2019

COSTA, Miguel Ataíde Pinto da; SOUZA, Marcos Aguiar de; OLIVEIRA, Valéria Marques de. Obesidade infantil e bullying: a ótica dos professores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 653-665, Set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300008&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019.

DALOSTO, Marcília de Moraes; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 363-378, Set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300005&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300005>.

DEL BARRIO *et.al.* Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? **Revista Pediatría Aten Primaria**. 2005. Disponível em: <http://archivos.pap.es/files/1116-411-pdf/424.pdf> Acesso em: maio de 2019.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, Cleodilice A. Zonato. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 8ª ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2018.

FERREIRA, Hugo Monteiro, Hugo Monteiro. Educação escolar e Transdisciplinaridade. **Revista Encontros de Vista**, 4ª ed. 4, p.1-10, 2009. Semestral. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/artigo_1.pdf. Acesso em: 14 jun. 2016.

FERREIRA, Taiza Ramos de Souza Costa; DESLANDES, Suely Ferreira. Cyberbullying: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 3369-3379, Oct. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018001003369&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019.

FISCHER, R. M. **Pesquisa: Bullying Escolar no Brasil**. Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Disponível em: http://www.aprendersemmedo.org.br/docs/pesquisa_plan_relatorio_final.pdf Acesso em: 05 de maio de 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORLIM, Bruna Garcia; STELKO-PEREIRA, Ana Carina e WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Relação entre bullying e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. **Estud. psicol. (Campinas)** [online]. 2014, vol.31, n.3 p.367-375. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2014000300005&lng=en&nrm=iso Acessado em: junho de 2019. ISSN 0103-166X. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166x2014000300005>.

FORLIM, Bruna Garcia; STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Relação entre bullying e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 367-375, Set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2014000300005&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166x2014000300005>.

FRANCISCO, Marcos Vinicius. **A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si”**: uma análise histórico-cultural. 2013. 266 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102669>.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; COIMBRA, Renata Maria. Análise do bullying escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 20, n. 3, p. 184-195, Set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2015000300184&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150020>.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; LIBORIO, Renata Maria Coimbra. Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000200005&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000200005>.

FREIRE, Alane Novais; AIRES, Januária Silva. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 55-60, Jun 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100006&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100006>.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. Carta da Transdisciplinaridade. *In.*: CETRANS. **Educação e Transdisciplinaridade**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf> Acesso em 04 de maio de 2016. p. 167 - 171.

FRICK, L., Menin, M. S. S., e TOGNETTA, L. R. P. (2013). Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. **Revista Reflexão e Ação**, 21, Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3318/2596>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

PEDRUZZI, Alana das Neves *et al.* Análise Textual Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, [s.l.], v. 10, n. 2, p.584-604, 16 set. 2015. Fundação Universidade Regional de Blumenau. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p584-604>.

GARCIA-MALDONADO, Gerardo; JOFFRE-VELAZQUEZ, Victor Manuel; MARTINEZ-SALAZAR, Gerardo Jesús e LLANES-CASTILLO, Arturo. Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar. **Rev. colomb. psiquiatr.** [online]. 2011, vol.40, n.1, pp.115-130. ISSN 0034-7450.

GONÇALVES, Catarina Carneiro. **Engajamento e desengajamento moral de docentes em formação diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores**. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

GOULART, Francisco de Oliveira *et al.* Correção da orelha de abano pela técnica de incisão cartilaginosa, definição da antélice com pontos de Mustardé e fixação da cartilagem conchal na mastoide. **Rev. Bras. Cir. Plást.** 2011, vol.26, n.4, p. 602-607.

GRAEFF, Rodrigo Linck e VAZ, Cícero E.. Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Psicol. USP** [online]. 2008, vol.19, n.3, p. 341-361. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642008000300005&lng=en&nrm=iso. Acessado em: maio de 2019.

HAWKER, D., e BOULTON, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. **Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines**, 41(4), 441-455. Disponível em: < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1469-7610.00629> > Acesso em: junho de 2019

HORTA, Cristina Lessa *et al.* Bullying e uso de substâncias psicoativas na adolescência: uma revisão sistemática. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 123-140, Jan. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000100123&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018231.20932015>.

LE MOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 7 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. 295p. (Coleção Cibercultura)

LEVANDOSKI, Gustavo. Análise de fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar. **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 1060, Dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742010000400027&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p1060>.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Paulo Neves (Trad.). 1. ed. São Paulo: 34, 1996. 160 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Carlos Irineu da Costa (Trad.). 3. ed. São Paulo: 34, 2010. 272 p. (Coleção TRANS).

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, supl. p. s164-s172, Nov. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019.

LOPES NETO, Aramis Antônio. Bullying. **Adolescência & saúde**, v. 4, n. 3, 2007. Disponível em: http://adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=101# Acesso em: 03 mar. 2019.

LOPES NETO, Aramis Antônio; MONTEIRO FILHO, Lauro; SAAVEDRA, Lucia Helena. **Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência, 21p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/88865-Programa-de-reducao-do-comportamento-agressivo-entre-estudantes.html> Acesso em: 03 de março de 2019.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck (Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MALTA, Deborah Carvalho *et al.* Bullying e fatores associados em adolescentes brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo, v. 17, supl. 1, p. 131-145, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2014000500131&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019.

MALTA, Deborah Carvalho *et al.* Bullying em escolares brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo, v. 17, supl. 1, p. 92-105, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2014000500092&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

MARAFON, Giovanna; SCHEINVAR, Estela; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Conflitos enquadrados como bullying: categoria que aumenta tensões e impossibilita análises. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 87-104, Dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652014000200006&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019.

MARCOLINO, Emanuella de Castro *et al.* Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 27, n. 1, e5500016, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000100304&lng=en&nrm=isso Acessado em: 20 de abril de 2019.

MEDEIROS, Emerson Diógenes de *et al.* Escala de Comportamentos de Bullying (ECB): Elaboração e Evidências Psicométricas. **Psico-USF**, Itatiba, v. 20, n. 3, p. 385-397, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712015000300385&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200302>.

MELLADO OLATE, Edgar e RIVAS MALDONADO, Juan. Riesgos en el uso de TIC en alumnos de enseñanza básica El caso de un colegio en Chillán, Chile. **Rev. de Inv. Educ.** [online]. 2015, vol.8, n.3, pp. 147-166. ISSN 1997-4043.

MELLO, Flávia Carvalho Malta *et al.* A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2939-2948, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002902939&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019.

MELLO, Flávia Carvalho Malta *et al.* Bullying e fatores associados em adolescentes da Região Sudeste segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 866-877, Dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2016000400866&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

MELLO, Flávia Carvalho Malta *et al.* Evolução do relato de sofrer bullying entre escolares brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - 2009 a 2015. **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo, v. 21, supl. 1, e180015, 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2018000200401&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 de abril de 2019. Epub Nov 29, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-549720180015.supl.1>.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa**: Orientações e Normas para Elaboração de Projetos, Monografias e Artigos Científicos. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 220 p.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Renan Pereira *et al.* Valores Humanos e Bullying: Idade e Sexo Moderam essa Relação?. **Trends Psychol.**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 3, p. 1317-1328, Set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2358-18832017000301317&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.9788/tp2017.3-18pt>.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papirus, 2015. (Coleção Práxis)

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Eliane Lisboa (Trad.). Porto Alegre: Sulina, 2015. 120 p.

MOTA, Rosana Santos *et al.* ADOLESCENTES ESCOLARES: ASSOCIAÇÃO ENTRE VIVÊNCIA DE BULLYING E CONSUMO DE ÁLCOOL/DROGAS. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e3650017, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000300332&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. Epub Set 13, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072018003650017>.

MOURA, Danilo Rolim de; CRUZ, Ana Catarina Nova; QUEVEDO, Luciana de Ávila. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 87, n. 1, p. 19-23, Fev. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572011000100004&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999. 168p.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinaridade. *In.*: CETRANS. **Educação e Transdisciplinaridade**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf> Acesso em 04 de maio de 2016. p. 09 - 25.

OLIVEIRA, Camilla Felix Barbosa de; BRITO, Leila Maria Torraca de. Judicialização da vida na contemporaneidade. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. spe, p. 78-89, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000500009&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

OLIVEIRA, Juliana Célia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 25, n. 4, p. 747-755, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000400014&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de *et al.* Associações entre a prática de bullying e variáveis individuais e de contexto na perspectiva dos agressores. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 92, n. 1, p. 32-39, Fev. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572016000100032&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acessado em: 20 de abril de 2019.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de *et al.* Causas do bullying: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 2, p. 275-282, Abr. 2015A. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692015000200013&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. Epub Abr 14, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.0022.2552>.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de *et al.* Interações familiares de estudantes em situações de bullying. **J. bras. psiquiatr.**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 3, p. 151-158, Julho 2018A. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852018000300151&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0047-2085000000204>.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de *et al.* Interfaces entre família e bullying escolar: uma revisão sistemática. **Psico-USF**, Itatiba, v. 20, n. 1, p. 121-132, Abr. 2015B. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712015000100012&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200111>.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de *et al.* Modos de explicar o bullying: análise dimensional das concepções de adolescentes. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 751-761, Mar. 2018B. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000300751&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018233.10092016>.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de *et al.* Saúde do escolar: uma revisão integrativa sobre família e bullying. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1553-1564, Mai 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002501553&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232017225.09802015>.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI, Gabriel. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, ago. 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 de março de 2019.

PALACIOS, Marisa; REGO, Sergio. Bullying: mais uma epidemia invisível?. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 3-5, Abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022006000100001&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022006000100001>.

PEREZ, J. Carola; ASTUDILLO, Javiera; VARELA T., Jorge e LECANNELIER A., Felipe. Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2013, vol.17, n.1, pp.163-172. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000100017>.

PIGOZI, PAMELA LAMARCA. A produção subjetiva do cuidado: uma cartografia de bullying escolar. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, e280312, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312018000300607&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. Epub Dec 20, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312018280312>.

PIGOZI, Pamela Lamarca; MACHADO, Ana Lúcia. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, p. 3509-3522, Nov. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015001103509&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152011.05292014>.

PINHEIRO, Luiza de Oliveira. **Cyberbullying em Portugal**: uma perspectiva sociológica. Tese de Mestrado Sociologia/ Desenvolvimento e Políticas sociais. Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais. junho de 2009.

RECH, Ricardo R. *et al.* Prevalência e características de vítimas e agressores de bullying. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 89, n. 2, p. 164-170, Apr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572013000200010&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jped.2013.03.006>.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura). 191 p.

RINCON RUEDA, Alberto Isaac e AVILA DIAZ, William Darío. Simbiosis vital para describir el ciberbullying en Colombia. **Rev. Cient. Gen. José María Córdova** [online]. 2014, vol.12, n.14, pp.149-164. ISSN 1900-6586.

RISTUM, M. Bullying escolar. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., e AVANCI, JQ., orgs. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 95-119. ISBN 978-85-7541-330-2. Disponível em: <http://books.scielo.org> Acesso em: 03 de agosto de 2017.

RUEDA, Alberto Isaac Rincón; DÍAZ, William Dario Ávila. Simbioses vital para describir el ciberbullying na Colombia. **Revista Científica General José Maria Córdova**, Bogotá, v. 12, n. 14, p.149-164, 2014.

SAMPAIO, Julliane Messias Cordeiro *et al.* Prevalência de bullying e emoções de estudantes envolvidos. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 344-352, Jun 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000200344&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072015003430013>.

SANTOS, Luana Cristina Silva; FARO, André. Bullying entre adolescentes em Sergipe: Estudo na Capital e Interior do Estado. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 485 - 492, Dec. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-855720180003_00485&lng=en&nrm=iso Access on 20 Apr. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018_036741.

SILVA, Cíntia Santana e; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 638-663, Set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000_300638&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143888>.

SILVA, Elizângela Napoleão da; ROSA, Ester Calland de S. Professores sabem o que é bullying?: um tema para a formação docente. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 329-338, Dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_

arttext&pid=S1413-85572013000200015&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000200015>.

SILVA, Flavianny Ribeiro. Bullying e cultura de paz no advento da nova ordem econômica. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 343-344, jan. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000100343&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018231.34012016>.

SILVA, Jorge Luiz da *et al.* Associações entre Bullying Escolar e Conduta Infracional: Revisão Sistemática de Estudos Longitudinais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 81-90, Mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000100081&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722016012241081090>.

SILVA, Jorge Luiz da *et al.* Intervenção em habilidades sociais e bullying. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 71, n. 3, p. 1085-1091, May 2018B. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672018000301085&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

SILVA, Jorge Luiz da *et al.* Resultados de Intervenções em Habilidades Sociais na Redução de Bullying Escolar: Revisão Sistemática com Metanálise. **Trends Psychol.**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 1, p. 509-522, Mar. 2018C. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2358-18832018000100509&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

SILVA, Jorge Luiz da *et al.* Revisão sistemática da literatura sobre intervenções antibullying em escolas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 2329-2340, July 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002702329&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232017227.16242015>.

SILVA, Jorge Luiz da *et al.* Vitimização por bullying em estudantes brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE). **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e0310017, 2018A. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000300317&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

SILVA, Marta Angélica Iossi *et al.* O olhar de professores sobre o bullying e implicações para a atuação da enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 48, n. 4, p. 723-730, Aug. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S0080-623420140004_00723&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420140000400021>.

SILVA, Pedro Fernando da *et al.* Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do bullying. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 44-56, Abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642017000100044&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420150129>.

SACILOTO, A. *et al.* Otoplastia: sistematização da técnica e análise de resultados iniciais em ambiente universitário. **Arquivos Catarinenses de Medicina**. 2007; 36(Supl. 1): 97-100.

SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. (Org.) **Educação e transdisciplinaridade II**, Coordenação Executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

SOUZA, Jackeline Maria de; SILVA, Joilson Pereira da; FARO, André. Bullying e Homofobia: Aproximações Teóricas e Empíricas. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 289-298, Ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200289&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192837>.

SOUZA, Sidclay Bezerra; SIMAO, Ana Margarida Veiga; CAETANO, Ana Paula. Cyberbullying: percepções acerca do fenômeno e das estratégias de enfrentamento. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 582-590, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722014000300582&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Desenvolvimento de rede para enfrentar o bullying: lições canadenses. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 349-351, Dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200019&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

TOGNETTA, L. R. P. e BOZZA, T. L. (2012). Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si. **Nuances**, 23(24), 164-180.

TOGNETTA, L. R. P. e ROSÁRIO, Pedro. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013

TOGNETTA, L. R. P. e VINHA, T. P. Reconhecimento de situações de *bullying* por gestores brasileiros e as intervenções proporcionadas. En J. J. G. Linares *et al.* (Eds.), **Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educacionales** (p. 227-232). Almeria, Espanha: Editorial GEU, 2013.

TOGNETTA, L. R. P. Vencer o bullying escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. *In*: TOGNETTA, L. R. P. e VINHA, T. P. (Eds.). **É possível superar a violência na escola?**. São Paulo: Editora do Brasil, 2012. p. 100-115

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. M. Bullying e a negação da convivência ética: quando a violência é um valor. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 07, p. 315-322, 2014.

TORRES, Fabiola Cabra e VIVAS, Gloria Patricia Marciales. Comunicación electrónica y cyberbullying: Temas emergentes para la investigación e intervención socioeducativa. **Psicol. caribe** [online]. 2012, vol.29, n.3, pp.707-730. ISSN 0123-417X.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; CAMPOS, Carlos Alexandre. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 275-284, Ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200275&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

VALLE, Jéssica Elena *et al.* Bullying, vitimização por funcionários e depressão: Relações com o engajamento emocional escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 463-473, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300463&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

VAZ, Paulo Roberto Gibaldi. Na distância do preconceituoso: narrativas de bullying por celebridades e a subjetividade contemporânea. **Galáxia (São Paulo)**, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 32-44, Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-25532014000200004&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

VENTURA, Alexandre; VICO, Beatriz Pedrosa; VENTURA, Rosângela. Bullying e formação de professores: contributos para um diagnóstico. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 990-1012, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art

text&pid=S0104-40362016000400990&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019

VIANNA, José Antonio; SOUZA, Silvana Márcia de; REIS, Katarina Pereira dos. Bullying nas aulas de Educação Física: a percepção dos alunos no Ensino Médio. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 73-93, Fev. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000100073&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

VIEIRA, Timoteo Madaleno; MENDES, Francisco Dyonísio Cardoso; GUIMARAES, Leonardo Conceição. De columbine à virgínia tech: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 493-501, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000300021&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000300021>.

WANDERLEI, Maria Luiza de Oliveira. **Abordagem disciplinar versus abordagem transdisciplinar: a lógica das redes sociais na sala de aula com crianças**, 2016. 67 f. TCC (Graduação). Orientador: FERREIRA, Hugo Monteiro. Curso de Licenciatura em Pedagogia, Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

WEIMER, WEYBOLL ROCHA; MOREIRA, EVANDO CARLOS. Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 257-274, Mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892014000100257&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

WENDT, Guilherme Welter; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 73-87, Jun 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652013000100005&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 995-1018, Dec. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300015&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000300015>.

ZAINE, Isabela; REIS, Maria de Jesus Dutra dos; PADOVANI, Ricardo da Costa. Comportamentos de bullying e conflito com a lei. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 375-382, Set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/>

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300009&lng=en&nrm=iso
Acessado em: 20 de abril de 2019.

ZEQUINAO, Marcela Almeida *et al.* Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, Mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100181&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019.

ZOTTIS, Graziela A.H. *et al.* Associações entre práticas de disciplina infantil e comportamento de bullying em adolescentes. **J. Pediatr.** (Rio J.), Porto Alegre, v. 90, n. 4, p. 408-414, Ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572014000400408&lng=en&nrm=iso Acessado em: 20 de abril de 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jped.2013.12.009>.

APÊNDICES

Apêndice I: Questões do questionário – Relação criança, redes sociais digitais e Internet

1. Quais destes recursos você tem acesso ou utiliza na escola?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Internet banda larga | <input type="checkbox"/> Computador/Notebook |
| <input type="checkbox"/> Wi-fi | <input type="checkbox"/> Tablet com acesso à internet |
| <input type="checkbox"/> Celular (Smartphone) com acesso à internet | <input type="checkbox"/> Tablet sem acesso à internet |
| <input type="checkbox"/> Celular (Smartphone) sem acesso à internet | <input type="checkbox"/> Nenhum |

2. Quais destes recursos você tem acesso ou utiliza em casa?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Internet banda larga | <input type="checkbox"/> Computador/Notebook |
| <input type="checkbox"/> Wi-fi | <input type="checkbox"/> Tablet com acesso à internet |
| <input type="checkbox"/> Celular (Smartphone) com acesso à internet | <input type="checkbox"/> Tablet sem acesso à internet |
| <input type="checkbox"/> Celular (Smartphone) sem acesso à internet | <input type="checkbox"/> Nenhum |

3. Com que frequência você costuma acessar a Internet em casa?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Não costumo acessar a Internet em casa | <input type="checkbox"/> Apenas de segunda à sexta-feira |
| <input type="checkbox"/> Todos os dias | <input type="checkbox"/> Apenas nos finais de semana |

4. Na Internet, você costuma:

- a. Acessar redes sociais? Muito Pouco Não acesso
- b. Jogar jogos on-line? Muito Pouco Não jogo
- c. Realizar pesquisas da escola? Muito Pouco Não faço pesquisas na Internet
- d. Fazer pesquisas e acessar sites do seu interesse? Muito Pouco Não

5. O que você mais gosta de fazer através da Internet?

6. Qual (quais) destas redes sociais você utiliza?

- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Facebook | <input type="checkbox"/> YouTube |
| <input type="checkbox"/> Twitter | <input type="checkbox"/> Messenger (do Facebook) |
| <input type="checkbox"/> Whatsapp | <input type="checkbox"/> Nenhuma |
| <input type="checkbox"/> Instagram | <input type="checkbox"/> Outra(s): _____ |

7. Se você utiliza redes sociais:

- a. Qual a rede social que você mais utiliza?
- b. Qual a rede social que você menos utiliza?
- c. Para que você costuma utilizar as redes sociais?

8. Se você joga jogos online, quais são?

9. Por conta de publicações e/ou mensagens nas redes sociais e/ou nos jogos online já me senti...

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> ofendido(a) | <input type="checkbox"/> desrespeitado(a) |
| <input type="checkbox"/> humilhado(a) | <input type="checkbox"/> perseguido(a) |
| <input type="checkbox"/> triste | <input type="checkbox"/> nenhuma das opções |
| <input type="checkbox"/> excluído(a) | |

10. Existe algo na Internet que lhe incomoda? O quê?

Apêndice II: Roteiros norteadores das observações

Abaixo alguns dos pontos que deverão ser contemplados ao longo das observações:

2º processo

Estrutura física

Como é?

Apresenta sinais de violência?

Relações interpessoais

Como são as relações entre os profissionais?

Como são as relações entre os alunos?

Como são as relações entre profissionais e alunos?

Cotidiano/Rotina escolar

A escola possui uma dinâmica diária (rotina)? Se sim, como é?

Como é o recreio?

Há presença de adultos durante o recreio?

Como são as brincadeiras das crianças?

Observa-se situações de violência extra-sala? Quais?

É possível identificar relações assimétricas de poder entre os estudantes?

É possível identificar situações de bullying?

Na sala de aula

Como são as relações entre professores e alunos dentro do espaço da sala de aula?

Como são as relações entre os estudantes dentro da sala de aula?

Há formação de grupos de amizade?

É possível identificar processos de exclusão?

É possível identificar relações assimétricas de poder entre os estudantes dentro da sala de aula?

Observa-se situações de violência? Quais?

É possível identificar situações de bullying? Se sim, como ela se dá e o que qual a postura do(a) professor(a)?

3º processo

Aproximação do caso

Como a criança se relaciona com os outros colegas?

Como ela é tratada pelos colegas e pelos professores?

Os professores conseguem perceber que ela sofre bullying?

Quais agressões ela sofre?

Como se comporta o agressor?

Como se comportam as pessoas que testemunham as agressões?

4º processo

Como é o ambiente familiar da criança envolvida em processos de vitimização e sofrimento por conta do *bullying*?

- Casa
- Com quem convive
- Com quem convive além da família (amigos...)?
- Onde ela passa a maior parte do tempo?
- Há acompanhamento da vida escolar por parte de algum membro da família?
- Acesso à equipamentos eletrônicos, de Tecnologia da Informação e Comunicação, Internet e Redes Sociais.
- Situação sócio-econômica
- Comunidade

Apêndice III: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **(Responsáveis pelas crianças)**

Olá, meu nome é Maria Luiza Wanderlei, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE e FUNDAJ e estou realizando uma pesquisa acadêmica intitulada “*Bullying, cyberbullying* e crianças: da escola para casa e de casa para a escola”, orientada pelo professor Dr. Hugo Monteiro Ferreira, na turma do 6º ano da Escola Municipal (nome da escola preservado). Gostaria que você, responsável por algum(a) estudante desta turma, autorizasse a realização de entrevistas com ele(a), na qual faremos gravação de áudio. Nestas entrevistas conversarei com cada criança, individualmente, sobre questões relacionadas ao cotidiano escolar, em especial sobre situações de *bullying* e/ou *cyberbullying*. Gostaria de destacar que não divulgaremos na pesquisa o nome das crianças que participaram, nem o nome dos responsáveis, nem o nome da escola e nem o nome da professora da turma. Além disso, os dados coletados serão utilizados apenas para fins de pesquisa científica. Também não iremos lucrar nada com esta pesquisa, ela está sendo realizada para atender as exigências de conclusão de curso e obtenção do título de “Mestra em Educação”.

Objetivamos com nossa pesquisa compreender, no que diz respeito ao processo de vitimização de crianças, a relação entre o *bullying* e o *cyberbullying*: da escola para casa e da casa para a escola. Para isto, serão realizadas observações exploratórias, entrevistas, aplicações de questionários e rodas de diálogo.

Gostaria de agradecer desde já a sua atenção e compreensão. Esta contribuição é muito valiosa para nós e nos ajuda a pensar em propostas que visam melhor a qualidade da nossa educação. Você autoriza que a criança desta turma pela qual você é o(a) responsável participe das entrevistas? Se sim, por gentileza, preencha os campos abaixo com seu nome completo, o nome do(a) menor pelo(a) qual é responsável e em seguida assine.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
 responsável pelo(a) menor _____,
 declaro estar ciente dos objetivos e das estratégias utilizadas neste pesquisa e autorizo a mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/ FUNDAJ), Maria Luiza de Oliveira Wanderlei, a realizar entrevistas com ele(a), podendo fazer a gravação de áudio desde que seja garantido

o anonimato e que os dados sejam utilizados apenas para fins de pesquisa acadêmica/científica.

Recife, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) responsável pela criança.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Agentes escolares e família)

Dados de identificação

Título do projeto: *Bullying, cyberbullying* e crianças: da escola para casa e de casa para a escola

Pesquisadora responsável: Maria Luiza de Oliveira Wanderlei

Orientador: Dr. Hugo Monteiro Ferreira

Instituição a que pertence a pesquisadora responsável: Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ.

E-mail: mlow.ufrpe@gmail.com

Nome do(a) voluntário(a): _____

E-mail: _____ R.G. _____

O Sr.(ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “*BULLYING, CIBERBULLYING E CRIANÇAS: DA ESCOLA PARA CASA E DE CASA PARA A ESCOLA*”, de responsabilidade da pesquisadora Maria Luiza de Oliveira Wanderlei, sob orientação do Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira. Neste documento explicaremos brevemente o tema, problema de pesquisa, objetivos, metodologia e a relevância de nossa pesquisa a fim de obter a sua autorização para utilização dos dados obtidos, através das técnicas e instrumentos utilizados, em relatórios e artigos de circulação científica.

Com esta pesquisa temos a intenção de chamar atenção para um movimento de violência que têm se potencializado. Antes limitado ao contexto escolar, agora ganha uma nova dimensão espaço-temporal que pode chegar a proporções incalculáveis. O processo de sofrimento, que antes se encerrava ao chegar em casa após um dia de aula (*bullying*), agora se torna contínuo através dos canais virtuais de interação social (*cyberbullying*). A casa já não é mais um lugar tranquilo ou um refúgio

para estas violências que, ao nosso ver, pode trazer consequências irreversíveis durante o processo de desenvolvimento do sujeito e de formação de sua identidade.

Objetivamos através desta pesquisa, compreender, no que diz respeito ao processo de vitimização de crianças, a relação entre o *bullying* e o *ciberbullying*: da escola para casa e da casa para a escola. Para isto, discutiremos sobre os conceitos *bullying* e *ciberbullying*, apresentando suas características e os aspectos que os aproximam e que os diferenciam; Analisaremos quais os elementos que favorecem a emergência do *bullying* e acabam se desdobrando no *ciberbullying*; e estabeleceremos relações entre a casa e a escola no que diz respeito ao processo de sofrimento de crianças que sofrem *bullying* e *ciberbullying*.

Em termos metodológicos, nosso método escolhido foi do estudo de caso. Nossa coleta de dados ocorrerá a partir da utilização das seguintes técnicas: a) entrevistas com as crianças, com os familiares e profissionais da escola; b) questionário com crianças; c) observação das aulas dos docentes e do cotidiano escolar; d) realização de rodas de conversa e visitas a família dos sujeitos envolvidos no caso selecionado; e e) estudo teórico de material documental sobre o tema em investigação. A relevância desta pesquisa consiste oferecer um aprofundamento nas reflexões acerca desses fenômenos (*bullying* e *ciberbullying*) que têm trazido riscos potenciais aos sujeitos diretamente envolvidos.

Os dados coletados através dos instrumentos e das técnicas (questionários, observações e entrevistas), serão utilizados apenas para fins de pesquisa científica. Gostaríamos de ressaltar ainda que garantiremos o **anonimato** de todos os sujeitos que irão contribuir com a investigação, inclusive da instituição escolar envolvida.

Eu, _____,
RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em
participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Recife, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do responsável por obter o consentimento

Testemunha

Testemunha

Apêndice IV: Rodas de conversa – Planejamentos e vivências

VIVÊNCIAS DAS RODAS DE CONVERSA COM OS ESTUDANTES

(Participaram todos os estudantes que trouxeram o termo assinado e que estavam presentes nos dias das rodas)

RODA I: Teve como objetivo verificar como é a questão da convivência entre os estudantes a partir da fala deles próprios.

Estratégias: Discussão de temas relacionados às questões de convivência.

I momento: Explicação da dinâmica da roda de conversa:

- O que é uma roda de conversa?

- Combinados: Respeito à fala/ opinião do colega (você pode concordar/discordar, mas sem faltar com respeito a fala/opinião do(a) outro(a).

II momento: Serão propostos alguns temas relacionados às questões de convivência... Os estudantes deverão conversar sobre elas.

Temas propostos (escolher alguns):

Comparação de pessoas	Falsas acusações e criação de boatos;	Racismo;
Roubo, agressão, intimidação;	Provocações;	Homofobia;
Exclusão;	Violação de privacidade;	Apelidos e insultos;
Discriminação e desrespeito;	Violência;	Injustiças.
	Humilhação;	

III momento: Para que as relações entre os estudantes na escola sejam saudáveis, o que deve ser feito?

Discussão ao final da fala de todos: Essas ações estão ao alcance de vocês? (É possível colocar essas ações em prática?)

IV momento: Encerramento – Agradecimento e convite para a próxima roda de discussão.

Organização: A roda foi realizada em uma das salas que ficaram desocupadas, pois algumas turmas tinham ido para uma aula campo. A sala era bastante ampla e os estudantes ajudaram a pesquisadora a organizar as cadeiras em círculo.

Clima: Os estudantes ao longo de toda a roda estavam bastante agitados. Mesmo com os combinados de respeitar e escutar enquanto o colega estava falando, em certos momentos foi bastante difícil escutar o que o/a estudante. No entanto, os estudantes se envolveram e participaram bastante da conversa.

Resultados: Não conseguimos transcrever toda a roda, por conta do barulho. O áudio da gravação não captou com precisão todos os elementos abordados. Porém, destacamos que através da primeira roda de conversa com os estudantes, ficou evidenciado que há diversas fragilidades que desencadeiam muitas situações de conflito e de violências nas relações escolares. O *bullying* não é o único movimento de violência presente. A exclusão, a discriminação, o preconceito, o racismo, a injustiça, a falta de empatia, a presença de atitudes provocativas, com apelidos, insultos e humilhações são elementos que permeiam fortemente aquelas relações. Mas vale destacar que, ao final, um dos estudantes, com bastante sensatez, falou que seria importante e interessante que a escola desenvolvesse atividades com os alunos a fim de promover uma interação saudável e um trabalho com as emoções, sugerindo inclusive a realização de palestras conscientizadoras envolvendo todos os estudantes e de atividades diferenciadas, como teatro, que poderia estimular os estudantes a se colocarem no lugar do outro.

Transcrição de trechos da vivência:

Pesquisadora: O que é uma roda de conversa?

E3: É um bate papo...

Pesquisadora: É um bate papo, só que... prestem atenção... Eu vou direcionar... Eu vou dizer sobre o que vocês irão falar, tá certo?

Uma coisa muito importante: ninguém pode interromper a fala do outro, certo? E outra coisa, você tem que respeitar o que o seu colega falar, você pode na sua vez de falar, você pode discordar, concordar ou complementar o que o colega falou. Certo? Então é importante que vocês respeitem quando seu colega estiver falando, ok? Primeiro a gente vai começar fazendo uma reflexão sobre... vocês vão pensar em coisas que não deveria ser tolerado na escola... ok? primeiro vocês vão pensar e eu vou perguntar a cada um o que vocês pensaram. então pensem em coisas que vocês acham que não deveria ser tolerado na escola. Vou dar um tempinho pra vocês pensarem.

E1: Provocar os outros

E2: É pra pensar, não é pra falar não... Idiota!

E1: Eu pensei...Risos.

Pesquisadora pede silêncio.

E1: Eu pensei antes de falar e falei...

E4: Já pensei já...

E5: Eu num sei não... Olha tem... Ah...

Pesquisadora: Deixa que cada um tenha a sua ideia, na hora que cada um for falar vocês vão socializando

E1: Eu ia falar uma coisa, mas essa coisa eu faço.

E2: Eu também faço o que eu vou falar... Risos
 Pesquisadora: Pronto? Todo mundo já pensou?
 Estudantes: Ja.
 Pesquisadora: Pronto... Eu vou começar por aqui e a gente vai seguindo na ordem...
 E5: Não!
 E6: Não! Pelo lado de lá!
 E5: Por lá, por lá...
 Pesquisadora: Por aqui... Pronto.
 E6: Ela vai começar por ele...
 E1: Eu não vou ser a primeira!
 Pesquisadora: Quem quer ir primeiro?
 E4: Vai [nome preservado]!
 Pesquisadora pede silêncio.
 E1: Vai, vai, vai...
 Pesquisadora: Olha, ele disse... Escuta gente... Lembra o que eu falei, quando um colega for falar, todo mundo escuta, tá certo? vá, comece...
 E4: É...briga na escola, *bullying* também.
 Pesquisadora: Vocês concordam?
 Estudantes: Sim!
 Pesquisadora: Isso que ele falou, vocês percebem que acontece aqui na escola?
 Estudantes: Sim!!!
 E1: Muito!
 Pesquisadora: Muito? Em que situação vocês percebem isso?
 E1: Esse daqui já brigou com aquele! E quase arrancou o pescoço desse!
 E2: E esse aqui já deu um cacete nesse!
 E4: Tá bom, gente!
 E1: Tavam tretando hoje.

[relato inaudível]

Pesquisadora: Quem quer ser o próximo a falar?
 E1: Bora... minha gente!
 E2: Vai... começou!
 Pesquisadora: Gente, pra ele falar a gente tem que parar pra escutar.
 E8: Eu acho que não deveria ter na escola desrespeito aos professores... Segunda coisa, agressão física, bullying, xingamentos, palavrões e outros tipos de *bullying* como desrespeito ao professor, como xingamento, perturbar na aula, roubo e furto a equipamentos como estojo, lápis, entre outras coisas.
 Pesquisadora: Vocês concordam com o que ele falou?
 Estudantes: Sim
 Pesquisadora: E vocês acham que isso que ele falou acontece com frequência ou acontece pouco?
 Estudantes: Sim!
 E1: Todo dia!
 E2: Toda aula!
 Pesquisadora: O próximo... quem quer falar?
 Estudantes "cobram" exemplo dos representantes: "O representante já falou, agora a vice representante".
 E3: É!...risos
 Pesquisadora pede silêncio.
 E1: Não dar cacete nos outros né... coisa que eu faço (risos), não desrespeitar, eu faço também... e outras coisas. É quem agora?
 E4: [nome preservado]

E5: Eu não!

Pesquisadora: Quem mais quer falar?

E2: Vai Pietro!

Pietro: Eu não!

E4: [*nome preservado*], vai [*nome preservado*]...

Alguém fala, porém não compreendemos no áudio.

Pesquisadora: Escuta minha, gente, a colega está falando!

E1: Mais respeito, minha gente!

E3: Sair da sala sem pedir autorização aos professores...

Pesquisadora: E aí, gente... Mais alguém quer falar?

E6: Conversa na hora da aula...

E1: Eu converso!

E2: Tem vez que o professor reclama, reclama, reclama e ainda continua a mesma coisa.

E1: Pietro um dia desse queria até bater na cara da professora de matemática!

E2: Não tem uma aula que a professora não reclame com Pietro e que Pietro não desrespeite a professora.

E1: Principalmente a de matemática e a de geografia.

E2: Ele deu um murro no olho da menina no meio da sala... do nada ele levantou e deu um murro na cara da menina.

E3: Aí ele foi pra a diretoria e quando chegou lá ele falou que não tinha dado...

E2: A gente diz as coisas

E4: Não tem uma aula que ele não perturbe...

Pietro: Vocês também só falam de mim né?

A pesquisadora intervém: Ei! presta atenção! Presta atenção... Vocês já pararam pra pensar como Pietro se sente escutando isso que vocês estão falando?

Alguns respondem que sim, outros que não...

Pesquisadora: E vocês ficam felizes falando isso não frente dele?

Alguns respondem que sim, outros que não...

E1: Mas a gente tá falando a verdade...E a verdade dói, professora!

E2: Olha, professora...

E1: A verdade dói né Pietro?

Pietro: Vou jogar uma banca na tua cabeça pra tu ver como é bom!

Pesquisadora intervém mais uma vez: Ei! Escuta... Eu vou dar continuidade agora, alguém quer falar mais alguma coisa sobre o que não deve ser tolerado na escola? Não? Então eu vou dar continuidade... Olha... Agora, eu vou falar uma palavra chave que quero que cada um fale um pouquinho sobre isso pensando no contexto aqui da escola.

1. Exclusão...

Excluído...

Excluír as pessoas

Pesquisadora: Eu queria que vocês falassem sobre isso... primeiro, quem aqui já se sentiu excluído em alguma situação?

Muitos: Eu

Eu já

Pesquisadora: Quem quer começar a falar dessa situação que você se sentiu excluída... ou excluído?

É muito chato...

Risos

Eu começo, professora.

Na escola... Antes [*nome preservado*] era muito meu amigo, depois que ele conheceu [*nome preservado*] aí ele só fica com [*nome preservado*], aí eu fui falar com ele e ele nem escutou, nem olhava pra mim.

Aqui tu fala isso, na frente dele tu não fala.

Eu já, numa conversa...

Pesquisadora: Numa conversa também? Mais alguém se sentiu excluído?

Até em casa eu sou excluída.

Pesquisadora: E Pietro, já se sentiu excluído?

E1: Eu sou excluída todo dia em casa... Eu falo com a minha mãe e minha mãe não escuta... Ela fala "eu não quero nem saber"... Em casa ninguém me escuta em nada! Na escola todo dia é o mesmo.

E1: "Apois" em casa eu falo pra o meu irmão ele fala "Tô nem aí".

Alguém quer falar mais alguma situação? ...Não?... Barulho... Ei, vamos escutar o colega? Vamos escutar, por favor?

Eu fui excluído já por professores...

Pesquisadora: Por professores? Como assim?

Teve um momento que eu precisava de um professor mas ele não ajudou...

As pessoas as vezes pergunta alguma coisa para o professor e o professor deixa a pessoa no vácuo.

Nem responde, não faz nada!

Pesquisadora: Olha, como eu pude ver aqui, vários de vocês já se sentiram excluídos... Isso daí foi bom ou foi ruim?

Péssimo...

Ruim...

Horrível

Por fora a gente fica feliz, mas por dentro é tudo, tudo quebrado...

Antes de dormir eu penso tanto nessas coisas...

Pesquisadora: Então vocês sabem como é ruim ser excluído né?

Sim...

É...

Muito...

Pesquisadora: Mas vocês, no dia-a-dia, excluem alguém?

Não...

Eu não...

Pesquisadora: Ninguém aqui exclui?

Se eu excluí, eu não sei.

Eu sei uma pessoa que exclui...

Tem Lúcia [*nome fictício – menina com deficiência visual*] lá na sala que praticamente ninguém fala com ela.

Pesquisadora: Isso daí é claramente uma exclusão.

Eu falo com ela, mas ela manda eu sair de perto...

Quem?

Lúcia.

Eu fui falar com Lúcia assim: "Oi Lúcia, tudo bem?", ela falou "Vai sentar!"

risos.

Quando eu vou falar com ela, ela só fala de Luna!

Pesquisadora: Olha aí gente, se ela tem isso de gostar de Luna e vocês quiserem se aproximar dela e não excluir ela, vocês podem começar conversando sobre algum assunto que ela gosta.

Eu só falo com ela disso... de Luna.

Professora, eu falei "qual é o teu maior sonho?" aí eu falei "ser cantora?" aí ela "não... é conhecer todas as pessoas série Sou Luna".

Pesquisadora: É o sonho dela, a gente tem que respeitar... Entendeu?

Ela disse que sonha todo dia com ela lá aonde o povo mora da novela...

E ela sabe canta tudo direitinho

Sabe todas as palavras e é em espanhol.

Pesquisadora: Vê só... Isso daí é uma forma de vocês se aproximarem dela pra depois ela começar a falar sobre outras coisas com vocês, entenderam?

Eu não sei nem como se fala espanhol em espanhol...

Risos

Pesquisadora: Olha, eu vou colocar outra palavra agora... Presta atenção... Outro tema agora pra a gente conversar... Provoações...

Ah... Todo mundo aqui provoca!

Pesquisadora: Eu quero que vocês...

Barulho e agitação.

Pesquisadora: Vamos escutar a colega...

Eu já fui provocada

Pesquisadora: Por quem?

Edna... E eu joguei um livro nela.

Pesquisadora: E o que te fez jogar o livro nela?

Ela ficou dizendo que eu era namorada de um menino do 6º ano A.

Colegas provocam e causam alvoroço, a pesquisadora intervém "Olha isso aqui já é uma provocação, viu?"

Não, eu só tô dizendo qual é o menino...

Pesquisadora pede silêncio...

E8: Eu nunca recebi provocações na escola, mas eu recebo muita provocação nas redes sociais e até em jogos interativos como League of Legends, Minecraft, entre outros, porque às vezes você começa recebendo provocações, depois vem os xingamentos, aí depois você permite e vai pra agressão verbal e isso vai piorando, piorando, piorando aí depois você percebe que você está mal.

Agora ela quer falar, professora... Fala logo, menina!

E3: Eu tava na sala conversando com ela, aí chegou outra menina, chegou a professora, aí eu não tava falando nada aí elas já estavam conversando por trás... Ela disse: "aquela menina tá se achando demais" aí eu disse "eu não tô se achando demais não, seu eu tivesse se achando demais, eu tava na rua se achando" aí pegou...

Fala... logo, oxe...

Tu num tava se achando não?

"...aí de outra vez quando ela entrou lá na sala, ela ficou falando de mim"

... Falando do cabelo dela, falando do corpo dela...

Pesquisadora: Essa menina é de qual sala?

É do 7º ano... Na verdade tem várias do 7º ano que ficam provocando ela, que fica lá na sala também...

Tem várias que ficam falando do cabelo dela, da cor dela, do jeito dela se vestir...

[...]

Pesquisadora: Agora eu quero saber como vocês se sentem quando são provocados

Pietro: Muita raiva! dá vontade de dar um murro na cara da pessoa.

Calma Pietro!

Pietro: Dá raiva... Tristeza... Dá tudo.

Pesquisadora: Como é que vocês reagem quando acontece?

Eu falo de volta!

Pietro: Eu vou logo dar na cara!

Pesquisadora: E tu que fala de volta, já chegou a bater em alguém por conta disso?

Não.

Pietro: Eu já!

Outras crianças: Já

Pietro: Henrique uma vez deu uma tapa nas minhas costas.

Eu dou, professora, eu não aguento não. Eu não aguento ficar quieta e outra pessoa falando de mim não. Ou eu falo ou eu vou lá.

Pesquisadora: Mas vê só...

Minha mãe sempre me disse "nunca leve desaforo pra casa" aí... é isso.

Pesquisadora: Todo mundo aqui costuma contar a mãe sobre isso que acontece

Alguns sim, outros não.

Eu não me abro com minha mãe não.

Eu também não.

Pesquisadora: Vou passar para o próximo tema... Eu quero saber agora se alguém passou por uma situação de injustiça na escola.

Isso é o que?

Injustiça...É tipo...

Tu ser acusado de uma coisa que não fez

Pesquisadora: Isso mesmo!

Eu já, muitas vezes.

E6: Eu tava no 3º ano aí ia ter uma pintura e ela tinha perdido o lápis dela e uma menina falou que tinha sido eu que tinha pegado, só que não foi eu... foi outra pessoa. (colegas: isso foi no 3º ou no 4º/ acho que foi 4º / tanto faz!) aí ela ficou me acusando dizendo que tinha sido eu, e não fui eu e ele foi no meu estojo, derrubou meu estojo no chão pra provar que tinha sido eu... Aí eu fui, falei pra minha mãe e minha mãe foi lá e fez todo mundo envergonhar a menina. Abriu o estojo dela na minha frente e provei e eu fiquei lá fingindo que eu nem tava aí.

Eu nunca fui na escola... Só em casa mesmo, porque em casa eu ficava só com meu aí e minha avó aí minha avó cadê a chave da sala? Ai eu peguei e disse não foi eu não, meu pai disse assim "foi", é porque ela fica botando as coisas pra mim... Ele faz as coisas e bota a culpa pra mim. Ai depois minha mãe chega, bate em mim e ele fica morrendo de rir. Na minha casa, de criança só tem eu... Qualquer coisa que acontece é culpa minha.

Cala a boca, deixa eu falar! Ontem mesmo, minha mãe comprou uma saída de praia... Aí não sei onde botou e foi dizer que fui eu que peguei, mas não foi... Aí quando ela [a mãe] foi na casa da minha tia escovar o cabelo, aí quando ela voltou, a saída de praia estava em cima da cama dela... Não sei como foi... Foi uma mágica, mas não fui eu que peguei. Aí ela disse que foi eu... E tinha meu irmão, tinha ela mesma...

Pesquisadora: Mais alguém quer relatar mais alguma coisa? Então vê só... Várias pessoas aqui também relataram ter passado por situações de injustiça. Vocês gostaram ou não dessa situação?

Não...

Pesquisadora: Ok, vamos para o próximo tema... Olha... prestem atenção... O próximo tema é racismo.

Vixe... Eu sofro demais

Minha vó chama eu de macaca

(risos)

Pesquisadora: E aqui na escola?

Discussão entre eles se os apelidos (grilo) são racismo ou não.

Pesquisadora: Alguém aqui já sofreu racismo na escola?

Não...

Eu já...

Pesquisadora: Alguém quer relatar?

Me chamaram de macaca, meu pai de macaco e meu irmão de macaquinho...

Risos

O povo chama eu de macaca.

Pesquisadora: Aqui?

É, aqui mesmo...

Pesquisadora: Mas é da tua sala ou de outra sala?

De outra sala.

Pesquisadora: Mais alguém quer falar de uma situação de racismo?

O povo chama o cabelo dela de tomate, de coentro, de cebola, bombril, cabelo de cuscuz... chamam ela de tomate e coentro é um real.

Já tá inventando...

Não me chamam dessas coisas de cuscuz não.

Pesquisadora: ô [*nome preservado*], tu acha o quê disso?

Eu acho chato... (colegas riem)

Pesquisadora intervém: Ninguém gostaria de passar essa situação, então enquanto vocês estão rindo, ela pode estar triste... Vocês têm que pensar nisso. Antes de rir da situação.

Ninguém queria estar no lugar dela.

Pesquisadora: Vocês precisam saber se colocar da outra pessoa, como é que você se sentiria estando no lugar dela... Não se sentira bem... Então, por quê fazer isso? Tem que pensar nisso, Tem que ter empatia

Pesquisadora: É, tem que praticar empatia, o respeito, se colocar no lugar do outro.

Pesquisadora: Olha, o outro tema agora... Violência

Eita!

Eeeeita!

(agitação)

Pesquisadora: Quem aqui já praticou violência física na escola: 8 levantaram a mão.

[...]

A roda continuou, porém o equipamento não capitou de maneira audível a continuação.

RODA II: Teve como objetivo verificar como as violências estão presentes naquele ambiente escolar, a partir do olhar dos estudantes.

Estratégia: Leitura de imagem e discussão

Imagens utilizadas: Todas foram retiradas da Internet (Google Imagens: *Bullying* e *Ciberbullying*)



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 3



Imagem 6



Imagem 7

Questões orientadoras:

- O que você vê na imagem?
- O que você acha que a(s) pessoa(s) da imagem está sentindo?
- O que você acha que motivou a situação apresentada?
- É comum que essa situação aconteça na escola?

- Você já presenciou situação de *bullying* na escola?
 - Quais foram as pessoas envolvidas?
 - Como foi a situação?
 - Algum adulto viu? O que foi feito?
 - Alguém buscou ajuda?
 - O que você fez ao observar a situação?
 - Na sua opinião, o que leva/motiva as pessoas a praticarem bullying?

- Vocês já ouviram falar em *ciberbullying*?
- Acha que na sua sala de aula pode existir *ciberbullying*? Por quê?
- Na sua opinião, o que leva/motiva as pessoas a praticarem *ciberbullying*?

Organização: A roda II foi realizada na sala dos professores que fica anexa a sala da coordenação e da gestão. Aquele era o único espaço disponível para realizar a vivência. O ambiente era apertado e os estudantes tiveram que sentar no chão. A pesquisadora tentou organizar um círculo, mas o espaço apertado e com bastante coisas (armário, mesa) dificultou um pouco. Como não havia possibilidade de utilizar Datashow, as imagens circularam por meio do tablet entre os estudantes.

Clima: Os estudantes permaneceram agitados, como na primeira roda. Ouve muita dificuldade da pesquisadora escutar tudo que os estudantes falavam, pois frequentemente eles falavam juntos. Nem todos conseguiam parar para ouvir o que o colega estava falando. Além disso, a todo momento implicavam com Pietro (mandando ele calar a boca, perguntando porque ele estava fazendo alguma coisa...).

Resultados: Pelas falas dos estudantes percebemos que todas as imagens apresentadas fazem parte do cotidiano escolar dos estudantes daquele é escola. Ficou evidente que naquela turma, na qual uma das professoras disse que não encontraríamos casos de *bullying*, há muito mais casos do que imaginávamos. Os estudantes conseguiram perceber o sentimento de tristeza e de angústia que estavam por trás dos alvos das imagens apresentadas, mesmo assim, a grande maioria disse que diante das situações de *bullying* apenas riem e/ou observam.

Transcrição de trechos da vivência 2:

Pesquisadora: Como vocês estão hoje?

E6: Tô muito boa não

Pietro: Eu tô péssimo

Pesquisadora: Por que, Pietro?

Pietro: Por causa que Renam ficou com brincadeira chata e aí eu me arranhei na parede.

Pesquisadora: Quem?

Pietro: Roger e Carlos, do 8º...

Pesquisadora: E tu... Por que tu não estás muito bem?

E6: Eu não quero falar não.

E3: É uma coisa íntima

Pesquisadora: certo.

Estudantes provocam dizendo que era por conta de um menino, a pesquisadora intervém: Vamos respeitar a colega?

Pesquisadora: Olha, vê só... O que é que a gente vai fazer hoje? Eu trouxe umas imagens... Por isso que eu queria que formassem um círculo, assim fica difícil pra passar pra vocês verem.

Estudantes se organizam mais um pouco...

Pesquisadora: Olha, presta atenção como é que vai ser... Eu vou colocar uma imagem por vez e vou passar pra todo mundo olhar e depois vocês me dizerem o que estão vendo, tá certo?

Pietro: Nem tem travesseiro...

Pesquisadora: Olha, eu vou passar a primeira imagem, vocês vão olhar e passar pra o colega, tá certo?

Passa a primeira imagem...

Pesquisadora: Depois a gente conversa sobre ela

Pietro: Eu olho nas carreiras... Cuidado com esse tablet!

Estudante: É teu, Pietro?

Pietro: Não... Mas se fosse meu eu não ia dar não, Deus me livre!

[...]

E1: Que nem hoje mesmo... Deram tanto na minha cabeça... Eu vi estrelinha.

E3: Luciana falou que já sofreu *bullying*.

E1: Ela sofre *bullying* e também 'passa' *bullying* né? Porque o que ela mais faz é 'passar' *bullying* com Ronaldo, chamando ele de baleia...

[...]

E4: ô Pietro, não é hora de música não... Para de se amostrar!

Pietro: Eu tô me amostrando? Oxe

E5: Pra quê ele tirou o sapato? Pietro sentou no chão e tirou o sapato.

Pietro: Meu pé é limpo... aí olha!

E1: Na outra sala tava tão bom...

Pietro: ô tia por que a gente veio pra cá?

Pesquisadora: Porque a outra sala estava ocupada.

[...]

E aí, o que vocês viram nessa outra imagem?

E1: 'Exclusão'

E2: Exclusão

E5: Bullying

E2: As outras pessoas estavam falando dele...

E3: Não deixou ele conversar.

E2: Ele queria conversar com o pessoal, mas o pessoal não queria conversar com ele.

Pesquisadora: Vocês acham que essas pessoas aqui atrás fizeram o que?

E3: Ficaram falando dele

E1: Excluíram ele

E4: Tão falando que ele é feio, burro...

E1: Porque ele é moreno...

E2: Por causa da cor... Tem preconceito com ele.

[...]

Pesquisadora: eu vou passar outra (imagem)...

E1: Eu já sofri tanto isso...

E3: Isso é bullying

E1: Quando eu venho pra escola, tem gente que fica puxando o meu cabelo.

[...]

Pesquisadora: Na sala de aula de vocês, vocês conseguem perceber alguma situação de bullying

Vários estudantes: Sim...

Pesquisadora: Quem já sofreu *bullying* em algum momento?

E1: Se eu já sofri?

E2: Eu já

E3: Eu já vi já... Pietro... O povo fica pegando na orelha... chamando ele de coisas.

E2: Mas porque ele (Pietro) fica me chamando de um bocado de coisa lá atrás. Foi ou não foi, Breno?

Ele não fica me chamando de um bocado de coisa lá atrás?

E4: Foi... Foi...

E1: Quem, quem, quem?

E2: Pietro

Pietro: Agora pronto, fica botando em mim a culpa.

E5: Mas você (Pietro) chama Ronaldo de pinto pequeno (colegas riem).

Pesquisadora: Quando vocês veem alguém da turma de vocês sofrendo *bullying*, o que vocês fazem?

E2: Eu fico rindo...

(Risos...)

E2: Todo mundo, né?

E6: Eu fico olhando...

E3: Eu também... Fico rindo

E6: Eu olho e fico rindo.

E1: Eu fico com vontade de ir na pessoa que tá fazendo *bullying* e dar uma tapa na cara dela. Eu rio, mas dá vontade de dar um murro na pessoa.

Na opinião de vocês, o que é que motiva alguém a praticar o bullying?

E1: Tem vez que a pessoa sofre alguma coisa em casa e tal, aí vem descontar nos outros.

E3: E esses negócios de preconceito...

E7: Algum problema pessoal...

E2: A aparência...

E1: Pela cor também...

E2: Quando um é rico e outro é pobre

E1: A religião...

Pesquisadora: Vocês já viram na sala de aula de vocês... alguma situação de *ciberbullying*?

E1: Não... Fora da escola sim, porque quando vai ter briga, ninguém briga dentro da escola né? O povo briga fora e o povo só vive filmando pra postar.

Pesquisadora: Mas vocês já viram alguma postagem de alguma agressão daqui da escola?

A maioria dos estudantes: Já...

Pesquisadora: Envolvendo quem?

E2: A de César e Jorge...

E4: Eles são do 6º ano A.

E2: Foi compartilhado no WhatsApp, no Facebook...

Pesquisadora: E como é que vocês viram a repercussão disso?

E4: Esse menino é muito amostrado, ele só quer ser o 'brabão', ser o que não pode...

Pesquisadora: E nesse vídeo tinha o que?

E1: Um metendo murro nele e um mói de gente assim, atrás tudo rindo.

E2: Ele saiu aqui da escola, aí quando chegou lá em baixo, começou a gravar... O outro começou a bater

E1: E um mói de gente assim atrás, tudo rindo

Pesquisadora: Essas pessoas que estavam atrás, são todas da escola?

Sim... Daqui!

Como isso chegou até vocês?

E2: Mandaram pra gente... Colocou no Status no *Whatsapp*, os amigos dele.

Pesquisadora: Na opinião de vocês... O que motiva o *ciberbullying*?

E1: Porque acha engraçado, né professora?

E3: Não tem nada pra fazer... Aí fica fazendo essas coisas.

A roda é interrompida pela coordenadora e a pesquisadora precisou encerrar, pois os alunos iriam fazer uma prova de Educação Física (surpresa, não estavam sabendo).

Apêndice V: Roteiro de entrevista com estudantes

Foram escolhidos cinco estudantes para realização da entrevista. Além de Pietro, convidamos os quatro primeiros estudantes que trouxeram o Termo de Compromisso Livre Esclarecido assinado pelos responsáveis.

Tópicos norteadores da entrevista com estudantes

- Gosta da escola?
- Tem muitos amigos na escola? E na sua turma?
- Você gosta da sua turma?
- Gosta de fazer trabalhos em equipe?
- Quando surge alguma situação de conflito entre você e seus colegas, como vocês costumam resolver?
- Você já se sentiu triste em alguma situação na sala de aula? Qual? (Desenvolver outras perguntas para detalhar a situação).
- Alguém já lhe agrediu fisicamente na escola? (Foi mais de uma vez? Foi a mesma pessoa? Como você reagiu? Como se sentiu nessa situação? Procurou ajuda? Conseguiu ajuda?)
- Alguém já lhe xingou ou lhe apelidou? (Foi mais de uma vez? Foi a mesma pessoa? Como você reagiu? Como se sentiu nessa situação? Procurou ajuda? Conseguiu ajuda?)
- Você já viu alguém ser agredido fisicamente na escola? (Foi mais de uma vez? Foram as mesmas pessoas? Como você reagiu? Como se sentiu nessa situação? Procurou ajuda? Conseguiu ajuda?)
- Você já viu alguém ser apelidado na escola? (Foi mais de uma vez? Foram as mesmas pessoas? Como você reagiu? Como se sentiu nessa situação? Procurou ajuda? Conseguiu ajuda?)
- Fora da escola, você interage com seus colegas? Onde, como...
- Você utiliza redes sociais? Interage com seus colegas da escola? Algum colega já lhe deixou triste por alguma situação vivida nas redes sociais? (Desenvolver outras perguntas para detalhar a situação).

Apêndice VI: Roteiro de entrevista com a mãe

Dentre outros pontos...

- Quantas pessoas moram na casa? Quem são?
- Como é em casa?
- Como é a convivência familiar?
- Como foi o processo de descoberta/diagnóstico do TDAH?
- Ano passado estudava em escola da rede pública ou privada? Por que a mudança?
- Ele fala sobre o cotidiano da escola em casa? Existe alguma queixa dele em relação a escola?
- Em algum momento ele disse não querer ir à escola? Por qual motivo?
- Ele já falou sobre alguma situação de briga na escola? (Que ele foi agredido ou que ele agrediu?)
- A escola já conversou com você sobre alguma situação relacionada a brigas na escola?
- Ele já relatou em casa sobre apelidos na escola (que alguém o apelidou ou que ele apelidou alguém?)
- Ele tem alguma queixa frequente sobre colegas da escola? Se existe, sabe se são da mesma turma que ele?
- Você costuma conversar com os profissionais da escola sobre estas situações relatadas?
- Ele tem muitos amigos? Convive com outras crianças da idade dele fora do ambiente escolar?

Apêndice VII: Transcrição de trechos das entrevistas com estudantes

Trecho da entrevista com Pietro:

Pesquisadora: A primeira coisa que eu queria saber é se tu gosta da escola...

Pietro: Gosto

Pesquisadora: Por que tu gosta da escola?

Pietro: Porque tem... Eu gosto mais ou menos, porque tem alguns meninos que me xingam e me chama de orelha e aí eu falo aqui na diretoria.

Pesquisadora: Já te bateram... Fizeram alguma coisa assim?

Pietro: Não... Carlos bateu em mim.

Pesquisadora: De que série ele é?

Pietro: 8º ano

Pesquisadora: E tu sentiu como nessa situação toda?

Pietro: Quando ele bateu em mim eu não senti nada.

Pesquisadora: Mas quando eles te xingam tu sente o quê?

Pietro: É... Assim... Com vergonha

Pesquisadora: Tu fica triste?

Pietro: Não... Meu pai diz sempre "quando uma pessoa xingar você, só vire as costas... Nem ouve."

Pesquisadora: Na hora do recreio, tu brinca com quem?

Pietro: Eu não brinco não... Eu ando na minha bicicleta.

Pesquisadora: Aí tu não brinca e nem conversa com ninguém?

Pietro: Não...

Pesquisadora: Por quê?

Pietro: Por que eu não tenho tempo pra conversar com ninguém não.

Pesquisadora: Mas tu não conversa nem com teus colegas da sala?

Pietro: Não... Eles nem me respeitam, quando falo com eles. Eu respeito eles, mas eles não me respeitam. Quando... Quinta-feira mesmo, eu fui pra a sala de Josy, quando eu vi... quando eu fui entrar na sala de Josy... Vandinho jogou uma caneta em mim e disse "sai daqui seu vagabundo"... Essas coisas... Os meninos do 9º ano... E aí eles me xingam, fazem uma brincadeira chata comigo e etc... e outras coisas.

Pesquisadora: Mas os teus colegas da tua sala fazem isso?

Pietro: Não.

Pesquisadora: Os da tua sala te respeitam, os do 8º e do 9º ano que não?

Pietro: É.

Pesquisadora: Tu já xingou alguém?

Pietro: Não.

Já bateu em alguém aqui da escola?

Pietro: Eu? Já.

Por que?

Pietro: Porque eu não gosto quando uma pessoa fica me xingando... Juliana disse: "olha, Henrique quer pegar tu", se ele ouve, pode vir pra cima. Aí eu fui pra cima e aí eu bati na cara... no rosto dele, três murros e um na nuca dele. E aí depois ele mandou parar, porque ele não aguentou meu murro.

Pesquisadora: Aí no caso, ele te xingava e tu foi e bateu nele?

Pietro: Foi.

Pesquisadora: Mas depois, ele parou de te xingar?

Pietro: Parou.

Pesquisadora: Quando te xingaram, alguém viu?

Pietro: Foi no recreio.

Pesquisadora: E quando tu bateu no menino, alguém viu?

Pietro: Viu... Só os alunos.

Pesquisadora: Eles fizeram o que?

Pietro: Nada...

Pesquisadora: Só assistiram?

Pietro: É. Quando tocou eu já parei... Foi na hora do recreio.

Pietro: Eu posso ir lá na sala, pegar a atividade de ciências?

Pesquisadora: Pode...

Trecho da entrevista com Lorena

Lorena: No começo do ano... A turma era bem quieta, só que com o tempo foi se abrindo e ficando um pouco bagunceira às vezes. O professor, ele... Pede... Pra a gente ficar em silêncio, todo mundo e ficam. Às vezes não. E eu sempre fico na minha, pra eles não reclamar comigo. Tem meninos na minha sala que sempre ficam conversando, ficam conversando... e tal, não prestam atenção. E eu acho isso... que eles não querem nada com a vida. É isso.

Pesquisadora: De maneira geral, tu gosta da tua turma?

Lorena: Sim.

Pesquisadora: Os professores passam muito trabalho em grupo?

Lorena: Sim...

Pesquisadora: Tu gosta de fazer trabalho em grupo?

Lorena: Não...

Pesquisadora: Por quê?

Lorena: Porque às vezes a gente fala "traz a parte do trabalho" e eles não trazem, aí a gente tem que fazer tudo sozinha.

Pesquisadora: Quando tem alguma situação de conflito, na tua sala... Como é que se resolve?

Lorena: Eu simplesmente deixo pra lá, não gosto de confusão. Aí minha mãe fica falando que quem mexeu comigo, mexeu com ela... E eu falo assim "mãe, eu não gosto de arrumar confusão com meus colegas", porque nós somos todos amigos, certo? Aí ela fala "Então deixa pra lá que é melhor".

Pesquisadora: Mas se for algum problema sério, alguém procura a direção, professor ou alguma coisa assim?

Lorena: Uhum.

Pesquisadora: Tu já se sentiu triste em alguma situação aqui na escola?

Lorena: Sim.

Pesquisadora: Que situação?

Lorena: Quando tirei 5 na prova. O professor falou com a gente que ia juntar os pontos e eu me senti um pouco triste, porque eu gosto de tirar nota alta, tipo 7, 8, 9 e por aí vai. E eu me sinto triste quando tiro nota baixa.

Pesquisadora: Algum colega aqui na escola já te xingou, já te apelidou... Alguma coisa assim?

Lorena: Sim... na primeira série me chamavam de baleia assassina.

Pesquisadora: E tu se sentia como?

Lorena: Eu me sentia... Muito triste. Aí falei pra minha mãe e minha mãe resolveu.

Pesquisadora: Mas os professores tiveram alguma atitude ou não?

Lorena: Não.

pesquisadora: Tua mãe chegou a falar com algum professor sobre isso?

Lorena: Sim.

Pesquisadora: E eles não fizeram nada?

Lorena: Não...

Pesquisadora: Alguém chegou a te agredir fisicamente aqui na escola?

Lorena: Não.

Pesquisadora: Tu já viu alguém aqui escola ser agredido por algum colega?

Lorena: Sim.

Pesquisadora: Da tua turma, já viu?

Lorena: Já...

Pesquisadora: Quem?

Lorena: Foi Adrian... Que Adrian nunca faz nada e Pietro sempre vai pra cima dele... Por razões bobas. Aí Adrian sempre sai apanhando, mas às vezes Pietro também apanha de Adrian.

Pesquisadora: Os dois são da tua turma?

Lorena: Sim.

Pesquisadora: Tu já viu outra pessoa ser apelidada aqui na escola?

Lorena: Sim... Minha amiga Isabele. Todo mundo chama ela de gorda, de cabelo de vassoura, por causa do estilo do cabelo dela, mas esse estilo de cabelo está na moda.

Pesquisadora: Essa situação se repetiu ou só foi uma vez?

Lorena: Se repetiu, várias vezes... Aí Isabele chamou o pai dela e resolveu.

Pesquisadora: Quando tu não está na escola, tu costuma fazer o que?

Lorena: Eu costumo ficar em casa, no computador vendo vídeos no YouTube e estudando também.

Pesquisadora: Tu costuma conversar com teus pais sobre as coisas que acontecem aqui na escola?

Lorena: Sim.

Pesquisadora: Fora da escola, tu interage com os colegas da tua turma?

Lorena: Só na escola mesmo.

Pesquisadora :Tem mais alguma coisa sobre a escola que tu queria falar?

Lorena: Não...

Pesquisadora: Só mais duas perguntas... Tu já viste alguém da tua turma se sentir triste por que alguém ameaçou ou apelidou ou bateu nele?

Lorena: Não...

Pesquisadora: E quando tem trabalho em grupo... Tem alguém da tua turma que é sempre excluído, que ninguém quer no grupo ou alguma coisa assim?

Lorena: Sim... Pietro, porque ele é muito bagunceiro dentro da sala e ninguém quer fazer trabalho com ele e acaba não fazendo o trabalho.

Trecho da entrevista com Lucas

Pesquisadora: Tu gosta da escola?

Lucas: Uhum

Pesquisadora: Estuda aqui desde quando?

Lucas: Desde o 3º ano.

Pesquisadora: Tem muitos amigos aqui na escola?

Lucas: Não muitos.

Pesquisadora: A maioria é da tua turma ou...

Lucas: Da turma.

Pesquisadora: Tu gosta da tua turma?

Lucas: Sim

Pesquisadora: O que é que tu não gosta na tua turma?

Lucas: Não tem muito do que se falar, só a falta de atenção e desrespeito aos professores.

Pesquisadora: Hmm... Entendi. Tu gosta de fazer trabalho em equipe?

Lucas: Não muito... Prefiro fazer sozinho, porque na maioria das vezes não ajudam a fazer o trabalho.

Pesquisadora: E tem alguém da turma que tu percebe que ninguém quer no grupo?

Lucas (Pensativo): Não notei muito, mas às vezes percebo que Pietro não é muito aceito aos grupos... Tem pessoa que nem faz.

Pesquisadora: E tu acha que não aceitam Pietro por que?

Lucas: O motivo acho que é porque ele incomoda, desrespeita os alunos e os professores.

Pesquisadora: Quando tem alguma situação de conflitos entre vocês, como vocês procuram resolver?

Lucas: Bom... É mais na base da conversa.

Pesquisadora: Teve alguma situação na escola que tu se sentiu triste?

Lucas: Sim...

Pesquisadora: Que situação?

Lucas: Notas baixas...

Pesquisadora: Teve mais alguma coisa?

Lucas: Assim, quando eu tava no 3º ano... É... eu era muito provocado, é... eu era como se fosse o centro da atenção. Muita gente ia lá, às vezes roubavam meu lanche estojo, lápis, caderno... Já sumiu até meu sapato.

Pesquisadora: Tu se sentia como?

Lucas: Assim... Meio... como se fosse... é... eu não sei como explicar... É como sendo o centro... como se todo mundo quisesse me provocar, chamar minha atenção ou querendo meus bens pra si próprio. O motivo eu não sei não.

Pesquisadora: Tem algum colega que tu já percebeu que ficou triste com alguma situação?

Lucas: Uhum

Pesquisadora: Quem?

Lucas: Bom... Ítalo, Felipe... Assim, por questão de roubo de coisas.

Pesquisadora: Isso aconteceu muitas vezes?

Lucas: Não sei exatamente, mas é quase sempre.

Pesquisadora: E tu acha que fizeram isso só pra pegar o objeto mesmo ou porque queriam provocar mesmo, de alguma forma?

Lucas: Acho que é só pelo objeto mesmo.

Pesquisadora: Alguém aqui da escola já te agrediu fisicamente?

Lucas: Sim

Pesquisadora: Esse ano?

Lucas: Não.

Pesquisadora: Quando?

Lucas: 3º Ano.

Pesquisadora: Aí tu fez o que?

Lucas: Procurei ajuda.

Pesquisadora: Na escola ou conversando com a família?

Lucas: Aqui, com a professora.

Pesquisadora: E ela fez alguma coisa?

Lucas: Sim.

Pesquisadora: E resolveu?

Lucas: Sim.

Pesquisadora: Quando lhe agrediram fisicamente, como você reagiu?

Lucas: Não fiz nada, fiquei quieto, parado.

Pesquisadora: E como é que tu se sentiu nessa situação?

Lucas: Medo, pânico.

Pesquisadora: Isso aconteceu mais vezes?

Lucas: Só aconteceu uma vez.

Pesquisadora: E alguém já te apelidou ou te xingou?

Lucas: Já, bastante!

Pesquisadora: No 3º ano também?

Lucas: Não... Foi no 5º... Mais no 5º, me apelidavam de orelha grande, faziam relação com animal e outras coisas.

Pesquisadora: E como foi que tu se sentiu?

Lucas: Me senti rebaixado, como se não servisse pra nada.

Pesquisadora: Mas... tu procurou ajuda?

Lucas: Sim... sim! Eu procurei os professores.

Pesquisadora: Tu costuma conversar com a tua família sobre coisas que acontecem aqui na escola?

Lucas: Sim, eu falo muito. Minha mãe sempre pergunta o que acontece, olha minha bolsa, tudinho...

Pesquisadora: E tu já viu alguém da tua turma ser agredido fisicamente?

Lucas: Sim...

Pesquisadora: Esse ano?

Lucas: Não, foi mais no 4º ano quando o pessoal do 5º ano invadiu a nossa sala e começou uma confusão.

Pesquisadora: Então foi um grupo do 5º ano que invadiu a tua sala pra agredir uma pessoa?

Lucas: É... Mas foi mais... Eu não sei qual foi o motivo, mas agrediu.

Pesquisadora: Aí vocês fizeram o que?

Lucas: A professora entrou na sala, acalmou todo mundo e chamou as pessoas que agrediu e o que foi agredido.

Pesquisadora: E tu já viu alguém da tua turma ser apelidado?

Lucas: Sim...

Pesquisadora: Quem?

Lucas: Muitas vezes eu vi pessoas que usavam óculos ou que tinham alguma marca de nascença ou era, como dizer... forte/magro... Por essas diferenças.

Pesquisadora: E nessa turma, desse ano, tem alguém da tua sala que tu vê que é muito xingado ou muito apelidado?

Lucas: Uhum

Pesquisadora: Quem?

Lucas: Adrian... Às vezes Igor... E Pietro é muito agredido.

Pesquisadora: Pelo pessoal da tua turma ou de outras turmas.

Lucas: Da minha turma e de outras turmas.

Pesquisadora: Como é que tu se sentiu vendo essa situação?

Lucas: Bom... às vezes eu penso que o pessoal tenta ver o que ele faz... às vezes é por motivo que ele provoca ou às vezes é por motivo de que ele tem... ele é especial, aí as vezes ficam xingando, falam coisa, ele também provoca... É por causa disso.

[...]

Pesquisadora: Por hoje é isso, João Luís... Obrigada!

Lucas: De nada!

Entrevista com Alice – Pontos relevantes

Já foi agredida, por um estudante do 6º A. Perguntei o motivo, ela respondeu que ele costuma bater em todas as meninas. Tipo se a gente for bater nele, ele segura a mão da gente e tal, porque ele é mais forte.

Pesquisadora: E isso aconteceu várias vezes?

Alice: Várias vezes

Pesquisadora: E ele só bate nas meninas?

Alice: É... normalmente sim.

Pesquisadora: Vocês resolvem isso como?

Alice: A gente, tem vez que bate nele... Mas a gente também já contou pra o professor, ele já veio aqui várias vezes pra diretoria, mas não resolveu.

Entrevista com Rebeca

Pesquisadora: Oi, Rebeca! Tudo bom? A gente vai conversar sobre coisas da escola, tá certo? Tu gosta da escola?

Rebeca: Gosto.

Pesquisadora: Estuda aqui desde quando?

Rebeca: Desde do primeiro ano.

Pesquisadora: Hmm... Então faz tempo né?

Rebeca: É... Com aquela menina que veio aqui...

Pesquisadora: A sim... Uhum! Tu tem muitos amigos na escola?

Rebeca: Na verdade, tenho ela... Tenho algumas que é uma menina que faltou, ela, outra e uma gordinha que ta atrás dela e outras duas.

Pesquisadora: Então todos os teus amigos são da tua turma?

Rebeca: Uhum...

Pesquisadora: Tu tem amigo fora da tua sala?

Rebeca: Hmm... Tenho um do 6º ano A.

Pesquisadora: Tu gosta de fazer trabalho em equipe? Em grupo, na tua sala?

Rebeca: Quando é na sala, eu gosto.

Pesquisadora: Quando é fora tu não gosta não? Por quê?

Rebeca: Porque... Tem que comprar isso, comprar aquilo... Aí tem que fazer uns negócios.

Pesquisadora: Quando tem trabalho em equipe, tu percebe ser tem alguém da sala que sempre fica de fora, ninguém quer no grupo... ou alguma coisa assim?

Rebeca: Uhum...Minhas três amigas.

Pesquisadora: Ninguém quer no grupo?

Rebeca: Elas não

Pesquisadora: Por quê?

Rebeca: Não sei... porque elas não querem fazer não. No começo do ano elas eram muito inteligentes, mas depois foi caindo as notas delas.

Pesquisadora: Quando surge alguma situação de conflito... Assim que um discorda do outro, que um diz uma coisa e outro diz outra, na tua turma, como é que vocês costumam resolver?

Rebeca: A gente costuma resolver assim... "como foi? o que aconteceu? Aí a gente pergunta o que foi? Aí o pessoal fala tudo de novo.

Pesquisadora: Então é conversando né?

Rebeca: É...

Pesquisadora: Entendi... Vocês procuram a ajuda dos professores?

Rebeca: Pra resolver isso?

Pesquisadora: Uhum

Rebeca: Não.

Pesquisadora: É entre vocês mesmo né?

Rebeca: Uhum

Pesquisadora: Tu já se sentiu triste em alguma situação aqui na escola?

Rebeca: Na verdade, sim...

Pesquisadora: Como foi

Rebeca: É que tem pessoas que brigam por um bocado de motivo, tipo negócio que assisti que foi uma menina que morreu porque a outra bateu nela muito por causa de namorado. Aí eu não gosto disso.

Pesquisadora: Mas aqui na escola, teve alguma coisa que aconteceu e tu ficou triste, aqui na escola?

Rebeca: Uhum

Pesquisadora: O que?

Rebeca: Feito o menino chamou minha amiga de cabelo de vassoura, eu não gostei não.

Pesquisadora: Ela é da tua turma?

Rebeca: Sim, ela faltou (Isabele).

Pesquisadora: Isso aconteceu várias vezes ou só uma vez?

Rebeca: Várias vezes, alguns meninos. Mas pararam.

[...]

Pesquisadora: Alguém da escola já bateu em você, já lhe agrediu fisicamente?

Não

Pesquisadora: Alguém já lhe xingou ou lhe apelidou?

Rebeca: No 4º ano teve um menino que me xingou, eu usava óculos, aí ele me apelidou de quatro olhos aí eu não gostei, mas só foi uma vez.

Pesquisadora: Você já viu alguém da escola ou da sua turma ser agredido fisicamente?

Rebeca: Não.

Pesquisadora: E xingar/apelidar?

Rebeca: Uhum... Uma menina da minha turma, o nome dela é Ana. Ela chamou Ronaldo de baleia fora d'água... E outras coisas.

Pesquisadora: Mas foi só uma vez ou ela tem esse costume de chamar?

Rebeca: Ela tem esse costume, quando Bernardo não está, ela fica brigando com ele. Aí quando Bernardo está, eles não brigam não.

Pesquisadora: E tu já percebeu alguém falando alguma coisa com Pietro?

Rebeca: Não... Ele mesmo que perturba.

Pesquisadora: Ele faz o que?

Rebeca: De vez em quando ele levanta a mão pra dar em Vitória. Só que ela disse "Vem" aí ele não foi não, porque o professor chegou.

Pesquisadora: Fora da escola, tu interage com teus colegas ou só na escola mesmo?

Rebeca: Só na escola, mas tem duas que eu converso assim... Quando eu vejo.

Pesquisadora: Quando tu não está na escola, o que tu costuma fazer?

Rebeca: em casa?

Pesquisadora: Uhum

Rebeca: É... tomar banho de piscina e ficar na televisão e brincar de boneca.

Pesquisadora: E quando acontece alguma coisa na escola, tu costuma conversar com teus pais sobre isso?

Rebeca: Não.

Pesquisadora: Não? Por que?

Rebeca: Porque assim... eu não acho muito importante, porque se a gente falar, tem pessoas que não acreditam. A mãe vem na escola, fala, mas essa pessoa que fez isso diz que foi mentira.

Pesquisadora: Tu mora com quem?

Rebeca: Com minha mãe, meu padrasto [bem baixinho] e a filha dele.

Pesquisadora: A filha dele é filha da tua mãe também ou dele?

Rebeca: Não... É só filha dele.

Pesquisadora: Ela é mais velha do que tu?

Rebeca: Não. Eu tenho 11 anos, que eu completei sábado e ela tem 10, vai completar em 25 de dezembro.

Pesquisadora: Tem alguma coisa a mais que tu queira falar sobre a escola?

Rebeca: Não.

Pesquisadora: Então tá bom, obrigada!

Apêndice VIII: Transcrição da entrevista com a mãe de Pietro

Pesquisadora: Queria, diante mão, agradecer por você me receber pra a gente fazer a pesquisa... Tudo bom, Pietro?

Mãe de Pietro: Não, querida... Nem se preocupe, pensei que era algum problema de novo, porque todo dia que a gente vai na escola, tu sabes que é um negócio diferente

Pesquisadora: Aham... Aí é assim, eu vou precisar gravar a entrevista porque depois eu vou ter que transcrever.

Mãe de Pietro: Tá certo.

Pesquisadora: Meu nome é Maria Luiza, eu sou pesquisadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco e estou fazendo o meu mestrado, certo? Tem a ver com aquele documento que eu mandei uma vez, que Pietro trouxe pra você assinar autorizando-o a participar da pesquisa. Aí vários pais autorizaram os filhos a participarem da pesquisa, só que como minha pesquisa requer um estudo mais detalhado, aí algumas crianças estou visitando... fazendo entrevista com as mães para conhecer melhor, mais de perto cada criança. O roteiro de entrevista é um pouquinho extenso, mas se você não tiver com tempo a gente pode parar e continuar outro dia.

Mãe de Pietro: Não... Pode começar eu já estou com o almoço praticamente pronto, só esperar só a hora de dar o de Pietro.

Pesquisadora: Primeiro, eu gostaria de saber sobre o ambiente que ele mora, no caso... Vocês têm acesso a internet aqui?

Mãe de Pietro: Temos... Se você quiser, você pode entrar, querida, pra olhar a casa. Venha cá... tá bagunçado (licença) porque a minha menina de 15 anos está esse ano no integral, aí está só eu e Pietro... não repara a bagunça, visse?

Pesquisadora: Ah... Ela mudou de escola, foi?

Mãe de Pietro: Mudou, agora ela está estudando integral. Esse quarto dela é fechado a 7 chaves, pra ele não mexer nas coisas dela. (ô Roberto, eu vou guardar aqui a tua bolsa, visse?) ... Esse é meu esposo, Roberto. Ele tem diabetes, fez uma cirurgia, aí tá se recuperando. Aqui é a cozinha, área de serviço, (pesquisadora: é enorme a casa).

Pesquisadora: Quem é que mora aqui com vocês?

Mãe de Pietro: Eu, meu esposo e Josy e Pietro.

Pesquisadora: Como é a relação de Pietro aqui dentro de casa?... Com você?

Mãe de Pietro: Assim... comigo é assim, ele faz acompanhamento psicológico semanal, visse? Com Dra [nome preservado] aí na [nome preservado]. Já faz mais de um ano que ele está com ela. Antes vinha sempre mudando os médicos, porque dependia dos planos... Sim, ele tem plano de saúde, é o Com saúde, é o da Compesa e aí a gente ficou com [nome preservado], muito boa ela. Aí faz acompanhamento semanal, mas ele aperreia um bocado visse? Ele tá no quarto porque está de castigo, hoje de manhã ele já aperreou. Forçando a porta do quarto de Josy... Ela botou cadeado e ele fica forçando a porta. Aí ele toma medicação, tu sabes né? Ele toma medicação porque desde os...

dedde que ele fez um ano que eu observava que ele descia do berço vi? Sozinho. Dormia só uns 30 minutos, só uns cochilos de 30 minutos. Aí a gente já começou a estranhar né? Ele subia e descia do berço já com essa idade, aí quando foi com 4 anos, ele na escola, aqui na [nome da escola preservado], que ele estudou na escola [nome preservado] 3 anos e estudou 4/5 anos na escola [nome preservado], aí o ano passado foi que o pai tirou da escola particular aí tive que colocar na escola pública, entendesse? Aí com 4 anos, a professora observou (que ele estudava, na escola [nome preservado]) que tinha/ pulava a janela quando dava 11 horas, porque era o dia inteiro não era? Não ficava na sala, o mais interessante para ele era fora de sala de aula. Aí a gente fez todos os exames né? Neurológicos, porque eram necessários, a gente fez até naquela clínica, esqueci até o nome agora, mas ela fica... a porta dela é bem estreitinha assim... não sei o que lá unidade não sei o que tratamento da criança, fica de frente da [nome preservado], de frente mesmo. Aí nós fizemos lá com uma neuro (...foi com uma neuro – baixinho) e todos os exames. E aí... a gente descobriu né, com o psiquiatra e tudo mais que ele tem TDAH. Aí ele já toma medicação, tomou esperidona, agora ele tá tomando ritalina. Ele tá tomando ritalina pela manhã e nepetilil a noite, que é pra poder dormir, porque ele não dorme... Ele não dorme, porque fica muito agitado, aí tem que estar na medicação, sem medicação ninguém aguenta...
Pesquisadora: Você trabalha?

Mãe de Pietro: No momento não... Eu deixei de trabalhar em 2013 por causa dele, porque ele tava lá na escola e eu como professora e tudo mais, ele não tinha sido alfabetizado ainda. Aí eu deixei a escola e fiquei em casa. Com um mês e meio ele leu. Continuou estudando no [nome preservado] e eu em casa com ele.

Pesquisadora: Mas você dá aula de reforço... Alguma coisa assim?

Mãe de Pietro: Dou... atualmente eu estou dando aula de reforço, às vezes vou fazer substituições.

Pesquisadora: Você é formada em quê? Pedagogia é?

Mãe de Pietro: Eu tenho letras pela UPE e sou pós-graduada na área de educação e tenho teologia pelo seminário bíblico do Nordeste, ali na [nome da escola preservado]. E no momento estou fazendo curso técnico em biblioteconomia, pela escola técnica já que estou em casa...

Pesquisadora: Você já foi chamada na escola por alguma coisa que ele fez?...

Mãe de Pietro: Direto (risos).

Pesquisadora: Em que situações? Quais as queixas, digamos assim?

Mãe de Pietro: É assim, visse... Depois que ele foi pra aí ele fica sofrendo bullying direto, visse? Ficam chamando ele de Capitão orelha, não sei o que... Aí ele fica agitado, fica agressivo né? Por causa do transtorno neurológico que ele tem né? Já toma medicação por causa disso e é aqueles marmanjos. Eu mesma já fui lá, já chorei... toda vez que eu vou eu choro, me aperreio, fico angustiada. Já conversei sobre isso já. E é sempre uma coisa, isso quando ele não revida, porque ele revida também, visse? Abusa, abusa, abusa ele... Ele vai e também bate. Aí pronto... De vez em quando eu sou chamada. Quando é 5h 5:15 que meu esposo às vezes vai buscar, eu leve e ele vai buscar (sempre a gente vai levar e buscar) pra justamente ninguém fazer nada com ele né? Porque ele aperreia um bocado também, visse? Aí se ele ficasse na dele também, que eu sei aqueles meninos quem são... a gente que é professora conhece né? Tem um menino lá enorme, um tal de Carlos, que deve ter uns 18 anos já, porque ano passado tinha 17, é o tempo todinho aperreando ele. Assim... sabe que o menino é

especial, tudinho e transtorna né? Aí... Por mim eu tinha tirado, entendesse? Dessa escola, que eu vi assim, que, em relação ao aprendizado, não, assim... Porque ele aprende devagar mesmo, porque ele tem déficit de atenção né? Então o aprendizado dele não é igual ao dos outros. Mas não existe atividade diferenciada... A prova dele é igual a de todo mundo... Estás entendendo? E o ano passado deixaram até ele em recuperação, que não pode criança com laudo psiquiátrico ficar em recuperação. Ficou em recuperação, a professora de matemática se aperreou, porque ela foi tomar alguma coisa dele e ele ficou agressivo. Ela ficou perseguindo ele, aí... sempre tinha problema, sabe? Sempre tinha problema... Eu era chamada.

Pesquisadora: Mas no geral, o que você está achando dessa escola que ele está agora?

Mãe de Pietro: Não... assim... Eu não tô falando do trabalho e da competência dos professores, mas assim... Eu acho que falta ainda prática do professor. Porque tem a questão da inclusão que é uma coisa que ainda tá muito... Além, entendesse? Porque de nada adianta pegar esses alunos que são especiais e jogar no meio dos outros só pra ter uma consciência de que é “normal” com os outros... dizer que tem o direito igual aos outros e o professor não saber tratar. Entendesse? Porque a média... veja só, a questão da avaliação, eu guardei as avaliações porque ele vai ser encaminhado pra um psicopedagogo. De manhã eu tô sempre com ele em casa, inclusive ele disse “não deixa, depois que ela for embora a gente faz as tarefas”, porque eu sempre acompanho... dos dois. Todos os dias. Aí... com relação a isso eu guardei as avaliações pra mostrar a psicopedagoga, até a TO, porque ele faz TO aqui no postinho... Ele faz acompanhamento psicológico, psiquiátrico, tem TO e vai entrar na psicopedagoga. Justamente pra estar acobertado pela educação especial do município, vai dizer “não, esse menino tá com esse problema assim não”, mas ele está com todos os acompanhamentos e tem laudo... Tem criança ali que eu tenho certeza que não tem laudo. Eu digo isso porque eu já fui assim, aqui na creche, na creche aqui né... E na creche tem crianças que não tem laudo e tem cuidadora... O tempo todo com cuidadora, sem laudo, sem remédio... Não toma remédio... E meu filho é medicado, ele tem laudo psiquiátrico, ele é todo amparado e as vezes eu vejo, assim... às vezes ele reclama... Eu sei que ele não é uma criança pra precisar levar pro banheiro, não precisa ninguém estar dando comida pra ele... é mais um trabalho de acompanhamento, de psicodagoga mesmo... de estar junto... ver se entendeu o que a professora explicou... olhar, acompanhar se ele está fazendo as atividades... Não... aí fica deixando ele sair da sala, porque uma das características dele é ficar pedindo pra sair direto porque a sala de aula não é interessante pra ele. Então, se a avaliação é igual... porque? Porque está estabelecendo as mesmas metas pra ele e pra as outras crianças... E não pode... a meta das outras crianças é uma, a dele é outra... Aí as notas só 2, 1, 3... eu fiquei de boca aberta porque o professor, parece que foi o professor de Educação Física, registrou 0,8 de média!... de média! E deixaram registrar, porque veio no boletim... Deixaram registrar, agora pra quê? Pra depois rasurar a caderneta, a caderneta é oq? É um documento né? Ele sabia que no final do ano não ia reprovar de jeito nenhum... Pra quê registrar 0,8? E assim... registra por que...? “Não porque é especial, ninguém pode tocar...” É a conversa do professor né? “Não porque é especial não pode tocar...” Aí muitas vezes diz “não porque a mãe quer superproteger... A gente quando tem a criança a gente realmente... Filho a gente sempre protege né? E quando é especial também. Agora tem disciplina visse? Fica de castigo, leva chinelada

também... que eu dou também... Que eu acredito, que a bíblia fala né... “A vara e a disciplina dão sabedoria, mas a criança entregue a si mesmo vem envergonhar sua mãe...” eu digo isso direto a ele: “você está me envergonhando... Esse seu comportamento...” mas eu sei que tem muitas ocasiões que ele não consegue se controlar. Entendesse?

Pesquisadora: Vocês são evangélicos?

Mãe de Pietro: Eu sou. Eles me acompanham na igreja.

Pesquisadora: Em relação ao bullying, você já chegou na escola alguma vez pra reclamar? O que fizeram?

Mãe de Pietro: Já... Eu já cheguei pra reclamar. Eu já fiquei alterada já no São João, porque quando a gente foi na festa de São João, porque eles nunca participam dessas coisas... E esse ano (o ano passado), meu esposo disse “deixa participar... são crianças...” Eu deixei participar, quando eu cheguei, eu fui levando ele, a menina foi na frente e eu vinha ali na esquina... Tinha nem chegado na escola, tinha uma menina lá, não sei se tu conhecesse... não sei se o nome dela é Ana, uma que usa uma corrente com um revólver pendurado. Era 6º ano B ano passado, acho que já tem 17 pra 18 anos... passada de faixa etária já: “Lá vem capitão orelha”... Isso na minha frente, visse? Aí eu fiz de conta que não escutei nada né... Aí a gente passou e entrou. Aí quando nós fomos sentar, estava esse Renan que era do 8º ano e agora deve estar no 9º, vamos sentar... “Aqui você não sentar não”, eu disse: “pois ele vai sentar aí”, Aí ele foi e sentou, quer dizer... ficou o tempo todinho na intimidação, apelido... tá entendendo? Aí daqui a pouco, quando eu procurei Pietro, Pietro estava lá fora brigando com o menino da manhã incitado por esse Carlos. Ele empurrando, eu cheguei na hora que ele estava empurrando... Aí eu fiquei alterada... Alterada... Anda grite, ainda disse umas coisas... Fiquei muuuito, muito mesmo... alterada mesmo. Mas aí eu disse “olhe, você não participa mais de nada aqui... não participa...” Porque eu vejo assim, que não tem... o povo são pessoas assim... sem educação. Tu entendesse? Povo que não tem educação... desrespeita todo mundo... E tanto faz se você é pai ou mãe, eles fazem na frente mesmo, eles não respeitam ninguém, entendesse?

Pesquisadora: E a escola, não faz nada em uma situação dessa?

Mãe de Pietro: Não... Mandou chamar, dizendo que eu estava errada... porque eu me alterei, era pra eu ter chamado... Mas quem eu ia chamar? Estava o prefeito, estava todo mundo lá na hora, que isso aconteceu do lado de fora... “não, porque os professores”, porque viu e não interferiu? Eu que tive que interferir? Eu nem olhei pra o menino que Pietro brigou, porque o menino era pequeno... Aquilo ali foi incitado por ele (Carlos), quer dizer... Pensa num menino de 18 anos é... fazendo bullying de intimidação, de apelido com meu filho de 13 anos e meu filho especial... Não tem mãe que queira, que goste de uma coisa dessa.

Pesquisadora: E como você percebe que Pietro se sente em situações como essa?

Mãe de Pietro: Ele fica triste né, ele fica triste... Ele revida com agressividade também. Ele revida...

Pesquisadora: Em casa, ele comenta sobre tudo que acontece na escola?

Mãe de Pietro: Ele comenta...

Pesquisadora: E o que ele fala em casa sobre a escola?

Mãe de Pietro: Não... Ele gosta dos professores, ele sempre quer ir, visse? Eu admiro isso nele, que ele tem assim, essa fibra de não desistir. Porque eu fiquei tão incomodada nesse dia que ele sofreu

esse bullying, no dia do São João, eu fiquei incomodada que se eu fosse ele, eu não tinha mais força de ir. Tu entendesse? Chegar num ambiente daquele... Mas ele não, todo dia se arruma, todo dia quer ir, que ele tem compulsão por causa de roupas, visse? Roupa e sapato. Aí passa o tempo todo preocupado com a roupa que vai, se essa roupa está boa... E troca de roupa, e sapato... Me aperreia muito por causa disso, visse? Mas ele nunca fica sem querer ir não, sempre quer ir visse?

Pesquisadora: Como é a relação dele com o pai biológico?

Mãe de Pietro: Ah é muito boa... eles se dão bem.

Pesquisadora: Ele tem outros irmãos, além de Josy?

Mãe de Pietro: Tem não... Só é ele e a irmã... Eu casei com o pai dele, nós passamos 20 anos casados... Ele era pastor evangélico. Aí ele adulterou, abandonou a família, desde 2013... Aí foi embora morar com essa mulher. E eles ainda vão pra a casa do pai... Ele é advogado aí vão pra a casa dele, de 15 em 15 dias... Passaram 15 dias de férias na casa dele. Agora é assim... na casa dele é tudo bom e tudo bem né, porque deixa jogar vídeo game o dia inteiro, entendesse? Não tem limite... Deixa o tempo todo. Aí, pronto... é bom na casa de papai. (ironia)

Pesquisadora: Em casa, ele já chorou por conta de alguma coisa que aconteceu na escola?

Mãe de Pietro: Esse negócio de bullying... Às vezes ele chora conversando. É quando eu digo a ele: "olha, meu filho, quando chamar você por uma palavra que não é seu nome você não olha, faz de conta que não tem ninguém falando" Porque assim... Ele não pode ir no banheiro, se vai no banheiro (que ele fica o tempo todo querendo sair né?) ... aí vai no banheiro e esses meninos estão do lado de fora aí começam a aperrear, eles estavam tocando na orelha... Que dizer, veja que provocação... Que se fosse eu, (gesticula que dava um tapa), por cima, eu digo porque eu tenho um gênio... Aí imagina uma criança que não tem as emoções ainda... não tá no controle das emoções pra reagir diante disso, né? Além do apelido, fica tocando nas orelhas quando ele vai tomar água... Se vai ao banheiro... Fica botando o pé pra ele cair. Quer dizer, provocação o tempo inteiro. É muito difícil...

Pesquisadora: E a relação dele com o padrasto, como é?

(silêncio)

Mãe de Pietro: Que ele aperreia muito, não é? Às vezes ele não tem paciência, porque ele nunca teve filhos. Ele nunca teve filhos... Aí assim, assumir dois filhos adolescentes de outra pessoa, não é? Ainda mais com as dificuldades que ele tem... Ele se dá melhor com a menina.

Pesquisadora: Quando ele não está na escola, o que é que ele faz em casa?

Mãe de Pietro: Fica brincando de carrinho, como tu visse, pintando, desenhando, às vezes vendo TV quando não está de castigo e eu deixo assistir, porque também eu não deixo assistir TV, essa TV aí também não está ligada e nem a gente deixa funcionar, tem uma na cozinha... eu não sei se tu visse [padrasto fala com a mãe e interrompe rapidamente a conversa]... aí tem uma TV na cozinha, aí quando tá tudo bem, que ele não tá de castigo e que não tá aprontando nada, aí a gente deixa ver TV. ou então só no fim de semana. Eles não veem TV durante a semana e nem usam internet se não for pra fazer trabalho de escola.

Pesquisadora: Em algum momento você teve dificuldade matricular ele na escola por conta da...

Mãe de Pietro: ...da especialidade dele?

Pesquisadora: ...Sim

Mãe de Pietro: Não, aconteceu assim... eu fui matricular, [nome da diretora preservado] assim.. foi mais assim do que uma mãe pra ele, entendesse? É muito paciente até comigo né? Que eu fico muito nervosa... eu choro... eu me aperreio... Eu digo coisas né... Aumentando né e sempre termino chorando porque mãe tu sabe como é, aí eu sempre falo isso, mas ela assim, na primeira vez que eu fui ela disse a mim que eu tinha primeiro que falar com Mabel que é a pessoa responsável pela educação especial do município, que eu viesse de lá com uma autorização de matrícula eu acho que era pra registro assim... pra constar que tinha mais uma criança especial e qual era a especialidade pra poder chegar na escola né? mas segundo o pai dele, que é advogado, disse que eu não deveria ter ido, que quem tinha obrigação de fazer isso era a escola. Mas assim, chegou o primeiro ano dele nessa escola, pra não haver problema, sabe? o pai dele é muito cri cri por causa desses negócios né... de direito. Aí eu mesma fui, falei com [nome da secretária de educação preservado] tudinho... Vim com a autorização, matriculou e vi a questão da cuidadora.

Pesquisadora: Na escola particular que ele estudou teve algum problema também em relação bullying?

Mãe de Pietro: Não, bullying não... Bullying não... Agora aperreou demais na [nome da escola preservado]. Na escola [nome preservado], saia muito da sala, não fazia as tarefas... Quando eu tirei ele de lá ele estava rabiscando,

Pesquisadora: E os acompanhamentos nessas escolas particulares, como eram?

Mãe de Pietro: Teve psicopedagoga, mas era assim... o tempo todinho me aperreando. Se eu estava dando aula, quando eu vejo, chegava a psicopedagoga "ele tá em baixo da mesa, na sala da coordenação", [falou baixinho - com medo] da agressividade... Aí pra eu sair de sala de aula e tirar... Aí foi muito estressante, por isso que eu pedi demissão.

Pesquisadora: Aí no caso você trabalhava na escola que ele estudava...

Mãe de Pietro: Na escola, era...

Pesquisadora: Você que agora acompanha as atividades escolares dele?

Mãe de Pietro: Sou eu...

Pesquisadora: E ele sempre faz ou às vezes ele não quer fazer?

Mãe de Pietro: Não... Ele sabe que tem que fazer, que é responsabilidade né? Agora antigamente era mais estressante vi? porque não fazia... pra fazer a tarefa eu estou dividindo, eu estou fracionando a medicação. Eu estou dando um pela manhã, porque se não der também [fala baixinho -a agressividade ninguém aguenta] aí estou dando 1 e meio de meio dia, pra ver se aguenta até 5h da tarde, atenção né e mais controle, porque se der tudo de manhã, eu acredito que de uma hora até cinco da tarde o efeito vai... parte do efeito já tem passado. Pra ele não ficar agressivo e inquieto, né?

Pesquisadora: Na situação de bullying você percebe que envolve algum aluno ou grupos de alunos específicos?

Mãe de Pietro: É com todo mundo... Eles não respeitam ninguém não... Esse povo daí [escola] não. É com todo mundo, eu digo isso porque eu vejo assim, né... Quando às vezes eu vou levar ou vou buscar a gente vê. Já ontem mesmo, tu estava ontem não né? Pronto... Antes d ontem entrou um diretor novo, aí eu fui, fiquei lá esperando até a hora dele entrar na sala porque eu queria ver se ele ia sentar na frente porque eu pelo pra colocar ele na frente, pra ver se o professor tá vendo que ele tá na frente e

tá acompanhando né? Aí o professor... mandou todo mundo pra fila, aí teve um pai que não colocou o filho dele na fila, aí o diretor disse "põe ele na fila", o pai disse "não", aí eu disse "por quê?" aí eu digo "eita... no primeiro dia de aula já vai ter bate boca..." ele disse "não senão vão bater nele", era um menino especial também, "... porque vão bater nele", aí ele [o diretor] disse "não, pai... ninguém vai bater nele aqui não... ponha ele na fila, eu estou pedindo... coloque"... Aí ele botou o menino na fila. Quer dizer, o pai também não confia de deixar porque sabe que vão aprontar, entendesse? É difícil viu?

Pesquisadora: Aí no caso, ele está agora no 7º ano não é?

Mãe de Pietro: É... 7º Ano, era pra ele estar no 8º porque quando eu tirei ele da [nome da escola preservado] ele estava no primeiro ano, terminando o primeiro ano, só que só fazia rabiscar e a professora deixa assim... ele de lado, entendesse? Porque ela não sabia como trabalhar com ele. Aí a gente alfabetizou com o sistema fonético, foi eu que alfabetizei ele em casa e na escola foi o tradicionais, mas mesmo assim ele conseguiu acompanhar.

Pesquisadora: Durante as férias, o que foi que ele fez?

Mãe de Pietro: Aqui em casa eu saí poucas vezes com ele, assim... fui pra pracinha ali da igreja, dei uma voltinha com eles, pra tomar um sorvete... Aí quando sai com o pai ele passeia mais né? Porque o pai tem dinheiro, e aqui a gente tá desempregado, eu estou desempregada desde que entreguei meus empregos todinho por causa de... pra ficar em casa e tomar conta dele né? Aí lá com o pai ele passeia mais, vai pra praia, vai pra shopping, entendesse? Também esse mês complicou um pouco porque meu esposo fez uma cirurgia né? Passou quinze dias aqui, internado aqui e depois no hospital em Recife, fazendo a cirurgia do pé e quando nós voltamos eles também voltaram da casa do pai. Aí eu tô assoberbada de coisa ainda, e agora Josy não tá em casa, tá tudo empeirado, quem tira o pé é ela. Aí só tá eu e Pietro pra tudo. Ela tá estudando no Joaquim Olavo.

Pesquisadora: Eu vou precisar que você leia e preencha esse documento aqui, pode ler com calma, preencher e assinar. Aí preenche em duas vias porque uma fica com você e a outra eu levo.

[assinatura do termo e agradecimento]

Após a visita, a mãe ficou de dar um retorno marcando a próxima. No entanto, não tivemos mais retorno.