

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PATRÍCIA BERNARDI ROCKENBACH**

**BULLYING E HOMOFOBIA: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES DE UMA  
ESCOLA PÚBLICA**

**RONDONÓPOLIS  
2014**

**PATRÍCIA BERNARDI ROCKENBACH**

**BULLYING E HOMOFOBIA: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES DE UMA  
ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento.

Orientador: Dr. Leonardo Lemos de Souza

**RONDONÓPOLIS**

**2014**

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

B523b Bernardi Rockenbach, Patricia.  
Bullying e homofobia: : um estudo com adolescentes de uma escola pública /  
Patricia Bernardi Rockenbach. -- 2014  
104 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Leonardo Lemos de Souza.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de  
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Rondonópolis, 2014.  
Inclui bibliografia.

1. Adolescência. 2. Bullying. 3. Moralidade. 4. Modelos Organizadores do  
Pensamento. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis -  
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppedu@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "BULLYING E HOMOFOBIA: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA"**

AUTOR : Mestranda Patrícia Bernardi Rockenbach

Dissertação defendida e aprovada em 22/04/2014.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Leonardo Lemos de Souza
Instituição	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Interno	Doutor(a)	Carmem Lúcia Sussel Mariano
Instituição	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Externo	Doutor(a)	Rita Melissa Lepre
Instituição	UNESP/Campus Bauru	
Examinador Suplente	Doutor(a)	Raquel Gonçalves Salgado
Instituição	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

RONDONÓPOLIS, 23/04/2014.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor Leonardo Lemos de Souza que me orientou com presteza e tranquilidade, sempre acreditando no meu potencial;

Às professoras doutoras Carmem Lúcia Sussel Mariano e Rita Melissa Lepre pelas orientações nas bancas de qualificação e defesa que me fizeram enxergar e valorizar pontos importantes da pesquisa com considerações reflexivas;

Aos queridos Estér, Paulo, Priscila e Júnior pela motivação e carinho que sempre tiveram comigo;

Aos colegas-amigos de mestrado, em especial à Molise, Ézer, Joselita e Laudinéa que não me deixaram esquecer de “continuar a nadar”;

Às amigas e aos amigos pela harmonia aos meus dias;

Aos adolescentes participantes da pesquisa e aos professores, direção e coordenação da escola por apoiar esta investigação contribuindo com suas opiniões, desabafos e histórias;

Ao PPGEdu por oferecer um curso de mestrado comprometido com uma visão sempre crítica e reflexiva acerca da educação atual;

À CAPES pela bolsa de estudo concedida.

*Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho  
me contou que somos feitos de histórias.*

Eduardo Galeano

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar, a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, quais as representações de adolescentes, isto é, como pensam, sentem e agem estudantes diante de situações de *bullying* homofóbico, bem como quais aspectos morais estão relacionados. Considerando teorias sobre a moralidade e estudos sobre *bullying* e adolescência, foram aplicados questionários em uma escola pública da cidade de Rondonópolis/MT. Participaram da pesquisa 43 adolescentes com idades entre 13 e 17 anos que responderam a um questionário contendo perguntas sobre o que ele admira nas pessoas e em si mesmo, se já agrediu outra pessoa e se já foi agredido e outras quatro perguntas para uma história, produzida pela pesquisadora, que descreve uma cena de *bullying* na escola. Em todas as respostas foram analisados elementos morais, bem como os sentimentos e pensamentos acerca do fenômeno *bullying*, principalmente com relação à vitimação. Os resultados indicaram que os adolescentes participantes apontam e conhecem valores morais e éticos como relevantes para a vida. Com relação à própria experiência em situações de *bullying*, a maioria deles já foi ou ainda é vítima de *bullying* (58,14%) e a minoria é ou foi autor de *bullying* (18,61%). Os modelos organizadores do pensamento encontrados nas respostas referentes à história fictícia de *bullying* homofóbico demonstram grande variedade de pensamentos, sentimentos, significados e implicações desses adolescentes, o que caracteriza a importância dos conteúdos na construção do raciocínio na resolução de conflitos e na interpretação da realidade. É possível dizer que há indícios de que na perspectiva da vítima, nas respostas dadas, o *bullying* homofóbico deve ser negado ou minimizado, sob a justificativa de intensificar a recorrência. Tal situação também aponta que se veem poucas respostas positivadas, no sentido de fomentar críticas e garantia de direitos pelo próprio grupo de estudantes. Pode-se dizer que no grupo estudado, a partir destes dados, o *bullying* está sendo naturalizado dentro da escola, pois as ações contra as agressões, demonstradas pelos participantes, são ínfimas. Estas respostas reforçam a importância da mudança de paradigmas educativos, valorizando discussões e reflexão crítica da realidade escolar.

Palavras-chave: Adolescência; *bullying*; moralidade; Modelos Organizadores do Pensamento.

## **ABSTRACT**

This research aimed to investigate, from the Thought's Organizers Models Theory, the representations of teenagers, in other words, how they think, feel and act in situations of students homophobic bullying, as well as the moral aspects that are related. Considering theories of morality and studies on bullying and adolescence, questionnaires were administered in a public school in Rondonópolis/MT. Teens (43 adolescents) aged 13 to 17 years old answered a questionnaire about what they admire in people and in themselves, if they already assaulted another person and if have been attacked and four other questions for a story, produced by the researcher, which describes a scene of bullying at school. In all answers moral elements as well as the feelings and thoughts about the bullying phenomenon, particularly with respect to victimization, were analyzed. The results showed that adolescents participants know and indicate moral and ethical values as relevant to life. Regarding own experience in bullying situations, most of them have been or still is a victim of bullying (58,14%) and the minority is or was the author of bullying (18,61%). Thought's organizers models founded in the answers relating to the fictional story of homophobic bullying demonstrate wide variety of thoughts, feelings, meanings and implications of these adolescents, which characterizes the importance of content in the construction of reasoning, in resolution of conflicts and interpretation of reality. It is possible to tell that there are evidences that the perspective of the victim, at the replies, homophobic bullying should be denied or minimized, under the justification to intensify recurrence. This situation also points that there are few positives answers, to foster critical and guarantee of rights by the own student group. It can be said that the group studied, from these data, the bullying is being naturalized in the school, because the actions against aggression, demonstrated by the participants, are negligible. These responses reinforce the importance of changing the educational paradigm, valuing discussions and critical reflection of the school reality.

Keywords: Adolescence; bullying; morality; Thought's Organizers Models Theory.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos participantes por idade e sexo. ....	56
Tabela 2. Modelos da questão 1. ....	74
Tabela 3. Modelos da questão 2. ....	77
Tabela 4. Modelos da questão 3. ....	79
Tabela 5. Modelos da questão 4. ....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Prevalência das respostas à questão 1. ....	63
Gráfico 2. Prevalência das respostas à questão 2. ....	64
Gráfico 3. Prevalência das respostas à Questão 3. ....	65
Gráfico 4. Vítimas de bullying. ....	67
Gráfico 5. Tipos de agressões.....	67
Gráfico 6. Frequência das agressões.....	68
Gráfico 7. Atitudes frente às agressões. ....	69

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS .....	9
LISTA DE GRÁFICOS.....	10
1. INTRODUÇÃO .....	11
2. ADOLESCÊNCIA COMO TEMPO DA VIDA.....	15
2.1 Moralidade na adolescência.....	22
2.2 <i>Bullying</i> na adolescência.....	35
3. HOMOFOBIA E O <i>BULLYING</i> .....	42
3.1 Diversidade de gênero e sexualidade na escola .....	42
3.2 Homofobia e <i>bullying</i> .....	45
4. METODOLOGIA .....	51
4.1 Participantes.....	55
4.2 Instrumento .....	56
4.3 Procedimentos de coleta de dados .....	59
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	62
5.1 Apresentação e análise das respostas às questões sobre vivências pessoais: valores e <i>bullying</i> .....	62
5.2 Apresentação e análise dos modelos organizadores do pensamento .....	73
5.2.1 Modelos Organizadores a partir da Questão 1.....	73
5.2.2 Modelos Organizadores a partir da Questão 2.....	76
5.2.3 Modelos Organizadores a partir da Questão 3.....	79
5.2.4 Modelos Organizadores a partir da Questão 4.....	81
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	92
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	100
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO NA ESCOLA COM OS ADOLESCENTES DE 13 A 17 ANOS DE IDADE.....	102

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisar o *bullying* na escola foi despertado durante a graduação em Psicologia. Após a formação, as experiências profissionais na área de assistência social do município de Rondonópolis e na docência na Universidade Federal de Mato Grosso, nos cursos de licenciatura, fortaleceram este interesse, unindo teoria, prática e discussões sobre a escola e seus desafios. Nas reflexões sobre os percalços enfrentados pela escola, havia momentos em que as dúvidas eram maiores que as respostas o que alimentava o desejo em continuar trabalhando neste campo de pesquisa.

No mestrado, foi possível realizar esta investigação, com o apoio do orientador em continuar com o mesmo tema. Com o tempo, participação em disciplinas e em reuniões de orientação, o tema foi delimitado e o percurso metodológico definido. O *bullying* é um tema importante para a pesquisa atual em educação, já que desde as aulas na graduação foi observado que os futuros professores já demonstram medo da dificuldade em lidar com o problema nas escolas. Esta situação foi observada no momento em que a pesquisa de campo foi realizada. Como será descrito na metodologia, a coordenação e os professores da escola pesquisada ofereceram apoio à pesquisadora por entenderem que o tema ainda é um grande problema para a escola. Portanto, é de suma importância que mais pesquisas sejam realizadas com este tema, haja vista que o conhecimento sobre as características e prevalência do *bullying* possam viabilizar outras organizações curriculares e ações escolares.

Há muito as pessoas sofrem com ações de *bullying*. Mas só há pouco tempo que este tipo de agressão foi nomeado e caracterizado como uma agressão entre pares. Essas características conferiram ao *bullying* a possibilidade de ser entendido, prevenido e amenizado em sua especificidade. A característica principal do *bullying* é a agressão e vitimização frequente entre pares: um grupo ou um indivíduo agride física, verbal e/ou psicologicamente, com frequência, outro indivíduo que tem características específicas (por exemplo, é muito inteligente ou por características raciais).

Nessa perspectiva, o problema central desta investigação consiste na seguinte indagação: quais as relações entre a moralidade e as representações de adolescentes sobre as vítimas de *bullying* homofóbico?

Define-se, portanto, que o objetivo geral desta pesquisa é investigar, a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, quais as representações de adolescentes sobre como pensam, sentem e agem estudantes que sofrem *bullying* homofóbico. Ainda, quais aspectos morais estão relacionados às vítimas de *bullying* homofóbico.

A sexualidade humana tem sido um dos grandes temas em debate devido aos comportamentos decorrentes irem de encontro a valores normativos das sociedades. Uma via “moralizante”<sup>1</sup> ou de moralização da sexualidade<sup>2</sup> mantém as dificuldades em se debater e conviver com as diferenças no campo da educação quando se trata das identidades e orientações sexuais. Por outro lado a afirmação dessas diferenças por grupos organizados e também pela constante, porém lenta, perspectiva mais aberta de discussão sobre sexualidade e gênero tem problematizado e produzido novas formas de pensar, sentir e agir diante do diferente.

No confronto com esse movimento percebe-se também que a homossexualidade torna-se um dos alvos da violência atual, inclusive no *bullying*. Chamada de homofobia, a agressão e preconceito contra homossexuais têm sido cada vez mais presente. Pessoas que não estão dentro dos padrões da heteronormatividade tem assumido mais suas formas de viver a sexualidade, o que aumenta o preconceito. Na escola não é diferente: as agressões ocorrem silenciosamente, sem que os professores percebam ou sob a desculpa de que tais ações são oriundas de brincadeiras com os colegas.

Pode-se dizer que os valores e as representações de si, estas referendadas por Puig (1998), de cada pessoa geram modelos de condutas e em muitos deles percebe-se a efetivação de estereótipos e preconceitos para com a diferença. É possível, desse modo, supor que há certa relação entre a identidade moral (compreendida como conjunto de representações de si) e as ações de *bullying* notadamente no contexto escolar. A construção da moralidade é realizada em todos os momentos da vida do indivíduo e a partir da adolescência esta construção pode tornar-se crítica e autônoma, no sentido de abarcar valores democráticos de justiça, ou não.

---

<sup>1</sup> Utiliza-se o termo “moralizante” ou “moralista” para diferenciar da moralidade no sentido da construção de valores das perspectivas psicológicas que serão abordadas mais adiante. Assim, “moralizante” se aproxima do que é valor que exclui e discrimina, imerso de estereótipos e preconceitos que geram exclusão. Neste trabalho, os aspectos da sexualidade não serão tratados em significados moralizantes. Ler CORTINA, A.; MARTÍNEZ, E. *Ética*. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

<sup>2</sup> Ler FOUCAULT, M. *A História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

As características da adolescência destacadas neste trabalho são norteadas tanto pelo seu aspecto cultural, o que envolve marcadores que são eleitos pelas culturas para definir esse tempo da vida e que podem ser aproximados ou diferenciados em diferentes grupos sociais. Rogoff (2005) destaca que “as práticas culturais são centrais para o funcionamento individual e da comunidade, à medida que as pessoas elaboram e contribuem para as tradições culturais da comunidade” (p. 72). Desta forma, as respostas dadas pelos adolescentes que participaram desta pesquisa, serão analisadas de acordo com as contribuições teóricas que tem como base o conjunto de experiências e da cultura nas quais estão inseridos. Problematiza-se assim as perspectivas de autores como Erikson (1976) e Calligaris (2000) que destacam os aspectos universalizantes da adolescência como as mudanças fisiológicas e psicológicas. Esses trazem a ideia de crise de identidade como uma das características desta fase da vida e as mudanças psíquicas e hormonais sofridas, que transformam esta fase em um período repleto de novos sentimentos, ações e decisões.

As relações entre moral e cultura são destacadas por La Taille (2006) quando diz que não há cultura sem um sistema moral e o ser humano é passível de experimentar o sentimento do dever moral. Dessa forma, ainda segundo o autor, faz-se necessário observar que: as regras morais são boas em si mesmas ou deve-se considerar as consequências dessas regras para o mundo; a ocorrência do dilema moral, sendo que o sentimento de obrigação moral está presente mesmo sem saber ao certo qual atitude tomar em relação ao dever; há regras morais que são exigências sociais e há aquelas que são admiradas mas não são exigidas e; a frequência do sentimento moral. Segundo Lemos-de-Souza (2010) na interpretação de novas situações, os sujeitos recorrem a dimensões e referências próprias que são culturais, como por exemplo, crenças e valores aprendidos.

Desse modo, os capítulos desta pesquisa estão assim organizados:

No capítulo 1 a adolescência será discutida enquanto tempo de transformações físicas e psicológicas, dúvidas e crise de identidade. A ideia de adolescência, definida pelas práticas culturais, se modifica em cada cultura e ao longo do tempo. Diante das transformações vividas pelo adolescente, o pensamento e ação moral são colocados em cheque, unindo o que foi aprendido ao longo da vida e o que está sendo vivenciado neste momento. Neste processo, em alguns adolescentes, os comportamentos violentos são percebidos pela família e pela escola. Dentre eles, o *bullying* é considerado um dos problemas nas relações sociais entre jovens.

No capítulo 2 são discutidos aspectos da homofobia, sendo esta uma das formas usadas na prática do *bullying*, chamada *bullying* homofóbico. Nesta prática, o agressor ofende a vítima por ter características consideradas homossexuais. Se a homossexualidade ainda sofre discriminações por pessoas adultas, adolescentes e crianças também consideram esta orientação sexual como diferente daquela que a sociedade considera como “normal”.

Após estas considerações teóricas, a metodologia será descrita no capítulo 3. Mediante decisão sobre as referências bibliográficas a serem utilizadas, participaram da pesquisa 43 adolescentes que estudam em uma escola pública do município de Rondonópolis – MT. Os adolescentes, que tinham entre 13 e 17 anos de idade, responderam a um questionário que se dividia em duas partes: a primeira delas foi composta por questões diretas sobre o *bullying* na vida escolar dos participantes e perguntas sobre eles admiram no outro e em si mesmo; a segunda parte compreendeu duas histórias de *bullying* e mais quatro perguntas sobre estas histórias, questionando-os sobre os pensamentos e sentimentos das personagens e do próprio adolescente. Estas respostas serão analisadas de acordo com a Teoria dos Modelos Organizadores. De acordo com Montserrat Moreno e Genoveva Sastre (1999), um modelo organizador é o modo como cada pessoa organiza os dados que seleciona de uma determinada situação, atribui significados a esses dados e as implicações decorrentes.

No capítulo 4, os dados serão descritos e analisados. A primeira parte do questionário será analisada para uma caracterização dos adolescentes participantes e a segunda parte do questionário será analisada sob a perspectiva da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, das autoras Moreno e Sastre (1999). Dessa forma, as respostas dos adolescentes ao questionário serão agrupadas conforme as ideias parecidas em relação ao assunto, formando os modelos que organizam o pensamento destes adolescentes.

Genericamente, os dados mostram que o *bullying* é bastante sofrido pelos adolescentes e demonstram diferenças entre as respostas sobre o que deve ser feito e o que eles já fizeram em situações de violência na escola.

Por fim, é importante ressaltar que devem ser realizadas mais pesquisas sobre este tema, pois trata-se de um assunto rico em singularidades e discussões, além de debates nas escolas envolvendo toda a comunidade escolar.

## 2. ADOLESCÊNCIA COMO TEMPO DA VIDA

A adolescência é construída culturalmente em cada sociedade. Assim, esta fase do ciclo vital é vista sob variados aspectos e teorias. A Psicologia estuda a adolescência de acordo com suas características biológicas e comportamentais. Já a Sociologia usa o termo juventude para analisar aspectos sociais e sua atuação no espaço público<sup>3</sup>.

Neste texto serão discutidos alguns referenciais da psicologia e da sociologia, no intuito de problematizar definições e concepções.

A obra de 1904 de Stanley Hall foi a primeira a se debruçar sobre a adolescência na Psicologia, representando este período como de emotividade e estresse aumentados (ROGOFF, 2005; OLIVEIRA, 2006). Estes primeiros estudos sobre a adolescência aconteceram em uma época marcada por grandes mudanças nos Estados Unidos, pois a sociedade agrícola se transformou em sociedade urbana industrial (ROGOFF, 2005).

Fisicamente, o corpo do adolescente está em plena mudança. De acordo com Newcombe (1999), o adolescente está em uma fase de explosão de crescimento, na qual sua estrutura física, como peso e altura, e hormônios aumentam, se modificando rapidamente. Deste processo também faz parte a maturação sexual e o desenvolvimento cognitivo – este no sentido de que o indivíduo começa a pensar mais por si mesmo e avaliar o que está ao seu redor sob sua própria perspectiva (NEWCOMBE, 1999).

Com relação à visão que o adolescente tem de si mesmo, Erikson (1976) afirma que o adolescente se preocupa morbidamente com o que possa parecer para os outros. Além disso, por causa de todas essas mudanças físicas e psicológicas pelas quais o adolescente passa, sua imagem no espelho não é muito amiga. Para Calligaris (2000, p. 25) o adolescente sofre com sua transformação:

É uma imagem que sempre deve muito ao olhar dos outros. Ou seja, me vejo bonito ou desejável se tenho razões de acreditar que os outros gostam de mim ou me desejam. Vejo, em suma, o que imagino que os outros vejam. Por isso o espelho é ao mesmo tempo tão tentador e tão

---

<sup>3</sup> FREITAS, M. V. de (org.); ABRAMO, H.W.; LEÓN, O. D. Introdução. **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.



perigoso para o adolescente: porque gostaria muito de descobrir o que os outros veem nele. Entre a criança que se foi e o adulto que ainda não chega, o espelho do adolescente é frequentemente vazio.

Pelo fato de que a autoimagem é construída pelos aspectos que cada um considera importantes e pelo que a sociedade valoriza, o adolescente ainda tem dúvidas quanto à sua imagem no espelho. As mudanças que pelas quais seu corpo está passando, contrastam com as mudanças corporais na infância, que são mais amenas e, também, com a fase adulta que tem um tempo maior de duração. A mudança corporal na fase da adolescência é considerada mais sensível ao ser humano.

O desenvolvimento do pensamento moral e ético é um aspecto importante da vida humana e inclui o desenvolvimento do raciocínio e tem implicações decorrentes das formas de interação social. É na adolescência que o pensamento moral é definido concretamente e criado pelo próprio indivíduo através de suas experiências passadas e atuais. Piaget (1932/1994), com sua obra intitulada *O juízo moral na criança*, foi o pioneiro nestes estudos, teoria que contribui até hoje para as pesquisas sobre o desenvolvimento humano. De acordo com Piaget (1976), o pensamento formal do adolescente é caracterizado por novas formas de resolver problemas, hipotetizando e deduzindo. Ele passa a se referir a elementos verbais, sem precisar referir-se aos objetos. Em cada fase do desenvolvimento, a efetividade das novas elaborações é dependente da interação do adolescente com a sociedade.

É nesta interação que cada indivíduo se desenvolve e, no caso, o adolescente começa a pensar por si só, formular suas próprias hipóteses e verificá-las de acordo com a realidade em que vive. As normas e regras morais também são construídas nesta interação. Para Piaget, “o adolescente é o indivíduo que começa a considerar-se como igual aos adultos e a julgá-los num plano de igualdade e de total reciprocidade”, diferente da criança que é colocada como inferior e subordinada ao adulto (1976, p. 252). No começo da adolescência, a consciência da regra se transforma e passa de uma lei exterior para o resultado de uma decisão livre, sendo respeitada quando for mutuamente elaborada (PIAGET, 1932/1994). O autor considera que há autonomia moral quando a própria consciência considera a importância de tal ato, independente de qualquer pressão exterior.

A construção identitária do indivíduo acontece desde a infância, segundo a teoria de Piaget. Mas é na fase da adolescência que estas construções se consolidam. O *self* adolescente tem que lidar com a maturação biológica e com sua cultura, ao mesmo tempo. Cada grupo

cultural dará sentidos diferentes para essas modificações e o jovem terá que lidar com algumas divergências, em detrimento à sua construção identitária (OLIVEIRA, 2006).

As contribuições da psicanálise para discutir a identidade são destacadas por Calligaris e Erikson. Calligaris (2000) afirma que as mudanças na imagem de si exigem do adolescente uma adaptação, como por exemplo, a chegada do desejo sexual, que já existia, mas que é reconhecida por ele neste momento. Já Erikson (1976) afirma que,

[...] em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo com se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele (p. 21).

Este processo, para o autor, está em plena mudança, evolução e crescente diferenciação, o qual fica mais abrangente a partir da consciência do aumento do círculo social e do que é importante para o indivíduo. A identidade, então, deve ser discutida sem dissociar, o que é individual, pessoal, do que é histórico, comunitário, pois estão verdadeiramente relacionados (ERIKSON, 1976).

A adolescência é vista de diferentes formas nas várias culturas e ao longo do tempo. No entanto, há também similitudes que podem dialogar, sem generalizações. Piaget (1998) discutiu brevemente sobre o adolescente pertencente às sociedades ditas “primitivas” e o que vive na sociedade dita “civilizada”, afirmando que, em seu desenvolvimento, há menos liberdade para o primeiro e mais liberdade para o segundo. O autor afirma ainda que ao adolescente da sociedade dita primitiva não há espaço para a reflexão pessoal ou pensamento crítico, e sim, o respeito às tradições e às regras. Como exemplo de sociedades “primitivas”, pode-se lembrar de tipos de povoados ao redor do mundo, que localizam-se longe das cidades. Diante desta descrição, segundo Rogoff (2005), adultos e crianças compartilhavam todas as atividades que eram realizadas em casa, relação esta que se modificou com a mudança para a cidade: as crianças tinham poucas funções, relacionavam-se mais com outras crianças de valores e origens

diferentes. Ainda conforme a autora, só ao final do século XIX é que essa juventude<sup>4</sup> deu origem à cultura jovem que tem o próprio estilo, modos de falar e prioridades.

Em continuidade com um breve histórico da adolescência, para Kehl (2004, p. 93), o adolescente, até meados do século XX era uma “criança grande, desajeitada e inibida, de pele ruim e hábitos antissociais”, modificando-se para um “modelo de beleza, liberdade e sensualidade para todas as outras faixas etárias”.

Sendo a passagem da infância para a vida adulta marcada de formas diferentes em cada cultura, de acordo com Rogoff (2005), como exemplo disso, em muitas comunidades são promovidos ritos de passagem, sendo que, em alguns casos a força física, a dor e o psicológico são testados. Na cultura brasileira, tribos indígenas e ciganos realizam rituais para celebrar e marcar a transformação de crianças em adultos. Nem a classificação etária é a mesma para os diferentes adolescentes, pois as características da adolescência e juventude podem ocorrer em diferentes fases da vida, de acordo com fatores sociais. Para León (2005) a classificação etária não é a mesma para jovens de uma zona rural e jovens da região urbana, assim como para os que tem condições financeiras altas e aqueles que são marginalizados.

Diante disso, percebe-se que o modo como os adolescentes são vistos também é influenciado por aspectos particulares de cada cultura. Na cultura urbana brasileira, o adolescente não é mais criança, mas também ainda não é adulto. Muitas pessoas ainda têm dúvidas quanto a esta identidade jovem. Algo que chama a atenção é a cobrança por parte dos adultos, como por exemplo, que ele seja alguém reconhecido pela sociedade nos campos amoroso e financeiro (CALLIGARIS, 2000).

---

<sup>4</sup> É importante ressaltar que há diferenças entre os termos ‘adolescência’ e ‘juventude’. De forma geral, o termo adolescente é mais usado do ponto de vista da psicologia, como fase da vida que possui importantes mudanças físicas e psicológicas do ser humano (fase dos 12 aos 17 anos de idade, de um modo geral), tendo como marco inicial a puberdade. Juventude é um termo mais abrangente e que engloba uma idade mais avançada que a adolescência, utilizado, principalmente, pelas teorias sociológicas, enfatizando as construções sociais nesta fase da vida (FREITAS; ABRAMO; LEÓN, 2005); não que a psicologia deixe de considerar os fatos sociais da vida humana, mas, de forma muito sintética, esta é uma das várias conceituações desta fase da vida. Para Bee (1997) é preferível pensar a adolescência como a fase entre a infância e a vida adulta, sendo que este momento difere entre as sociedades. Esta é uma discussão complexa que não será abordada aqui, mas os dois termos serão abordados neste trabalho de acordo com as definições acima citadas.

Mas sabe-se que o adolescente passa por mudanças fisiológicas e psicológicas intensas, de acordo com várias teorias, que serão destacadas a seguir, que se debruçaram sobre esta fase da vida.

O adolescente tem sido visto, por muitas pessoas, como rebelde ou aquele que não acata decisões facilmente, que apresenta comportamentos de risco e de transgressão (ABRAMO, 2005). Mas esta afirmação traz um questionamento: sendo o adolescente um quase adulto e, ao mesmo tempo, alguém que não é mais criança, é plausível que se tenha dúvidas quanto a alguns fatos sociais e que estes sejam “denunciados”. Para Calligaris (2000), seus corpos estão preparados para a independência, mas em algumas circunstâncias, seu ambiente o impede. Esta ideia de “rebelia” pode ser compreendida de outras formas. Segundo Castro (2006), o adulto está de um lado e o jovem de outro e nenhum dos dois, em muitas situações faz questão de conhecer a singularidade de cada um, o que afeta negativamente a comunicação e o entendimento. Desta forma, a continuidade de opiniões pré-estabelecidas segue em voga nas relações entre estas gerações.

É comum ouvir que o adolescente está em uma crise de identidade. Mas, de acordo com Erikson (1976), o termo crise de identidade significa um momento que todas as pessoas passam, em algum tempo da vida. É como se fosse um ajustamento na estrutura psíquica durante o processo de formação de identidade que cada um realiza em algum momento da vida. “Entretanto, [...], o processo tem sua crise normativa na adolescência e é determinado, de múltiplas maneiras, pelo que ocorreu antes, e determina grande parte do que ocorrerá depois” (ERIKSON, 1976, p. 22). Pode-se “falar da crise de identidade como o aspecto psicossocial do processo adolescente. Nem essa fase poderia terminar sem que a identidade tivesse encontrado uma forma que determinará, decisivamente, a vida ulterior” (p. 90).

[...] podemos assinalar que o processo de construção de identidade se configura como um dos elementos característicos e nucleares do período juvenil. O referido processo se associa a condicionantes individuais, familiares, sociais, culturais e históricos determinadas. Por outro lado, é um processo complexo que se constata em diversos níveis simultaneamente. Distinguiu-se a preocupação por identificar-se a um nível pessoal, geracional e social. Ocorre um reconhecimento de si mesmo, observando-se e identificando características próprias (identidade individual); este processo traz consigo as identificações de

gênero e papéis sexuais associados. Além disto, busca-se o reconhecimento de um si mesmo nos outros que sejam significativos ou eu se percebem com características que se desejaria possuir e que estejam na mesma etapa da vida. Isto constitui a identidade geracional (LEÓN, 2005, p. 14).

Este trecho evidencia esta construção de identidade juvenil que se faz referência quando a adolescência é discutida. Algumas pessoas vivem este processo de forma tranquila e outras podem ter mais dúvidas e se sentir em uma crise. As características peculiares de cada um são definidas pelo modo como cada cultura considera o adolescente.

“Algumas características podem ser destacadas como próprias da adolescência e da juventude no trajeto de transformações: o questionamento dos modelos de relações familiares, do comportamento sexual e social deles próprios e dos outros” (LEMOS-DE-SOUZA, 2008, p. 44). De acordo com a discussão acima, percebe-se que o adolescente passa por um “turbilhão” de ideias, sentimentos e decisões. Desta forma, uma importante organização do universo psíquico, dando sentido à novas experiências, acontece devido a vários fatores que serão abordados ao longo deste capítulo.

Na atualidade, o adolescente também é pressionado pela economia global. Para a nossa sociedade é importante que se tenha um projeto de vida e que se busque cumprir seus passos. Alguns já encontraram um projeto vital para seu futuro e outros não conseguiram fazer planos e, muitas vezes, nem sabem o que querem ou gostam de fazer. Para Damon (2009) esta situação pode gerar grande frustração em alguns casos, limitando suas possibilidades. Erikson (1976, p. 132) reafirma que “em geral, é a incapacidade para decidir uma identidade ocupacional o que mais perturba os jovens”. Por isso, ainda segundo o autor, além de fazer planos, o adolescente deve atender à demanda industrial, econômica e política, ajustando-se a qualquer adversidade, negando a formação de uma personalidade confiante, que precisa de valorização das próprias ideias.

Neste contexto, há grandes diferenças em relação à forma como cada adolescente vive as primeiras experiências profissionais. O adolescente de classe média e alta tende a permanecer mais tempo estudando e se preparando profissionalmente, pois seus pais podem continuar investindo em sua preparação sem que ele precise trabalhar. León (2005) afirma que só depois de se qualificar muito bem, é que tem sua autonomia e inserção no mundo do trabalho e da constituição da própria família. Segundo o autor, é um tempo de transição, “de espera antes de

assumir papéis e responsabilidades adultas” (p. 17). Já o adolescente de classe econômica baixa, em muitos casos, trabalha para ajudar no sustento da casa ou auxilia no trabalho doméstico e no cuidado com os irmãos. É comum também que muitos adolescentes precisem trabalhar para complementar a renda da família quando os salários dos adultos são muito baixos (OLIVEIRA; ROBAZZI, 2001).

É importante ressaltar a discussão feita por Calligaris (2000) sobre o que é ser adulto em nossa sociedade. Não há características bem definidas sobre as diferenças de um adolescente e um adulto. A falta de maturidade deriva dessa espera, da falta de experiência. Dessa forma, não se sabe ao certo como realizar esta diferenciação e mais uma dúvida permeia a existência adolescente.

Os elementos precisam ser integrados de forma diferente agora, os novos e os da infância, dentro de uma unidade grandiosa, indefinida e exigente: a sociedade (ERIKSON, 1976, p. 129). A partir desta integração, o adolescente é, para o autor, alguém que procura pessoas e ideias que possa ter fé; procura decidir sobre o que deseja fazer; confia em quem acredita em suas aspirações; e, que prefere realizar uma atividade da melhor forma possível. Diante disso, ainda de acordo com Erikson (1976), o adolescente está ansioso por sua afirmação. Mas se ele perceber que há privação das suas formas de expressão, ele poderá resistir, defendendo a própria vida.

Ainda para Calligaris (2000, p. 35) a adolescência “é também uma imagem ou uma série de imagens que muito pesa sobre a vida dos adolescentes. Eles transgridem para ser reconhecidos, e os adultos, para reconhecê-los, constroem visões da adolescência”.

Para o autor, o período da adolescência é como uma suspensão: este que já não é mais criança, ainda não pode ser um adulto, independente e autônomo, pois se situa em nenhum desses lugares. Então, segundo o autor, apesar dos corpos em plena maturação, a autonomia tão valorizada fica para mais tarde: o adolescente deve esperar, se preparando e adquirindo conhecimento.

Segundo Calligaris (2000), comportamentos que desafiam a lei são idealizações próprias da cultura, pois o conformismo ao que está posto endurece atitudes novas. Como o adolescente (que precisa provar que é autônomo) já não se sente bem com seu corpo e com sua condição dentro da sociedade, aproveita suas novas ideias e luta contra o conformismo. Alguns partem

para estratégias de afirmação fundadas na violência. Mas estes casos são mais complexos que uma “rebeldia” adolescente, e um deles é o comportamento de *bullying*.

Apesar destas características adolescentes “normalizadoras” citadas por Calligaris (2000) e Erikson (1976), é importante ressaltar que, segundo León (2005), as gerações tem estilos de vida parecidos e pontos de encontro físicos e subjetivos, assim como alguns estilos de vida juvenis que podem ser identificados. Ainda de acordo com o autor, mesmo assim nem todos os adolescentes vivem as mesmas experiências e relações sociais ou nem todos internalizam uma experiência da mesma forma.

De acordo com Abramo (2005) o adolescente e o jovem são vistos de várias formas pela sociedade, tais como: período preparatório para o mundo adulto, etapa problemática, atores do desenvolvimento e transformação por meio da crítica e como sujeito cidadão. Para o autor estas concepções compõem as políticas relacionadas à juventude que defendem seus direitos que, nos dias de hoje, enfocam um sujeito social e participativo e não aquele que é perigoso para a sociedade. Mas sabe-se que o *bullying*, citado acima, é a “ponta do iceberg”, pois há outras situações por trás dele que não são discutidas (assim como atos violentos, uso de drogas, suicídio entre jovens).

A partir desta caracterização da adolescência, pode-se perceber que suas indecisões e transformações também passam pelo campo moral e ético. Todas as regras que foram ensinadas e aprendidas durante a infância, passam agora por uma avaliação, feita pelo próprio adolescente. Este processo foi bastante estudado por Piaget, de acordo com sua teoria do desenvolvimento moral. Comportamentos violentos podem ser causas de uma formação moral que não conseguiu estruturar um plano ético de acordo, por exemplo, com o respeito ao outro. Mediante isso, é importante analisar quais são os valores que os adolescentes consideram importantes, principalmente aqueles que apresentam comportamentos violentos, como é o caso do *bullying*.

## **2.1 Moralidade na adolescência**

De acordo com o comentado no capítulo anterior, propõe-se a investigar as relações entre *bullying* e moralidade na adolescência. Desse modo, os referenciais teóricos que se vislumbram como relevantes para isso são aqueles que articulam esses temas de modo a abrir possibilidades de investigação no campo da psicologia.

Considerando a adolescência como conceito que conflui questões genéricas e culturais (diversas teorias explicam seu desenvolvimento), propõe-se incursionar sobre os estudos da moralidade na psicologia tendo como marco Piaget e Kohlberg e depois recorrer a outros estudos que apresentam uma leitura mais crítica da cultura no campo da psicologia moral, como Puig (1998) que relaciona a identidade moral com a experiência pessoal de cada indivíduo, sua cultura e a narrativa. Os autores que são pioneiros no estudo da moral na Psicologia são Jean Piaget (1932/1994) e Lawrence Kohlberg (1992) que continuou pesquisando a teoria de Piaget. Os dois autores partem de uma perspectiva cognitivo-evolutiva do desenvolvimento moral.

Piaget inicia sua teoria com a obra “*O Juízo Moral na Criança*”(1932/1994), fundamentada por pesquisas feitas com crianças em situações de jogo e por meio de histórias contadas e discutidas com elas. Dessa forma, conseguiu visualizar as várias formas de consciência (como o caráter obrigatório, sagrado ou decisório das regras se apresentam às crianças) e prática (como são aplicadas) das regras na infância durante as brincadeiras.

A teoria de Piaget é pautada na maturação biológica, unida à experiência de vida e ensinamentos formais e esses fatores são articulados pelo processo de equilíbrio, que todo indivíduo realiza para auto-organizar-se (LA TAILLE, 2006).

Para Piaget “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (1932/1994, p. 23). Então, é a partir das regras dos jogos entre crianças que Piaget elabora sua teoria, pois além das regras que são antigas em algumas brincadeiras, há aquelas que são inventadas e a forma como essas crianças se relacionam durante estas interações.

Piaget e Kohlberg foram criticados por suas teorias relativizarem as questões de gênero em relação à moralidade, que priorizaram o modelo masculino<sup>5</sup> (LEMOS-DE-SOUZA, 2008). Mas estas pesquisas são pioneiras e importantes para o entendimento das questões morais na infância e juventude.

A teoria de Kohlberg avança os estudos realizados por Piaget sobre o desenvolvimento moral. Biaggio (2002) afirma que, tanto para Piaget como para Kohlberg, todas as pessoas passam por estágios de desenvolvimento, independente de cultura ou sociedade, sendo que a teoria de Kohlberg possui uma conceituação mais detalhada desses estágios.

---

<sup>5</sup> A principal crítica à esses autores foi feita por Giligan (1992).



A seguir, serão descritos os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg e algumas de suas características principais, segundo Biaggio (2002). Os três níveis são subdivididos em dois estágios cada um, contendo características próprias de desenvolvimento moral (BIAGGIO, 2002):

- Nível pré-convencional: característico das crianças com menos de 9 anos, de alguns adolescentes e de muitos criminosos. Esses indivíduos não entendem e respeitam as regras morais da sociedade, pois estas regras são externas ao *self* (si mesmo);

- Nível convencional: caracterizado pelo respeito às normas sociais estabelecidas e pela importância da amizade e aceitação do grupo, sendo característico da maioria dos adultos e de alguns adolescentes;

- Nível pós-convencional: é alcançado pela minoria dos adultos, pois os valores morais são definidos por princípios próprios. Para este indivíduo, as leis podem ser mudadas de acordo com o que é justo para todos, pois estas podem ser injustas e não se adequarem a todas as pessoas. E se esta mudança não for possível, este resiste às leis injustas, assim como os mártires.

Durante a infância a relação com os pais passa pela heteronomia. A característica mais importante desta relação, principalmente com a moralidade é a de que

[...] as regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, nunca elaboradas na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores (PIAGET, 1932/1994, p. 23).

Piaget observa que, na visão da criança, o adulto (seus pais) é um ser superior, que sabe de tudo e que está sempre certo. E o adulto é a fonte das regras e a repassa de acordo com a educação na qual acredita. De acordo com o autor, deve-se levar em consideração que não há coação pura, “portanto, nunca há respeito unilateral: a criança, por mais submissa que seja, tem a impressão de que pode ou poderia discutir, que uma simpatia mútua envolve as relações, por mais autoritárias que sejam” (p. 78). Mas sabe-se que, hoje em dia, as relações familiares não são mais como vias de mão única o tempo todo. As crianças tem sido estimuladas a cada dia com o avanço tecnológico e o acesso à educação formal, muitas vezes, no primeiro ano de vida. Isso contribui para uma relação mais igualitária entre crianças e adultos, pois há mais

informação sendo trocada e não apenas repassada do adulto para a criança: esses estímulos tornam o pensamento mais desenvolvido desde cedo o que fortalece a comunicação e o diálogo.

Para o adolescente isto se aplica mais especificamente, pois este é o momento em que a possibilidade de discussão se torna mais constante. “[...] à medida que a criança cresce, suas relações com o adulto se aproximam da igualdade, e, na medida em que as sociedades evoluem, as representações coletivas dão mais margem à livre discussão entre os indivíduos” (PIAGET, 1932/1994, p. 79).

Para resumir a questão das regras na infância, Piaget distinguiu quatro estágios em relação à prática da regra: o primeiro puramente motor e individual, pois a criança manipula os brinquedos de acordo com seus próprios desejos e hábitos motores; o segundo, egocêntrico, caracterizado pela imitação e pelo jogo individual; o terceiro, que pode ser chamado de cooperação nascente, quando as regras começam a ser unificadas pelo grupo; e o quarto, onde as regras passam a ser regulamentadas minuciosamente (PIAGET, 1932/1994).

A consciência da regra também foi resumida pelo autor para melhor entendimento: durante o primeiro estágio, a regra ainda não é coercitiva; já no segundo estágio, a regra é sagrada para a criança, sendo que qualquer mudança nesta é considerada como um erro; e no terceiro estágio, as crianças consideram a regra como “uma lei imposta pelo consentimento mútuo”, tendo a característica marcante do consenso em sua avaliação (p. 34).

Como foi dito anteriormente, desde muito cedo as crianças tem experiências sociais além do contato com a família, como por exemplo, o acesso à educação infantil. Desta forma, as crianças vão entrando em contato com novas regras e tais experiências aumentam fazendo com que as relações com as regras se transformem ao longo do tempo. A partir dos 6-7 anos o jogo torna-se social e a coação vai cedendo lugar à uma cooperação entre os jogadores.

No momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, forma uma concepção nova da regra: pode-se mudá-las, com a condição de haver entendimento, porque a verdadeira regra não está na tradição, mas nos acordo mútuo e na reciprocidade (PIAGET, 1932/1994, p. 82).

Daí por diante, Piaget (1932/1994) afirma que a regra deixa de ser sagrada ou exterior; ela pode ser construída junto com o grupo ou modificada de acordo com os interesses. Na adolescência, estes aspectos tomam formas cada vez mais complexas: a concepção de que as regras podem ser modificadas vai se fortalecendo, unindo seus conhecimentos e experiências

sociais na construção da identidade moral de cada um. É importante ressaltar que este desenvolvimento moral caminha para uma autonomia. Conforme a criança vai crescendo, a relação com a regra vai se modificando: o que antes era exterior passa a ser interior, pois o indivíduo percebe que pode remodelar as regras. E conforme a idade avança, a autonomia vai se consolidando.

A moralidade é um processo de construção de conhecimento. Ela se dá a cada passo vivido pelo indivíduo, cada situação experimentada. Estas experiências são sentidas de forma individual; cada pessoa tem um “jeito” de sentir, de se comunicar. Cada ser humano é único em sua forma de viver e produzir o conhecimento para solucionar seus problemas diários (SIQUEIRA; ERDMANN, 2007). Sendo assim, cada pessoa constrói sua moralidade, sua forma de pensar e agir moralmente desde a infância.

A moralidade como um processo de construção do indivíduo é descrita por Puig (1998). Seus estudos relatam que a moral não é dada *a priori* e sim construída de acordo com o passado, o tempo que se está vivendo na atualidade e tem cunho social e cultural (valores da sociedade em que se vive e familiares). Mas esta construção depende de cada indivíduo e de quais posições, atitudes e desejos são pessoalmente valorizados.

A partir desta construção, para o autor, cada pessoa adquire a capacidade de atribuir valor, de refletir sobre o comportamento social e de decidir sobre seus próprios atos. Estas capacidades fazem parte da consciência moral: o que é certo ou errado é avaliado de forma particular por cada sujeito, definindo suas atitudes, sentimentos e juízos. O termo valor é utilizado neste texto conforme descrição de Goergen (2005, p. 989) “como princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática”.

O juízo moral (busca o acordo), a compreensão (busca o entendimento) e a autorregulação (pretende a autodeterminação) são, segundo Puig (1998), um saber-fazer valioso e que depende do esforço (vontade) do indivíduo em realizá-lo. Além disso, estes procedimentos morais têm aspectos públicos e privados. Na comunidade os valores se tornam normas e no espaço privado os valores estão em forma de atitudes e virtudes:

[...] para o juízo moral os principais valores públicos são a justiça, a liberdade e a igualdade, enquanto os valores privados são a renúncia, o

reconhecimento e a verdade. Para a compreensão, os valores públicos mais relevantes são a solidariedade, a benevolência, a tolerância e o respeito; quanto aos valores privados, entendemos que são a abertura aos demais, a empatia, a consideração e o amor. Finalmente, os valores públicos referentes à autorregulação são a participação, o compromisso e a cooperação; para o âmbito do privado os valores mais relevantes são a coerência, a responsabilidade e a vontade de valor (PUIG, 1998, p. 131).

Ainda de acordo com Puig (1998), a consciência moral, unida aos procedimentos morais, compõem a identidade moral. Esta é formada a partir de: tradições intelectuais e morais; experiências sociais, históricas, culturais e íntimas; problemas de valor; sensibilidades pessoais e; variadas práticas de subjetivação e valorização.

É interessante ressaltar que é preciso assimilar, narrar, agregar valor e apontar um projeto no intuito de atingir a identidade moral de forma mais completa. Para Puig (1998), é na narração da própria história que ocorre o diálogo público e a reconstrução de si mesmo.

Outro ponto importante nesta discussão é o equilíbrio entre a reflexão crítica e as tradições culturais das comunidades. O autor afirma que a comunidade só sobrevive se seus indivíduos têm inter-relações democráticas e livres, para refletir sobre as tradições e o tempo em que vivem, pois ela está em plena construção.

Além da identidade moral, a formação da pessoa como um todo também é construída, inclusive na narração. As memórias pessoais, unidas às avaliações da personalidade moral, são narrativas que representam um contexto privilegiado para a construção do si mesmo (*self*) e seus registros (OLIVEIRA, 2006). Valores como justiça e honra fazem parte desta construção que também englobam questões éticas e morais. Lemos-de-Souza; Vasconcelos (2009) afirmam que o pensar e falar sobre questões morais retoma pensamentos que ocorreram durante a ação onde exigiu exercício da moralidade.

Araújo (2007) afirma que os valores são organizados em um sistema ao longo da vida. Nesse sistema de valores que cada sujeito constrói (e que no fundo constitui a base das representações de si), alguns deles se “posicionam” de forma mais central em nossa identidade e outros, de forma mais periférica. O que determina esse “posicionamento” é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor (ou contravalor) construído. Logo, nossos valores

centrais são aqueles que, além de construídos com base na ação projetiva de sentimentos positivos, tem uma intensidade de sentimentos muito grande. Por outro lado, construímos alguns valores cuja intensidade de sentimentos é pequena e, por isso, estão “posicionados” na periferia de nossa identidade (ARAÚJO, 2007, p. 24).

É na adolescência que o pensamento moral é definido concretamente e criado pelo próprio indivíduo através de suas experiências passadas e atuais. De acordo com Piaget (1976), o pensamento formal do adolescente é caracterizado por novas formas de resolver problemas, hipotetizando e deduzindo. Ele passa a se referir a elementos verbais, sem precisar referir-se aos objetos. Em cada fase do desenvolvimento, a efetividade das novas elaborações é dependente da interação do adolescente com a sociedade.

É nesta interação que cada indivíduo se desenvolve e o adolescente começa a pensar por si só, formular suas próprias hipóteses e verificá-las de acordo com a realidade em que vive. As normas e regras morais também são desenvolvidas nesta interação. Para Piaget, “*o adolescente é o indivíduo que começa a considerar-se como igual aos adultos e a julgá-los num plano de igualdade e de total reciprocidade*”, diferente da criança que se sente inferior e subordinada ao adulto (1976, p. 252). No começo da adolescência, a consciência da regra se transforma e passa de uma lei exterior para o resultado de uma decisão livre, sendo respeitada quando for mutuamente elaborada (PIAGET, 1932/1994).

Neste sentido, é interessante destacar que o sujeito heterônomo moralmente é aquele que aceita a imposição de regras que são estabelecidas pela moral, e no plano ético é o sujeito que depende da sua cultura, do olhar do outro para expandir a si próprio (LA TAILLE, 2006). Já o sujeito autônomo, para La Taille (2006, p. 59), “é inspirado pelo sentimento de obrigatoriedade, mas elege a equidade e a reciprocidade como princípios de seus juízos e ações morais”, que transcende os valores de sua cultura.

Piaget (1932/1994), a partir de um dos estudos sobre o comportamento de crianças e adolescentes em situação de jogo, revela que após os 10-11 anos a regra pode ser modificada ou inventada dependendo das necessidades e das tendências do grupo que está jogando. Já não é errado desejar modificar as leis. Segundo Biaggio (1981) a esta característica, Piaget nomeou de autonomia, pois nesta fase a criança conhece todas as regras e, se for de comum acordo com as outras crianças, as regras estão sujeitas a mudanças. Piaget (1994) considera que há autonomia moral quando a própria consciência considera a importância de tal ato, independente de qualquer pressão exterior.

Contando histórias para as crianças do estudo, a noção de justiça que é observada a partir de 11 anos de idade (justiça distributiva) aplica-se ao julgamento do ato e não da pessoa, sendo que qualquer pessoa merece reparação, independentemente das características que ela tenha. Há uma grande preocupação com o outro nesta fase (Piaget apud Faria, 1993).

Para melhor entendimento, é preciso definir os termos “ética” e “moral”. A moralidade segundo Piaget é um sistema de regras e sua essência está no respeito que o indivíduo tem por estas regras. Para que a pessoa internalize e aceite dados valores morais, é necessário que haja cooperação e interação com os colegas (apud Faria, 1993).

De acordo com La Taille (2006) moral significa como se deve agir e ética, que vida se quer levar: moral corresponde ao dever, “implica em princípios e regras que devem ser obrigatoriamente observados” (p. 19). O autor ainda complementa que a ética, designada aqui como “vida boa”, é pertencente à subjetividade, ao sentir.

Outra característica do plano ético, segundo La Taille (2006), é saber qual a busca existencial de todo homem e de toda mulher, qual a qualidade necessária à esta experiência de bem estar. A busca do prazer, segundo o autor, ocupa lugar central na vida das pessoas: há os prazeres corporais, como saciar a fome, que são momentâneos, sendo chamados de pequenos prazeres da vida; e, os prazeres que são intelectuais, como ler, escrever, ouvir música. Estes prazeres, relacionados ao fluxo temporal da vida, para La Taille (2006), não são garantias para uma “vida boa”.

Além do prazer, a “vida boa” pode relacionar-se com o sentido da vida para as pessoas. O suicídio exemplifica a perda deste sentido da vida, o não saber qual a razão de se levantar, de ir trabalhar, um grau máximo de infelicidade, e que tem várias causas (LA TAILLE, 2006).

Esta discussão gera a outra característica do plano ético. A relação entre as perguntas “*que vida viver?*”, “*para que viver?*” e “*quem ser?*”, resumem o pensamento de La Taille (2006) sobre a ética do ser humano na atualidade. A identidade pessoal é tomar consciência de si e de suas ações, ser na vida, no mundo, ser social e é concebida a partir do “*como viver*” (LA TAILLE, 2006).

Outro aspecto interessante da ética e da moral é o “querer” e sua comparação com o “dever”. La Taille (2006) ressalta que “*o sentimento de obrigatoriedade corresponde a um ‘querer’*. Portanto, age moralmente quem assim o *quer*” (p. 53, grifos do autor). Para o autor, mesmo que a moral restrinja a liberdade de ação, somente age moralmente aquele que sente sua

obrigação intimamente, pois ele decide se quer agir conforme o dever. Cada um pode escolher como agir. Para o autor, a questão é saber por que algumas pessoas agem conforme a moral e outras não.

La Taille (2006) explicita melhor as questões que envolvem a moral. “[...] a dimensão intelectual para o agir moral pressupõe o conhecimento das regras, dos princípios e dos valores. Ela também pressupõe conhecimentos culturais, psicológicos e científicos.” (p. 74). O autor define que as regras derivam dos princípios: as regras são mandamentos mais precisos de um princípio que é mais abrangente e abstrato. “A regra permite dar corpo à moral, situá-la no tempo e no espaço.” (p. 74). Dessa forma, o autor defende que é importante não apenas conhecer as regras, mas tomar parte dos princípios morais, para saber como proceder em diversas situações da vida.

[...] a dimensão intelectual da ação moral não depende apenas do conhecimento de regras e princípios, mas também da consciência de quais valores são os nossos, de qual projeto de vida temos ou procuramos ter, de qual projeto de felicidade que move nossas ações, de que rumos toma a expansão de nosso eu. [...] Que toda pessoa seja movida por investimentos afetivos, está claro. Porém, que toda pessoa tenha consciência de quais são esses investimentos, não é nada claro. [...] Ora, os homens não são “máquinas afetivas”, e eles podem, graças ao conhecimento e à reflexão, trabalhar seus afetos e sentimentos. Em suma, valores também podem e devem ser objeto de conhecimento e a ação moral depende desse conhecimento. (LA TAILLE, 2006, p. 75).

Piaget descreveu profundamente em sua teoria a dimensão intelectual da moralidade. Como descrevem os autores Tognetta e La Taille (2008) sabe-se pouco sobre a dimensão afetiva, sobre como os sentimentos motivam a ação e juízo moral. Os autores afirmam que gostar de fazer o bem não é imitar a ordem, mas sentir como uma impulsão, desejo e um querer agir moralmente.

La Taille (2006) concorda com a ideia de que o plano ético motiva as ações do plano moral e essa tese guia a discussão para um problema clássico da moral: as ações dedicadas a outras pessoas com referência a si próprio (egoísmo). O autor explica que há o interesse como força energética, que motiva as ações humanas, e o interesse egoísta, conhecido como “interesseiro”.

[...] devemos perguntar-nos a que sentido de “interesse” pode corresponder a busca da expansão de si próprio. Certamente ao primeiro, pois ele é sinônimo de motivação. Todo o problema reside em situá-lo perante o segundo sentido, o de egoísmo. Ora, a expansão de si próprio não implica postura egoísta. E nem, aliás, implica postura altruísta. Tudo dependerá dos valores associados à referida expansão. (LA TAILLE, 2006, p. 52).

É interessante destacar a citação acima, pois o autor lembra que as ações e interesses vão depender dos valores que cada pessoa associa à sua ação. A discussão deste tema deve se basear no que a sociedade e sua cultura caracterizam como valores.

La Taille (2006) observa que os conhecimentos sobre os elementos morais são necessários, mas não suficientes à ação moral, pois é preciso saber aplicá-los, colocá-los em prática. Ainda segundo o autor, os dilemas morais, que são situações que exigem diversos elementos para a tomada de decisão, exigem o equacionamento moral: perceber, ponderar e hierarquizar elementos morais que estão em jogo para que a decisão seja tomada. Neste caso, se não há uma decisão após estas ponderações e a dúvida permanece, significa que há tolerância para qualquer tipo de decisão que for tomada no dilema. La Taille (2006) lembra que o equacionamento moral não pressupõe uma resposta certa e sim a sustentação para o dilema, incluindo todas as suas variáveis e elementos.

Com relação ao equacionamento moral, La Taille (2006, p. 92) exemplifica a questão da seguinte forma:

Há pessoas cultas e insensíveis, e há pessoas moralmente sensíveis apesar da parca bagagem intelectual que possuem. A sensibilidade moral é um ‘saber’ específico, ou, se se quiser uma ‘sabedoria’ e não mera decorrência de estudo.

Assim como na universidade (formação de profissionais, mestres e doutores), a escola também ensina (o que significa discutir, ponderar, incluir alunos e famílias neste espaço) pouca cidadania, sensibilidade moral, convivência cotidiana. Então, é certo que o preconceito é presente na escola, pois a moralidade fica restrita às regras escolares e de convivência de nossa cultura. Assuntos como estes são velados ou pouco falados, sem ouvir o que crianças e



adolescentes tem a dizer. E as dúvidas permanecem, sendo que muitas famílias também não tem o diálogo como parte importante na educação de seus filhos.

Um estudo realizado por Abramovay (2006) aponta que os casos de omissão e falta de atitudes provocam uma sensação de impunidade nos alunos, os quais não se sentem coibidos em continuar as agressões. A omissão também nega a importância da reflexão no ambiente escolar, o que é essencial na troca de saberes e opiniões e auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

A confiança é outro sentimento que faz parte do “querer agir moralmente” e que, segundo La Taille (2006), além de implicar a ponderação das qualidades das ações do indivíduo ao qual será depositada a confiança, esta também exige que as qualidades morais sejam consideradas.

Neste sentido, pode-se fazer os seguintes questionamentos: “[...] por que agir moralmente com pessoas que não agem moralmente? Por que ser moral em uma sociedade na qual a moralidade é, para muitos, letra morta?” (LA TAILLE, 2006, p. 111). É o que devem pensar muitos estudantes, quando seus direitos lhes são negados, como, por exemplo, quando não são ouvidos dentro da escola ou em sua família, quando veem a corrupção pela televisão e analisam sua situação financeira (sabendo da realidade da maioria das famílias de estudantes de escolas públicas quanto às dificuldades financeiras). Sua confiança parte destas análises e quando não os satisfazem podem agir de diversas formas, inclusive com violência, não que tal conduta seja justificada, pois este é um problema escolar complicado e exigente.

Pesquisas teóricas abordam a moralidade e a ética de acordo com autores como Piaget, Kohlberg e Gilligan, entre outros. Esses estudos relacionam a moralidade não deslocada do *self*, das estruturas cognitivas e da cultura. São alguns deles: Fini (1979) sobre a teoria da moralidade de Kohlberg; Lemos-de-Souza; Vasconcelos (2009) que problematizaram as várias teorias e seus autores para discutir juízo e ação moral; a pesquisa de Sampaio (2007) analisou as questões que envolvem uma educação moral, com a aproximação da psicologia e a escola.

O estudo de Tognetta e La Taille (2008) mostra que há correspondência entre juízo moral e representações de si, além dos adolescentes entrevistados terem mostrado que concebem conteúdos éticos, contrariando algumas perspectivas de que a juventude atual não tem valores. Os autores perceberam que levar em conta o sentimento alheio, de acordo com a moral, é uma característica de uma pessoa que se considera ética e não de alguém que considera

a generosidade correta. Então, há intensa relação entre as representações que cada um tem de si e a moralidade.

La Taille (2006) também caracteriza o eu na discussão da ética e da moral. É a partir da referência que se tem de si mesmo que cada um escolhe como agir moralmente. Segundo o autor, são características fundamentais do eu (representações de si): pensar sobre si e sobre o mundo por meio de imagens e conceitos; a partir das estruturas cognitivas do sujeito, realizar interpretações por assimilações e aspectos afetivos e; o eu é investido de valor, relação esta que é mediada por afetos que conferem valor, positivo ou negativo.

A partir disso, La Taille afirma ainda que o “ser” depende de um “querer” na expansão de si próprio, sendo que os sentimentos compõem esta busca de autoafirmação, agregando valores para a ação moral. “Em suma, para o autor, *a energética do sentimento de obrigatoriedade, essencial ao plano moral, deve ser procurada no plano ético, na busca de representações de si com valor positivo*” (p. 56, grifos do autor).

La Taille (2006) destaca dois elementos importantes que sintetizam a discussão sobre a valorização de si: trata-se da autoestima (valorização de si próprio subjetivamente) e do autorrespeito (quando a autoestima está relacionada com valores morais, respeita a moral quando significa respeitar a si próprio).

O estudo de Martins (2003) focalizou aspectos morais sob a perspectiva dos Modelos Organizadores. Nele, a autora infere, a partir dos resultados analisados, que a afetividade aumenta o posicionamento ético das pessoas, baseando-se em valores como solidariedade e generosidade.

De acordo com os autores Araújo (2007) e Tognetta; La Taille (2008), observa-se o investimento afetivo nas decisões morais. La Taille (2006) propõe que, em relação aos problemas morais enfrentados pela sociedade, este investimento afetivo é fundamental na decisão a ser tomada, pois,

[...] os “eclipses” morais – habituais, infelizmente – não se devem à uma suposta falta total de senso moral que acometeria a quase todos, mas sim ao simples fato de o sentimento de obrigatoriedade ser às vezes *mais fraco* do que outros sentimentos. [...] Ora, penso que seria exagerado jogar para o campo da imoralidade, para o campo do “mal”,

todos os indivíduos que, um dia, agiram contra a moral. (LA TAILLE, 2006, p. 35).

Da mesma forma que as representações de si são relacionadas com a moral, há a relação entre moralidade e representações de gênero. No estudo feito por Lemos-de-Souza (2008), a maioria dos adolescentes (meninas e meninos) mostrou que as representações tidas de cada gênero influenciam em suas decisões morais nas respostas às questões propostas. De forma sintética, pode-se descrever que o masculino é visto como mais preocupado com as amizades e com si próprio e o feminino é representado pelo cuidado com o outro. O autor afirma que, como estas representações não se diferenciam entre meninas e meninos, este tipo de posicionamento foi construído pela cultura, e não pelas diferenças morais entre homens e mulheres.

Devido a este investimento afetivo, algumas regras sociais não são internalizadas e valorizadas da mesma forma por todos os adolescentes. O *bullying* é um dos fenômenos que expressa o desrespeito ao colega e, conseqüentemente, a estas regras e valores morais. Mesmo o adolescente que já foi vítima e passa a ser agressor não investiu afetivamente alguns valores morais relacionados à convivência social.

Nos dias de hoje têm se falado em uma crise de valores. A violência exemplifica esta crise, sendo que os valores como solidariedade, justiça e democracia estão mediando cada vez menos as relações entre as pessoas (LEMOS-DE-SOUZA; VASCONCELOS, 2009).

Há, sem dúvida uma certa ideia de crise moral no ar, uma certa insatisfação, uma preocupação de diversas formas. [...] Ideologias nazistas e fascistas, que, acreditava-se, estavam enterradas, ressurgem em países do Primeiro Mundo. O individualismo burguês infantilizou-se pelo narcisismo, levando ao descaso generalizado do espaço público, à apatia nas questões políticas, ao desprezo pelos deveres da cidadania, etc. [...] Enfim, há um mal-estar inegável, pelo menos entre aqueles minimamente atentos à evolução das relações sociais (LA TAILLE, 1994, p. 14)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Prefácio à edição brasileira da obra de PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

## 2.2 *Bullying* na adolescência

*A escola é espaço de construção de saberes, de convivência e socialização. Os jovens buscam, no sistema escolar, desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos que colaboram na formatação de identidades. A escola é também lócus de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas. Atualmente, verifica-se com maior nitidez uma tensão entre o sistema escolar e as expectativas dos jovens (ABRAMOVAY et. al., 2006, p. 29).*

Segundo Sposito (apud ANTUNES; ZUIN, 2008) os estudos sobre violência em ambiente escolar iniciaram a partir dos anos de 1980, partindo do estudo de depredações de prédios escolares e em 2000 iniciando o estudo das relações interpessoais agressivas. De acordo com Abramovay e Rua (2002) a violência escolar ocorre desde muito tempo e hoje é considerada um “grave problema social”. Dentre os vários tipos de violência existentes, tem-se o *bullying* que é o foco desta pesquisa.

Abramovay e Rua (2002) realizaram grande pesquisa abrangendo praticamente todo o território brasileiro, detectando e analisando os tipos de violências existentes nas escolas. Para as autoras, a violência escolar compromete a sociabilidade, a formação de sujeitos críticos, o diálogo, o reconhecimento da diversidade e a construção de valores éticos e morais, podendo ocorrer de várias formas, como as ameaças a professores e estudantes, as brigas e a manifestação do preconceito. Muitas escolas, por exemplo, estão situadas em bairros onde o tráfico de drogas e a violência interferem significativamente na rotina das pessoas, podendo resultar na diminuição da qualidade dos estudos.

A pesquisa de Abramovay et. al. (2006) foi realizada com um grande contingente de participantes, demonstrando dados importantes sobre a violência em escolas de cinco capitais brasileiras. Neste estudo, foi possível identificar as várias formas de violências na escola e o percentual de estudantes que já estiveram ou estão envolvidos em situações violentas neste contexto. A agressão verbal é uma das violências que foi investigada nesta pesquisa e é interessante abordar aqui, pois esta é umas das formas mais frequentes de *bullying*. A maioria

dos participantes já foi xingada no ano anterior à investigação. O xingamento é considerado como forma de falar ou está envolvido em brigas e provocações e por isso tem maior frequência.

Para Abramovay et. al. (2006) há vários fatores que contribuem para as singularidades de cada violência dentro da escola. Destaca-se que é preciso atentar à visão que se tem do jovem, se sua cultura é reconhecida nos hábitos escolares e se este jovem é ouvido, se a ele é permitido opinar nas decisões que a escola toma. Porém, estes aspectos não são levados em consideração pela escola, sendo que há desinteresse pelas questões juvenis, rotulando-os como sujeitos-problema, socialmente vulneráveis, desinteressados e apáticos. Dessa forma, verifica-se uma tensão aumentada entre os jovens alunos que não são ouvidos e os funcionários das escolas.

Esta contextualização demonstra que a violência é uma questão importante para a escola, o que exige estratégias e reflexões de todas as pessoas envolvidas à comunidade escolar. A violência atrapalha o bom andamento das atividades na escola, obstruindo os caminhos do pensamento crítico e das práticas positivas. Poletto (2013) destaca que as agressões fortalecem a violência, os estereótipos e o preconceito, banalizando os valores éticos e o sofrimento das outras pessoas.

O autor Dan Olweus foi o pioneiro nas pesquisas sobre *bullying*, o que ocorreu a partir da década de 1970 na Suécia (HORNBLAS, 2009). Desde então, as pesquisas foram sendo realizadas em outros países, chegando ao Brasil cerca de 30 anos após as primeiras investigações.

Dentre as várias formas de violência/agressão escolar o *bullying* é o termo usado para designar a prática de violência física ou psicológica, intencionais e repetitivas, entre pares de qualquer idade nas escolas – ofensas verbais, humilhações, intimidação, exclusão, discriminação, chutes e empurrões – sendo que um aluno ou um grupo vitimiza outro que não consegue se defender (NASCIMENTO, 2011; MALDONADO, 2011).

No Brasil a palavra *bullying* também é utilizada para definir as ações violentas repetidas entre pares na escola. Nesta pesquisa, o termo significará a mesma definição usada no Brasil. Essas agressões são “intimidações sistemáticas praticadas pelos alunos [...], que se expressam em dominação, exploração e opressão” (KOEHLER, 2011, p. 39).

Segundo Maldonado (2011) o fenômeno *bullying* acontece em qualquer tipo de escola (particular ou pública) e em qualquer classe social. Isso significa que as agressões não

acontecem em determinado contexto, mas sim, sob determinadas circunstâncias, as quais serão discutidas ao longo deste texto. O *bullying* é um termo em inglês que designa a prática de atos agressivos entre estudantes (TOGNETTA, 2009). Com relação ao tempo de sua existência, de acordo com Isolan (2012, p. 35), “o *bullying* é um fenômeno universal tão antigo quanto a própria escola, porém apesar de sua universalidade e gravidade, apenas recentemente começou a ser estudado de uma forma mais sistemática”.

Pereira (2006, p. 46) resume o “conceito de *bullying* em agressão entre pares, continuada e intencional”. De acordo com pesquisa anterior da autora, o agressor é, em sua maioria, do sexo masculino, tem idades aproximadas e tem relação com as reprovações escolares (quanto mais reprovações tiver, maior a probabilidade da criança ser agressora). Mas estas características padronizam o perfil do agressor e podem deixar de fora outros tipos de agressores, os quais são diversificados.

Para Koehler (2011) o *bullying* é considerado, muitas vezes, como uma brincadeira por parte dos adultos. Desta forma, o pensamento é de que a brincadeira cessará em algum momento e que os envolvidos se divertem: uma das consequências disso é que a “brincadeira” continua e traz consigo o sofrimento da vítima. Segundo Abramovay et. al. (2006) a naturalização da discriminação (transformar preconceito em brincadeira) por alunos e adultos tende a diminuir a gravidade do problema na escola, o que reforça o descaso e o preconceito. A autora destacou, como exemplo, o preconceito racial:

Talvez esse seja o ponto de separação entre uma brincadeira de amigos e o preconceito racial. O agressor tende a diminuir o impacto da sua agressão usando o termo brincadeira, mas nem sempre o amigo-vítima se percebe parceiro nesta prática [...] (ABRAMOVAY, 2006, p. 218).

Pereira (2006) destaca algumas formas de agressão mais comuns e que por serem consideradas banais, continuam ocorrendo: apelidar um colega, ameaçar, pedir dinheiro, espalhar rumores, revelar segredos e a rejeição (exclusão do grupo). Ainda de acordo com a autora, essas agressões ocorrem mais frequentemente no recreio, onde não há supervisão de adultos e faltam jogos para interação, desvalorizando-se este momento que também é importante para a aprendizagem.

Os alvos de *bullying* são pessoas que, em muitos casos, não se enquadram nos padrões “valorizados” pela sociedade. Elas são “gordas”, muito magras, desengonçadas, tímidas ou são

aquelas destacadas pela beleza ou inteligência por despertarem inveja (MALDONADO, 2011). Para Koehler (2011), podem ser também aqueles que são hiperativos ou os que são pouco sociáveis, quietos demais, sensíveis e que não apresentam comportamentos agressivos: os “nerds”, aqueles que tem condições financeiras muito abaixo ou acima da maioria dos alunos da escola ou que tenham outras características étnicas e culturais diferentes. Estes meninos e meninas tornam-se um assunto corriqueiro de alguns grupos na escola. Já para Pereira (2006), a vítima pode ser um aluno que concentra-se em sua tarefa, sendo pego de surpresa, não consegue reagir, pois este elemento é um fato importante para definir as relações de poder.

Sendo assim, para Poletto (2013), o *bullying* é mais uma atividade que é compartilhada entre os membros dos grupos, assim como suas conversas e jogos. Ainda segundo a autora, esses grupos são compostos por meninos ou meninas agressores(as) que são líderes do grupo, as vítimas são os excluídos do grupo e os demais seriam os seguidores deste grupo, que reforçam as ações de violência dos agressores: estes preferem fazer parte do grupo dos agressores do que serem vítimas.

Vários estudos sobre o *bullying* estão sendo realizados no mundo. Neste trabalho serão citados alguns brasileiros para contextualizar o tema. É importante levantar dados de pesquisas realizadas sobre o *bullying*, pois este é um tema recente em pesquisas e precisa ser analisado em variados contextos.

A maioria dos trabalhos encontrados em bases de dados e revistas científicas são pesquisas realizadas com crianças até o início da adolescência e menos frequentemente com adolescentes. Alguns exemplos são descritos a seguir. As pesquisas de Lopes Neto (2005), Nascimento, Krug, Costa e Nascimento (2013) e Tognetta e Vinha (2010) mostram que o *bullying* é mais frequente em crianças do que na adolescência. Estudos de autores como Bandeira e Hutz (2010, 2012), Zottis (2012) pesquisaram o *bullying* com crianças e adolescentes juntos, sob aspectos variados de investigação. A pesquisa de Zaine, Reis e Padovani (2010) foi realizada apenas com adolescentes infratores, relatando serem, em sua maioria, autores de *bullying* ao menos uma vez durante o ano anterior à realização da pesquisa. Outro estudo interessante é a pesquisa feita pelas autoras Nikodem e Piber (2011), reafirmando a incidência do *bullying* nas escolas da região sul do Brasil. Elas demonstraram que as agressões mais comuns são verbais e que os alunos da pesquisa relataram suas ideias para que as agressões acabassem.

Essas pesquisas basearam seus resultados nos relatos dos participantes. Isso significa que são os próprios participantes que relatam serem ou não autores e/ou vítimas de *bullying*, indicando que esses dados podem ter outras variáveis importantes a serem consideradas. A primeira delas refere-se ao fato de que, para manter uma imagem de si mesmos aos outros, muitos adolescentes podem esconder o fato de cometerem *bullying*. Para exemplificar a temática, embora não realizada com adolescentes, a pesquisa realizada por Moreno, Sastre e Hernández (2003) demonstra que os participantes da pesquisa, homens que agrediram mulheres, em situação de entrevista, disseram que a violência contra a mulher é errada, demonstrando, com este tipo de resposta, que há medo de ter suas imagens negativadas, valorizando uma imagem relacionada ao politicamente correto que se vende ao outro.

O pensar sobre a própria imagem, sobre o que os outros vão achar sobre as atitudes do outro, ocorre a partir da adolescência, momento inicial da autonomia moral. A criança ainda não tem esta consciência moral estruturada para pensar sobre sua imagem dentro da sociedade. Pode-se inferir, então, que as crianças revelam a autoria de *bullying* mais livremente que o adolescente, pois, ele sabe que o *bullying* não é correto, então, não se pode dizer que é autor para não prejudicar a própria imagem perante a sociedade. Por esta razão as pesquisas indicam maior quantidade de autoria e vitimização de *bullying* na infância e menor na adolescência, por não encontrar estes resultados nas respostas de adolescentes às entrevistas e questionários. Comprova-se a importância da realização de mais pesquisas neste âmbito.

Koehler (2011) lembra que muitas crianças passam por momentos difíceis na vida e que reagem de forma agressiva em outras situações de seu cotidiano. A autora aponta que devido a uma educação frágil ou a falta de atenção, por exemplo, ansiedade, tristeza e violência podem ser evocados. Situações como estas podem acontecer também durante a fase da adolescência.

Outra pesquisa importante nesta temática é a de Bandeira e Hutz (2012), que verificou a prevalência do *bullying* na escola com crianças e adolescentes. Os autores evidenciaram que a maioria dos participantes da pesquisa é identificada como vítima/agressor, pois, do mesmo modo que são vítimas, também agredem. Além disso, foi possível verificar que a prática mais comum de *bullying* acontece na forma verbal, com xingamentos e insultos e que esta prática é vista, pela maioria dos participantes, como uma brincadeira.

Diante destes estudos, pode-se supor, sendo o *bullying* mais frequente em crianças, que o conflito moral está ligado a cenas de violência como o *bullying*. A partir do início da adolescência, como já foi discutido no primeiro capítulo, o sujeito começa a pensar mais por si



mesmo, avaliando suas próprias concepções, a cultura na qual está inserido, os valores familiares e escolares (que também faz parte de sua cultura). O campo da moralidade é parte fundamental neste processo, o que pode resultar em conflito.

O conflito moral é parte importante desta discussão. É no plano ético que está situada a energética atuante no plano moral, pois, se o sentimento de obrigatoriedade não foi forte o bastante em algum momento, é devido ao autorrespeito que não conseguiu se impor sobre os outros valores da autoestima (LA TAILLE, 2006).

Desta forma, tendo como foco a moralidade, segundo Pereira (2006), a escola tende a centrar a atenção nas crianças agressoras, pois estas afetam de forma negativa o clima escolar, o que não está auxiliando a minimizar o problema. Os programas de intervenção em violências escolares centram suas ideias e ações na mudança de comportamento dos agressores, valorizando a cultura da paz e a contínua intervenção do adulto, minimizando o protagonismo e a participação da criança e do adolescente no processo.

De acordo com as pesquisas de Maldonado (2011), Beaudoin e Taylor (2006) e Sá (2012) os programas de intervenção contra o *bullying* tem a maioria de seus aspectos em comum. Essas ações possuem os seguintes princípios teóricos, entre outros: realizar estratégias de prevenção, ouvir alunos e professores, envolver toda a comunidade escolar, conhecer o problema profundamente, estabelecer ligação com os valores (respeito, por exemplo), valorizar progressos e fortalecer estratégias de longo prazo.

Pode-se avaliar que estes princípios de intervenção contra o *bullying* impetram ações para que os comportamentos do agressor sejam minimizados ou extintos. As crianças e adolescentes que são alvos das vitimações tem características de subordinação, o que impede a reação imediata à agressões, reforçando sua impotência. Sendo que os agressores são o foco das intervenções contra as agressões repetidas, o fortalecimento da autoestima e da possibilidade de defesa do vitimado não tem espaço nas intervenções.

Segundo Pereira (2006) a difusão da problemática nas últimas décadas permitiu a variedade de olhares sobre o assunto, mas que pode ter influenciado a pouca profundidade nas discussões. Isto significa que alguns discursos feitos nos dias de hoje sobre *bullying* são simplistas, pois nem todos os âmbitos são envolvidos nas estratégias de prevenção e combate na escola.

Uma das várias causas possíveis do *bullying* pode ser a pressão constante por parte dos adultos em torno dos jovens, principalmente na escola. Para Beaudoin e Taylor (2006) este grupo é constantemente avaliado em diversos aspectos, podendo sentir-se sufocado e desestimulado a apresentar comportamentos adequados, por nunca atingirem o nível que os adultos instauraram. Além disso, ainda segundo as autoras, a competição entre os colegas na escola promove a valorização do si mesmo em detrimento do outro, desestimulando o auxílio ao próximo e a convivência em grupo.

Dentre estas pressões, a sexualidade na adolescência acentua a preocupação adulta. Mas, mais do que isso, os jovens, em suas relações sociais, também tem que lidar com sua sexualidade e as relações homoafetivas. Segundo Cedaro, Vilas Boas e Martins (2012, p. 322), na “adolescência, são estabelecidos padrões básicos de comportamento que se perpetuam ao longo da vida, entre os quais aqueles pertencentes ao campo da sexualidade”, o que inclui a homossexualidade, que também é alvo de *bullying*. Ainda de acordo com esses autores, por causa da homofobia, os jovens que não se enquadram em uma heteronormatividade, sendo que o “normal” é ser heterossexual, terão experiências diferenciadas em relação ao seu desenvolvimento.

Partindo desta conceituação, verifica-se que o *bullying* na escola também acontece devido ao tipo de sexualidade que cada um tem ou está descobrindo. O adolescente é aquele que está tentando se entender, tem muitas dúvidas sobre sua vida, situação esta que fica mais difícil quando se descobre homossexual, contrariando a heteronormatividade.

### 3. HOMOFOBIA E O *BULLYING*

*“Novas” identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua (LOURO, 2003, p. 42).*

#### 3.1 Diversidade de gênero e sexualidade na escola

Antes de iniciar a discussão sobre a homofobia, é preciso distinguir questões de gênero e sexualidade, para um melhor entendimento da discussão central deste capítulo.

Para Lemos-de-Souza (2008), o termo gênero se diferencia de sexo por significar questões de experiências e sentidos em torno de cada sexo. Sendo assim, o biológico, apenas, não comporta tal definição.

As representações de gênero são, portanto, construções valorativas sobre o que é ser homem e ser mulher no contexto cultural que se perpetuam como crença nas relações sociais cotidianas, estabelecendo padrões e normas de conduta (sociais, éticas e morais) sobre quem *ser*, como sentir e como agir diante das mais variadas situações (LEMOS-DE-SOUZA, 2008, p. 96, grifo do autor).

O gênero é uma dimensão mais ampla e abrangente que sua vinculação à dimensão biológica. Louro (1998) aponta que o gênero não é só as características sexuais do feminino e masculino, mas o que a sociedade associa a cada um dos sexos (como essas características são representadas, comportamentos, valores, ações, ideias e habilidades).

Nesta mesma ideia, Lemos-de-Souza (2008, p. 96) afirma que

As diferenças de gênero, os comportamentos, estereótipos e demais formas de ser nas relações sociais cotidianas são produzidas no contexto micro e macro social e cultural vivido pelos sujeitos, tornando-se um conhecimento e um valor. Como conhecimento, na dimensão cognitiva atua na distinção, classificação e hierarquização das diferenças de gênero oferecidas pela cultura. Como valor e crença, na dimensão

afetiva, o gênero é um conjunto de representações sobre o que é ser homem e ser mulher na sociedade e na cultura.

Diante dessas afirmações sobre gênero, Louro (1998) afirma que a sexualidade humana não é apenas uma parte da vida privada, e sim, constituída “num campo político, discutido e disputado” (p. 86). “A sexualidade tem a ver com o modo como as pessoas vivem seus desejos e prazeres, tem a ver, portanto, com a cultura e a sociedade, mais do que com a biologia” (p. 88). Para a autora, diante do julgamento social do que é certo ou errado, normal ou não, fica implícito seu poder que discrimina, separa, exclui e classifica. Mas sabe-se que em algumas situações este poder torna-se explícito, como se não a opinião preconceituosa fosse a correta.

Em outro texto, a autora Guacira Louro (2004) afirma que, “contemporaneamente, as chamadas ‘minorias’ sexuais estão mais visíveis e, em consequência, a luta entre esses grupos e os grupos conservadores é mais explícita e acirrada” (p. 207). Esta visibilidade auxilia, de acordo com a autora, na crescente aceitação da pluralidade sexual, mas produz ataques e resistências ferrenhos de setores conservadores.

[...] Enquanto alguns grupos lutam por reconhecimento e legitimação e buscam sua inclusão, em termos igualitários, ao conjunto da sociedade, outros estão preocupados em desafiar as fronteiras tradicionais de gênero e sexuais, pondo em xeque a própria divisão masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual, e ainda outros não se contentam em atravessar as divisões, mas decidem viver a ambiguidade da própria fronteira. Toda essa nova dinâmica dos movimentos sexuais e de gênero tem provocado mudanças nas teorias, enquanto, ao mesmo tempo, é alimentada por elas (LOURO, 2004, p. 208).

Aquele que não é branco, heterossexual e de classe média urbana torna-se fora da referência em relação à identidade, sendo que as mulheres, os homossexuais, as pessoas que não são brancas e os grupos rurais são considerados “os outros” (LOURO, 2004).

Para melhor entendimento, a autora diferencia de forma didática a identidade de gênero da identidade sexual: as identidades de gênero de homens e mulheres “(as formas como vivem sua masculinidade ou feminilidade) articulam-se às suas identidades sexuais (à sua homossexualidade, à sua heterossexualidade, à sua bissexualidade, etc.)” (LOURO, 1998, p.

89). Ainda de acordo com Louro (1998), é preciso lembrar que todas essas concepções “são socialmente construídas, *nenhuma é natural*” (p. 89, grifos da autora).

Para Louro (1998), a escola é uma parte inseparável destas discussões sobre sexualidade, pois, como instituição social, ela está imersa em cultura e nas formas de pensar e constituir as identidades de gênero. A escola é um dos cenários mais importantes dos vários tipos de demonstração cultural da sociedade e o gênero é uma dessas demonstrações.

Diante de toda a diversidade de gênero e sexual existente em nossa sociedade atual, a escola, para Louro (1998), usualmente, afirma que há apenas um tipo de sexualidade normal: aquela entre adultos heterossexuais, negando e excluindo as outras formas de sexualidade e formações familiares, por exemplo. De acordo com a autora, a escola constroi seus discursos conforme noções como normal/anormal, moral/imoral, considerando patológico o que foge à regra. Esta reação escolar impede o equilíbrio das ideias divergentes, onde o que é diferente não pode expor-se e opinar. Dessa forma, todos os que estão envolvidos com a escola deixam de aprender a lidar com a diversidade de maneira saudável e respeitosa.

Apesar de admitir que exista várias formas de viver a sexualidade e os gêneros, a escola vem sustentando suas práticas e currículos de acordo com um padrão (encontrado na única forma sadia e adequada de viver a sexualidade): a heterossexualidade (LOURO, 2003). Desta forma, tudo que está diferente desta ideia, não é considerado, integrado, discutido ou valorizado.

A pesquisa de Borges, Passamani, Ohlweiler e Bulsing (2011) retrata esta situação em que professores e gestores ignoram a diversidade sexual e suas violências na escola. Os autores verificaram que os professores têm dificuldades em tratar sobre a homofobia em sala de aula e ignoram muitas situações em que a violência ocorre.

Com os movimentos das chamadas “minorias”, as escolas incluem nos currículos as datas comemorativas ou palestras com algum representante da minoria e finalizam o assunto (LOURO, 2003), sem integrar o respeito, a discussão e a valorização destes indivíduos na vida diária escolar. Esta conduta impede que o estudante viva e aprenda a lidar com a diversidade na escola, reforçando o preconceito.

Pode-se afirmar, então, que as questões de gênero são aprendidas nas relações sociais, em todos os momentos da vida. Assim, a discriminação contra homossexuais também é aprendida, como será discutido a seguir. A homofobia é a não aceitação das várias formas de

ser viver a sexualidade humana, é não aceitar que as características de gênero vão mais além do que o masculino/feminino.

### 3.2 Homofobia e *bullying*

A homofobia pode ser considerada como uma forma de *bullying* quando ela acontece de maneira frequente entre pares, sendo que um indivíduo ou um grupo humilha, agride e diminui outro indivíduo repetidamente. Então, quando a ação homofóbica é esporádica não é *bullying*.

O artigo de Dinis (2011) relaciona os conceitos até aqui discutidos: homofobia, a escola e os currículos e atitudes que se omitem em relação à violência e à diversidade sexual. O autor afirma que esta omissão torna-se um tipo de violência, pois nega as diversas formas de viver a sexualidade, além de excluir essas pessoas que se diferenciam da sexualidade dita “normal”.

Como já foi discutido anteriormente, é na adolescência que a sexualidade começa a se tornar mais conhecida para cada sujeito. No momento em que o adolescente se aceita homossexual, muitas coisas em sua vida tornam-se mais difíceis, principalmente na família e escola. A pesquisa de Teixeira, Marretto, Santos e Mendes (2012) explora este momento, investigando as concepções dos adolescentes (homossexuais ou não) sobre as formas de manifestação das sexualidades, a violência em relação ao gênero e a identidade sexual. Sales (2012) discute a identidade travesti de acordo com narrativas de alunas travestis de escolas públicas, o que colabora para a discussão da diversidade de gênero na escola.

Borrillo (2010) define que “a homofobia é a atitude de hostilidade contra as/os homossexuais; portanto, homens ou mulheres”, mas ela não deve ser reduzida somente à rejeição e ódio em relação a gays e lésbicas (p. 13). A primeira utilização do termo data de 1971, por K. T. Smith, nos EUA, mas somente no final dos anos 1990 é que sua definição apareceu nos dicionários da língua francesa (BORRILLO, 2010). Na escola, o termo *bullying* homofóbico é utilizado para diferenciar as agressões repetidas contra homossexuais (DINIS, 2011).

Do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos.

*Crime abominável, amor vergonhoso, gosto depravado, costume infame, paixão ignominiosa, pecado contra a natureza, vício de Sodoma* – outras tantas designações que, durante vários séculos, serviram para qualificar o desejo e as relações sexuais ou afetivas entre pessoas do mesmo sexo (BORRILLO, 2010, p. 13, grifos do autor).

Segundo Borrillo (2010), o homossexual é considerado, pela norma social, como marginal, bizarro, extravagante ou estranho, e com quem não poderia haver identificação. Porém, o autor afirma que a homossexualidade é tão legítima quanto à heterossexualidade, pois esta é uma simples manifestação do pluralismo sexual, uma variante da sexualidade humana: como é um atributo da personalidade, deve ser tratada tal como a cor da pele, origem étnica ou religião.

Neste sentido, a pesquisa de Teixeira-Filho, Rondini e Bessa (2011) foi realizada amplamente, investigando vários conceitos como as relações entre a homossexualidade e a moral, estereotípias, entre outros aspectos, destacando a importância da discussão sobre as sexualidades na escola.

Louro (2004) lembra que a consagrada premissa sexo-gênero-sexualidade deve ser questionada, sendo que uma determinada característica sexual indica um gênero (masculino ou feminino), e este indica o desejo (que se dirige ao sexo oposto). Esta é a forma de pensar que está arraigada na sociedade e que precisa ser vista e discutida de forma diferente, pois esta sequência não deve ser estanque.

Para Borrillo (2010), os comportamentos heterossexuais são os únicos qualificados como referência e modelo social, sendo que a divisão de gêneros e o desejo sexual funcionam mais como uma forma de ordem social do que de reprodução biológica da espécie. Para o autor, “a homofobia torna-se assim a guardiã das fronteiras tanto sexuais (hétero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino)”. Por isso que “mulheres heterossexuais dotadas de forte personalidade, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade” também sofrem violência homofóbica (p. 16). Em acordo com estas afirmações, Lemos-de-Souza (2008, p. 42) destaca que

“O heterossexismo, por sua vez, é a condição social em que o modelo de sexualidade dominante e considerado válido e ‘normal’ é o

heterossexual, a partir do qual todas as outras manifestações da sexualidade humana são definidas como desviantes e ‘anormais’”.

Borrillo (2010) afirma que a homofobia é a forma específica do sexismo, que promove a heterossexualidade em detrimento da homossexualidade, hierarquizando as sexualidades e que tem consequências graves, inclusive políticas. Segundo o autor, “a homofobia é um fenômeno complexo e variado” (p. 16) que pode ser percebido em piadas com homossexuais ou em proporções mais brutais, como a vontade de exterminar, pois ela não apenas constata uma diferença, mas interpreta à sua maneira: pessoas as quais são atribuídas características que “pertencem” ao outro gênero também são alvos do preconceito.

Segundo Borrillo (2010), a homofobia é dirigida quase sempre a indivíduos isolados. Sendo assim, há um sofrimento individualizado, sem suporte familiar ou de outras pessoas a sua volta.

A homofobia é o medo de que a valorização dessa identidade seja reconhecida; ela se manifesta, entre outros aspectos, pela angústia de ver desaparecer a fronteira e a hierarquia da ordem heterossexual. Ela se exprime, na vida cotidiana, por injúrias e insultos, mas aparece também nos textos de professores e especialistas ou no decorrer dos debates públicos. A homofobia é algo familiar e, ainda, consensual, sendo percebida como um fenômeno banal: quantos pais ficam inquietos ao descobrir a homofobia de um(a) filho(a) adolescente, ao passo que, simultaneamente, a homossexualidade de um(a) filho(a) continua sendo fonte de sofrimento para as famílias [...] (BORRILLO, 2010, p. 17).

O termo homofobia, portanto, segundo Borrillo, comporta dois aspectos diferentes: a dimensão pessoal, que rejeita o homossexual e a dimensão cultural, que rejeita a homossexualidade como fenômeno psicológico e social. O autor destaca que a rejeição ao homossexual é comparável à fobia (pavor de lugares, animais ou pessoas, por exemplo), pois caracteriza-se por uma aversão, repulsa ao gay ou lésbica: já a rejeição à homossexualidade é a intolerância quanto aos direitos iguais para heterossexuais e homossexuais. Para ele, ainda, parece que a suspeita de homossexualidade é sentida com uma traição ao gênero pertencente, pois desde recém-nascidos as cores rosa ou azul são símbolos que fixam a masculinidade ou a



feminilidade. E esta fixação da divisão entre masculino e feminino permanece durante toda a vida dos indivíduos, colaborando com a continuidade do pensamento heterossexista.

Há ainda, de acordo com Borrillo (2010), a homofobia específica, contra gays e lésbicas, por exemplo. O autor relata que a lésbica sofre mais ainda por ser mulher e homossexual, haja vista a história cultural da sociedade de não valorização do sexo feminino. Mas na história, as lésbicas foram menos perseguidas que os gays devido à misoginia, pois a sexualidade feminina é um instrumento do desejo masculino, tornando-se impensável a relação afetivo-sexual entre mulheres.

Um outro tipo de homofobia existe no heterossexismo diferencial. Mesmo rejeitando a discriminação ao homossexual, ocorre a diferenciação de direitos entre heterossexuais e homossexuais, segundo Borrillo (2010), assim como ocorreu na França. Até hoje toda a sociedade está lutando por esta não diferenciação, o que será discutido mais adiante.

À semelhança de qualquer outra forma de intolerância, a homofobia articula-se em torno de emoções (crenças, preconceitos, convicções, fantasmas...), de condutas (atos, práticas, procedimentos, leis...) e de um dispositivo ideológico (teorias, mitos, doutrinas, argumentos de autoridade...) (BORRILLO, 2010, p. 35).

Aos homossexuais, alguns direitos são dificultados, como se fosse uma vigilância protetora: transmitir seu patrimônio livremente, conseguir a guarda dos filhos, o casamento... Isso enfatiza a ideia de “deficiência estrutural” que o grupo dominante tem do dominado (BORRILLO, 2010), pois para eles as características de pessoas homossexuais tem menor valor para a sociedade. O autor destaca, ainda, que “a homossexualidade permanece como a única discriminação inscrita formalmente na ordem jurídica” (p. 40).

Esta ideia tem sua origem no século XIX, com alienistas defendendo que a moralidade e a saúde mental eram construções sociais, sendo características das classes superiores; distúrbios e doenças sexuais faziam parte dos excessos libidinais das classes populares (CHAUNCEY, 1985 apud BORRILLO, 2010).

Na história, a Grécia Antiga legitimava a homossexualidade, mas é a tradição judaico-cristã a grande precursora da hostilidade com a homossexualidade, pois esta era considerada uma doença: para a igreja, nem o sexo heterossexual fora do casamento ou sem a intenção reprodutora pode ocorrer, conservando assim a sociedade patriarcal (BORRILLO, 2010, p. 44).

Dessa forma, a igreja separa, exclui e considera o homossexual como um pecador contra a natureza humana.

Até o final do século XVIII, segundo Borrillo (2010), os homossexuais eram condenados à morte na fogueira e só em 1783 é que ocorrerá a última condenação à morte de um homossexual na França; nos Estados Unidos, esta condenação teve fim no ano de 1873. Na atualidade, ainda segundo o autor, a igreja continua desaprovando a homossexualidade, chamando-os para a castidade, mas prega que eles devem ser acolhidos com respeito e sem discriminação, no intuito de curá-los ou que eles vivam em abstinência.

O termo “abstinência” significa privar-se de fazer algo, conter-se (FERREIRA, 2000). Este termo mostra o desconhecimento da igreja e de muitas pessoas sobre a homossexualidade, pois estes acreditavam que era uma doença. Este tipo de pensamento ainda pode ser observado nos dias de hoje. Sabe-se que a sexualidade humana é plural, repleta de vivências, bem diferentes daquelas que são impostas pela heteronormatividade. De forma geral, é correto dizer que ser homossexual é sentir atração, desejo por uma pessoa do mesmo sexo e isso não é característica de uma doença. No CID-10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – há uma nota na categoria “F66 - Transtornos psicológicos e comportamentais associados ao desenvolvimento sexual e à sua orientação” que referencia a questão: “A orientação sexual por si não deve ser vista com um transtorno”. Segundo Kern e Silva (2009, p. 509) deve-se lembrar que “em 1989 o termo homossexualismo foi abolido do CID-10 apesar do transexualismo e alguns tipos de travestismo ainda figurarem como patologia”. Um pouco antes, em 1974, a homossexualidade foi retirada do *Diagnostic Statistical Manual* (DSM) enquanto distúrbio mental (BORRILLO, 2010, p. 72-73).

Diante disso, é interessante observar que, após esta “despatologização” da homossexualidade, o preconceito segue ocorrendo, velado ou não. As conversas informais e brincadeiras ainda carregam o tom homofóbico, permitindo que ideias arcaicas continuem presentes em discursos atuais.

Borrillo (2010) ainda destaca outros tipos de homofobia, aquelas que já existiram e outras que ainda existem. De forma resumida, são eles:

- Homofobia antropológica: a homossexualidade é até reconhecida, contanto que não abale a diferenciação dos sexos (permanecendo confinada à privacidade ou a uma forma de reconhecimento limitada);

- Homofobia liberal: a homossexualidade é tolerada, mas não reconhecida, pois esta é tratada com uma escolha da vida íntima, exclusivamente, e as manifestações privadas é que devem ser respeitadas;
- Homofobia burocrática: é a crença de que a homossexualidade só ocorre com a decomposição moral própria do sistema capitalista, e que não aconteceria em uma sociedade “saudável” como a comunista;
- O “holocausto gay”: Na Alemanha nazista, milhares de homossexuais foram mortos por serem uma ameaça ao crescimento populacional.

A homofobia também é um elemento constitutivo da identidade hegemônica masculina, pois ao valer-se da rotulação de ser homem como identidade que significa ser rude, grosseiro, competitivo, bagunceiro, controlar seus sentimentos e odiar homossexuais (BORRILLO, 2010). Estas são características que foram construídas socialmente, que ditam as regras para viver em sociedade de acordo com seu sexo biológico.

Borrillo (2010) é categórico em afirmar que somos reféns de um sistema cultural que é taxativo: o homem deve ser masculino e gostar de uma mulher feminina. Qualquer comportamento, conforme discutido acima, que seja um pouco diferente daqueles relacionados com cada uma das sexualidades, exclusivamente, é considerado fora do padrão, “ímoral”, será visto de forma diferente e será alvo de suposições sobre sua sexualidade.

Segundo Borrillo (2010) ainda hoje, para algumas pessoas, ser homossexual é estar errado ou não estar bem psicologicamente. Além disso, como não há reprodução da espécie humana em um relacionamento homoafetivo, esta é uma ameaça para a sociedade. Para o autor pela cultura heterossexista, muitos homossexuais acabam interiorizando seus desejos e se culpando por estarem “fora da regra” e, além disso, eles devem ter discrição com relação à sua sexualidade, o que o heterossexual não precisa fazer, pois este é “normal” e usufrui do espaço público. Isso significa que a homoafetividade ainda é considerada imoral pela cultura heterossexista, como se as sexualidades dissidentes fossem erradas e não pudessem existir.

#### 4. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa que tem como base a investigação qualitativa. O método terá o construtivismo como caminho interpretativo, considerando que a relação sujeito-objeto tem como implicações a subjetividade do pesquisador sobre a realidade estudada. Assim, as respostas dadas pelos participantes, sua leitura e organização passam pelos “olhos” do pesquisador (WATZLAWICK, 1994), sendo essa sua interpretação do que foi produzido pelos participantes.

A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento permite conhecer as formas como os participantes da pesquisa constroem significados sobre a realidade apresentada. Quais elementos desta realidade estão em jogo na hora de produzirem suas respostas, quais outros inventam e como organizam todos eles em um sistema coerente para ele mesmo de modo a compreender e significar o tema do *bullying* e da homofobia na escola.

Um modelo organizador é um conjunto de representações elaborado pelo sujeito podendo-se dizer ser “uma particular organização que o sujeito realiza dos dados que seleciona e elabora a partir de uma determinada situação, do significado que lhes atribui e das implicações que deles se originam” (MORENO, 1999, p. 78).

Diante de uma determinada situação, o sujeito considera somente alguns elementos que, por diferentes razões, atribui significado para ele. Os dados não considerados também podem ser conhecidos, mas não representam, para o sujeito, o fenômeno em questão. Lemos-de-Souza (2008) descreve resumidamente como os Modelos Organizadores estabelecem suas relações e o indivíduo elabora o significado para a realidade que vê.

Como construção do sujeito no processo de apropriação do conhecimento é preciso explicitar essa dinâmica da elaboração de modelos. O sujeito – ativo nessa produção – abstrai os elementos de uma situação concreta, atribui significado a eles e estabelece implicações na relação entre elementos e significados, elaborando um modelo organizador para explicar a situação enfrentada (p. 101).

Para Lemos-de-Souza (2008) a Teoria dos Modelos Organizadores realiza a investigação do funcionamento psicológico sob os aspectos, não só cognitivos, mas também afetivos e socioculturais. Isso quer dizer que, para a teoria dos Modelos, a visão da realidade e

a atribuição de significados ocorrem de acordo com o contexto no qual o homem vive e como este se relaciona com seu meio.

Quando se leva em consideração o sujeito psicológico e a complexidade que envolve as decisões morais, por exemplo, o aspecto funcional dos modelos organizadores permite uma análise mais próxima dessa complexidade, que envolve a afetividade, as relações e objetos/representações socioculturais no contexto. Desta forma, é o sujeito concreto, e não um sujeito abstrato e fragmentado, que é possível investigar a partir dos modelos organizadores (LEMOS-DE-SOUZA, 2008, p. 105).

A teoria dos modelos organizadores tenta compreender a dinâmica do funcionamento psicológico pela via da complexidade, tendo a consciência de que não é possível compreendê-la por completo, mas sim fazer aproximações. Desse modo, é embasada pela visão que cada indivíduo tem da realidade. É importante ressaltar que a realidade é vista de duas formas nesta teoria: a realidade objetiva e a subjetiva.

A “realidade” atravessa sujeito e contexto. É pessoal, individual e ao mesmo tempo social e coletiva; não é estática e nem imutável, mas sim dinâmica. [...] Entendemos que a realidade objetiva no modelo organizador é produzida e transformada pelo sujeito e que a realidade subjetiva é também transformada pela dinâmica do contexto. Um modelo organizador é então produzido na relação dialógica entre “realidade” objetiva e subjetiva (LEMOS-DE-SOUZA, 2008, p. 101).

Para Moreno et al. (1999) elementos que não fazem parte da realidade, que são produto de inferências do sujeito, também aparecem em certos modelos organizadores. Mesmo assim, eles têm a mesma importância que os observáveis: são “reais”. Ainda segundo a autora, um mesmo elemento tem significação particular de acordo com cada cultura e momento histórico.

Esta ideia demonstra a importância da cultura para o indivíduo. Cada sociedade tem sua forma de pensar e age conforme estas ideias. A luta contra o racismo, a homossexualidade e seus direitos e outras situações que estão sendo muito discutidas na atualidade, vem de encontro a uma sociedade que passa por transformações cotidianamente, mas que existiu por bastante tempo de acordo com preconceitos e uma cultura “uniforme”. Dessa forma, muitos indivíduos,

na sociedade atual, atuam de acordo com modelos organizadores que eram comuns em tempos atrás, o que impede que novos dados sejam selecionados para reformular os modelos já existentes.

Assim, pode-se complementar que os modelos são “resultados das interpretações que o sujeito realiza dos fatos ou dos objetos perceptíveis são os *elementos*, de um modelo organizador” (LEMOS-DE-SOUZA, 2008, p. 102, grifo do autor).

De acordo com Lemos-de-Souza (2008) os elementos escolhidos para a interpretação de uma situação estão de acordo com o significado e com aquilo que tem sentido para o sujeito, devido à sua experiência, o que não quer dizer que o sujeito desconheça os outros elementos possíveis de uma situação. Ainda segundo o autor, o significado dos elementos na teoria dos modelos organizadores é entendido pelo interesse e valor que é dado por cada sujeito às situações.

Os modelos organizadores não cumprem só a função de servir de base para a explicação de alguns fatos; servem também de ponto de partida para a ação, já que esta não tem como base a realidade, mas o que cada um acredita que é a realidade; dessa forma, nossas convicções guiam nossos atos mais que os fatos objetivos, o que equivale a dizer que construímos modelos de realidade [...] (MORENO et al., 1999, p. 91).

Para Lemos-de-Souza (2008, p. 100) “a Teoria dos Modelos Organizadores permite a *visualização do papel de estrutura e conteúdos no modo como o sujeito pensa a realidade*” (grifos do autor). A partir disso, é que se pode compreender como as pessoas constroem sentidos sobre esta realidade.

É necessário, pois, a abstração de dados [elementos] que permaneçam constantes (isto é, que exista uma constância nas sensações que lhe produzem) para que a reconhecimento seja possível e para construir uma imagem prototípica que permita reconhecer os objetos apesar de suas variações (MORENO et al., 1999, p. 100).

Assim, um novo modelo tem como característica sua ligação com outros anteriores. Essa integração se deve a novas demandas do contexto ao sujeito que deve reelaborar seus sistemas de organização da “realidade”.

Mas há alguns fatos que não são considerados, mesmo que estejam evidentes. Segundo Moreno et al. (1999), este fenômeno é comum e acontece quando o sujeito se nega a aplicar uma mesma estrutura para novos conteúdos, pois não é possível ver aquilo que não se vê. Ou seja, para algumas pessoas, os pensamentos que já foram organizados não são reconsiderados mediante dados novos, mantendo a mesma forma de pensar, mesmo diante de dados novos.

Existem muitas coisas no universo que não podemos perceber com nossos sentidos, mas que podemos chegar a “ver” com os olhos da inteligência. Inversamente, existem muitas coisas que nossos sentidos podem perceber mas nossa inteligência não chega a ver, porque não tem lugar em nossos modelos organizadores da realidade (MORENO et al., 1999, p. 367).

Na construção de novos modelos para a mesma realidade, “basta [...] que considere outros dados que antes não tinha considerado e relacione-os de uma nova maneira” (MORENO et al., 1999, p. 367).

Na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento estão sendo realizadas várias pesquisas no Brasil, ainda que timidamente. Algumas delas serão citadas a seguir: Affonso (2003, 2008) estudou sobre a influência dos aspectos afetivos na tomada de decisões de adultos jovens em relação à conflitos cotidianos, utilizando os modelos organizadores extraídos das respostas aos conflitos propostos; Martins (2003) também aponta que a afetividade influencia o juízo e ação moral, sendo que a análise dos dados foi realizada de acordo com a teoria dos modelos; Lemos-de-Souza (2003) utilizou a teoria dos modelos organizadores para analisar os dados de sua pesquisa sobre moralidade com adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas; Lemos-de-Souza (2008) analisou as respostas de jovens diante de conflitos de gênero, sob a mesma perspectiva; Lemos-de-Souza; Vasconcelos (2003) utilizaram a teoria dos modelos para identificar a variabilidade e as regularidades entre os modelos utilizados pelos participantes da pesquisa, diante de uma situação de conflito hipotética proposta; Pupo (2007) investigou as representações de alunos e alunas em relação à violência moral, verificando as diferenças entre as respostas dos meninos e das meninas.

Todas estas pesquisas utilizam a teoria dos Modelos Organizadores como percurso metodológico para investigar sobre como os sujeitos das pesquisas representam as temáticas abordadas em cada uma delas. Lemos-de-Souza; Vasconcelos (2003) afirmam que a teoria do modelos é promissora, pois, além do que já foi exposto anteriormente, ela permite estudar a

organização entre dados, significados e implicações no pensamento humano sobre a realidade, sem estabelecer previamente uma classificação às respostas dos sujeitos.

Diante do exposto, a Teoria dos Modelos Organizadores será utilizada nesta pesquisa para analisar as respostas dos participantes em relação à segunda parte do questionário, que será descrito nas próximas sessões. Desta forma, os elementos que foram considerados importantes para os participantes, serão analisados e indicarão como estes adolescentes pensaram a situação proposta.

#### **4.1 Participantes**

A escolha do local da pesquisa foi determinada por atender a um grande público adolescente e estar localizada na região central da cidade de Rondonópolis, atendendo a estudantes de diferentes localidades. É uma escola pública estadual que recebe alunos dos bairros vizinhos, região central e da zona rural do município, com séries do Ensino Fundamental e Médio. Com relação às salas participantes desta pesquisa, a escola tem cinco salas de 9º ano do Ensino Fundamental e seis salas de 1º ano do Ensino Médio. Destas, participaram da pesquisa três salas do 9º ano do Ensino Fundamental e quatro salas do Ensino Médio. Estas séries foram escolhidas por compreenderem a idade média da adolescência, que corresponde aos 15 anos de idade.

Participaram da pesquisa 43 estudantes adolescentes da referida escola, com idades entre 13 e 17 anos que responderam ao questionário. Os pais ou responsáveis dos adolescentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) em que autorizaram a participação de seu(a) filho(a) nesta pesquisa. A participação na pesquisa foi realizada de acordo com a vontade dos alunos, pois foi respeitada a recusa de alguns estudantes que não quiseram responder ao questionário. Atentar-se à vontade dos estudantes em participar ou não da presente pesquisa parte do respeito que se deve ter com a opinião do adolescente, pois muitas de suas ações são mediadas pelos pais ou responsáveis. Ouvir e respeitar sua voz é garantir o direito do adolescente de ser cidadão atuante.



Os participantes estão distribuídos da seguinte forma:

Idade \ Sexo	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	TOTAL
Feminino	5	9	14	2	2	32
Masculino	1	3	4	2	1	11
TOTAL	6	12	18	4	3	43

**Tabela 1. Distribuição dos participantes por idade e sexo.**

Não houve preocupação com a adequação do número de participantes, bem como seu sexo, pois o foco de investigação é a adolescência e suas relações com o *bullying* na escola. Os critérios para a participação nesta pesquisa foram: ter o consentimento livre e esclarecido assinado, estar matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental ou no 1º ano do Ensino Médio e ter, no máximo, 17 anos de idade.

## 4.2 Instrumento

O estudo piloto foi realizado dias antes da aplicação dos questionários da pesquisa com as mesmas séries estipuladas, mas em salas diferentes. O estudo foi feito a partir de um questionário inspirado no que foi aplicado posteriormente, baseado nas pesquisas de Lemos-de-Souza (2008) e Tognetta (2012). Diante da análise dos questionários do estudo piloto respondidos pelos alunos, percebeu-se que algumas perguntas geraram dúvidas significativas por parte dos estudantes, tanto durante a aplicação do mesmo, quanto às respostas escritas. Ficou claro que algumas perguntas não foram devidamente entendidas por eles. Por perceber estas dificuldades quanto aos questionários, foi realizada uma análise nas perguntas, sendo modificadas conforme esta avaliação. Objetivou-se com esta análise adequar o questionário para que fosse o mais claro e acessível possível, para que todos os alunos pudessem respondê-lo com facilidade.

Os alunos responderam a um questionário contendo histórias hipotéticas sobre *bullying*. Nestas histórias apareceram personagens de agressores e vítimas nesta situação de violência. O questionário é composto de perguntas sobre o que ele admira nas pessoas e em si mesmo, se já

agrediu outra pessoa e se já foi agredido e quatro perguntas para cada uma das duas histórias, elaboradas pela pesquisadora, que descrevem cenas de *bullying* na escola (Anexo 2). Os adolescentes não foram identificados com nome no questionário, apenas a idade e o sexo de cada um foram solicitados.

Todos os sujeitos responderam ao questionário completo (Anexo 2). As questões pessoais referentes ao *bullying* (primeira parte do questionário) estão descritas a seguir:

- 1) *O que uma pessoa faz que você admira ou acha bonito? Por que você admira isso?*
- 2) *Quais comportamentos ou ações que você tem que as pessoas podem admirar? Por quê?*
- 3) *Assinale **uma das alternativas** para responder à pergunta: você já intimidou, tirou sarro de alguém para irritá-lo, maltratou, humilhou ou ameaçou algum colega? Com que frequência isso aconteceu ou tem acontecido no ano de 2012 até agora?*  
  
 *não, nunca aconteceu*  
 *sim, uma única vez aconteceu*  
 *sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido*  
 *sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido*  
 *sim, todos os dias tem acontecido*
- 4) *Você já sofreu bullying na escola? Como foi? Quanto tempo as agressões duraram? O que você fez?*

As duas primeiras perguntas exigiram dos participantes uma reflexão sobre a “vida boa”, sobre que tipo de vida eles escolheram viver, pois a admiração está intimamente relacionada com o plano ético de cada um. Estas questões foram importantes para identificar o que é admirado pelo jovem estudante na contemporaneidade. As perguntas tiveram o objetivo de conhecer melhor este jovem que participou da pesquisa e para relacionar com o que foi respondido nas outras questões que serão descritas mais adiante.

As duas últimas questões, que são sobre a própria experiência com o *bullying*, permitiram a identificação das narrativas sobre os que já foram ou são autores de *bullying* e aqueles que sofreram/sofrem essas ações violentas.

Para entender melhor sobre os planos moral e ético dos adolescentes, foram escritas duas histórias fictícias de casos de *bullying* na escola. Apenas uma das histórias foi utilizada na discussão dos dados desta investigação. Esta retrata o preconceito à homossexualidade (homofobia) em forma de *bullying*, conforme descrição a seguir:

*Pedro e Marcos eram grandes amigos na escola. Eles tinham a mesma turma de colegas que estavam sempre juntos quando podiam.*

*Mas a relação não era a mesma entre todos. Os outros colegas, liderados por João, há cerca de alguns meses, vinham fazendo brincadeiras com Marcos. Muitas vezes ele ficava sem graça. Por causa de comportamentos que os meninos consideravam homossexuais, tiravam sarro de Marcos. Os meninos chamavam Marcos de “bicha”, “florzinha”, pois, ele estava sempre perto de Pedro ou porque saía no fim de semana com algumas meninas que eram amigas dele. Pedro não falava essas coisas para Marcos, mas não ligava para o que os meninos falavam.*

*Um dia, Marcos ficou muito nervoso com os colegas e saiu correndo atrás deles. Quando os alcançou, jogou um deles no chão e deu-lhe um soco no rosto.*

- 1) Por que João e os outros meninos tiravam sarro de Marcos?*
- 2) Você também tiraria sarro de Marcos na escola? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.*
- 3) O que Marcos sente e pensa sobre a situação que está vivendo?*
- 4) O que Marcos deveria fazer?*

Nesta história fica clara a ideia de conflito moral, pois envolve as ações violentas do *bullying* e a retaliação ao sofrimento. Este conflito retoma a discussões feitas por La Taille,

anteriormente citadas. Os conflitos relacionados à moralidade exigem conhecimentos sobre a moral que estão de acordo com a ética de cada pessoa.

A análise e discussão dos dados desta pesquisa foram embasadas pela Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Nesta sessão, serão descritos os principais conceitos da teoria e depois, alguns deles serão trabalhados na análise dos dados.

### **4.3 Procedimentos de coleta de dados**

O primeiro contato com a escola se deu com os três coordenadores da instituição. Após uma breve apresentação da pesquisadora e explanação da pesquisa, estes demonstraram grande interesse e apoio à realização do estudo. Disseram que a escola tinha conhecimento de poucos casos de *bullying*, mas acreditavam que o contingente poderia ser maior. Durante este primeiro contato, foi-lhes informado que no próximo encontro a direção da escola assinaria a autorização para coleta de dados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre a participação dos adolescentes na pesquisa.

Durante o segundo contato, os dois documentos citados acima foram devidamente assinados e uma cópia do questionário que seria aplicado foi entregue para conhecimento da escola. Dessa forma, algumas informações, como o número de salas de 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio e quantidade de estudantes, foram indicadas à pesquisadora. Além disso, os detalhes sobre a aplicação do questionário e a forma como os professores seriam informados, também foram acordados. O primeiro dia da aplicação do questionário foi combinado.

No primeiro encontro com os professores, a pesquisadora informou-os sobre a pesquisa e pediu-os uma aula de cada um até que todas as salas pretendidas participassem. Conforme os dias da aplicação dos questionários iam acontecendo, os professores que podiam ceder suas aulas indicavam à pesquisadora. Neste mesmo dia, o estudo piloto já foi realizado com quatro salas (sendo duas do 9º ano e duas do 1º ano).

Após a aplicação do estudo piloto, com o questionário devidamente corrigido e modificado, a pesquisadora voltou à escola e entregou os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os adolescentes de três salas (entre os períodos matutino e vespertino). A pesquisadora se apresentou aos alunos, com autorização do professor que estava em sala, explicando sobre a pesquisa que seria realizada. Os Termos de Consentimento Livre e

Esclarecido foram entregues a todos os alunos presentes para que os pais ou responsáveis assinassem. Estes foram informados de que os questionários seriam aplicados no dia seguinte e a falta do Termo assinado impediria sua participação na pesquisa. Da mesma forma foi feita com as quatro salas restantes, no dia posterior à aplicação dos questionários das três primeiras salas.

A principal dificuldade encontrada durante a aplicação dos questionários foi com relação à não entrega dos Termos de Consentimento pelos alunos no dia da aplicação dos questionários. A maioria deles disse que esqueceu de falar com os pais ou de trazer o termo que já estava assinado. Assim, a maior parte dos alunos de cada sala não participou da pesquisa, tendo que ficar dentro da sala de aula realizando outra tarefa ou conversando entre si, o que atrapalhou em parte na comunicação com os participantes que estavam respondendo ao questionário.

Foi solicitada uma aula de cada turma para a aplicação dos questionários. No momento da aplicação, o professor foi solicitado a se ausentar da sala de aula para que os adolescentes ficassem a vontade quanto às dúvidas em relação às perguntas e no intuito de preservar, ao máximo, a privacidade dos alunos no momento da aplicação.

Para a escrita desta dissertação e análise dos dados serão utilizadas as respostas às perguntas sobre *bullying* (primeira parte do questionário) e as respostas sobre as questões referentes à Situação A. A escolha pela situação A foi determinada pelos limites teóricos exigidos em uma dissertação de mestrado, para não tornar o tema demasiadamente longo e por estar de acordo com os interesses de investigação desta pesquisadora. Conforme Anexo 2, pode-se perceber que a história da situação B refere-se a um caso de *bullying* racista. Com dois tipos de *bullying* diferentes, a revisão de literatura e a análise dos dados configurariam grande volume de discussões, o que não é adequado à esta pesquisa. Dessa forma, o tema escolhido foi o *bullying* homofóbico, compreendendo apenas a Situação A do questionário.

O primeiro bloco de questões, em que o adolescente coloca suas experiências pessoais, foi elaborado para conhecer o grupo estudado em termos de práticas sofridas ou realizadas de *bullying*. A segunda parte objetivou compreender o que eles pensam, sentem e agem como vítimas e autores, diante da descrição de cenas de *bullying* (Situação A). No intuito de analisar a prevalência do *bullying* com estes adolescentes, vítimas e autores serão demonstrados na análise dos dados. Porém, para responder ao problema de pesquisa e atingir os objetivos

propostos, a vítima de *bullying* será focalizada nesta pesquisa, por compreender a maioria dos adolescentes pesquisados.

Após a coleta de dados, a pesquisadora mostrou-se à disposição da escola para qualquer esclarecimento sobre a pesquisa. Na organização dos dados os mesmos foram digitados no computador para uma melhor análise, utilizando o programa Excel. As respostas de alguns adolescentes foram corrigidas ortograficamente, apenas para possibilitar a leitura adequada.

## 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa objetivou descrever e analisar os modelos que organizam o pensamento de adolescentes em relação à uma situação hipotética de *bullying* homofóbico, relacionando estes aspectos à identidade moral dos participantes.

As respostas ao questionário foram subdivididas, para melhor apresentar a análise dos dados, da seguinte forma: a primeira parte do questionário constituiu uma caracterização do adolescente participante da pesquisa, incluindo suas experiências pessoais com o *bullying* e o relato dos valores que eles têm como importantes; a segunda parte, composta pela situação hipotética de *bullying*, será analisada de acordo com a teoria dos modelos organizadores do pensamento.

### 5.1 Apresentação e análise das respostas às questões sobre vivências pessoais: valores e *bullying*

Os dados sobre as questões da admiração e sobre a vivência pessoal do *bullying* serão apresentados primeiramente, como uma caracterização dos participantes desta pesquisa.

Nas questões 1 e 2 da primeira parte do questionário percebeu-se que a maioria dos participantes admira valores que a sociedade também admira. Tanto na admiração pelo outro quanto em si próprio, os adolescentes relatam que valores como a educação, respeito, sinceridade e generosidade são admiráveis. A educação foi o valor mais escolhido pelos participantes, totalizando a maioria das respostas nas duas questões.

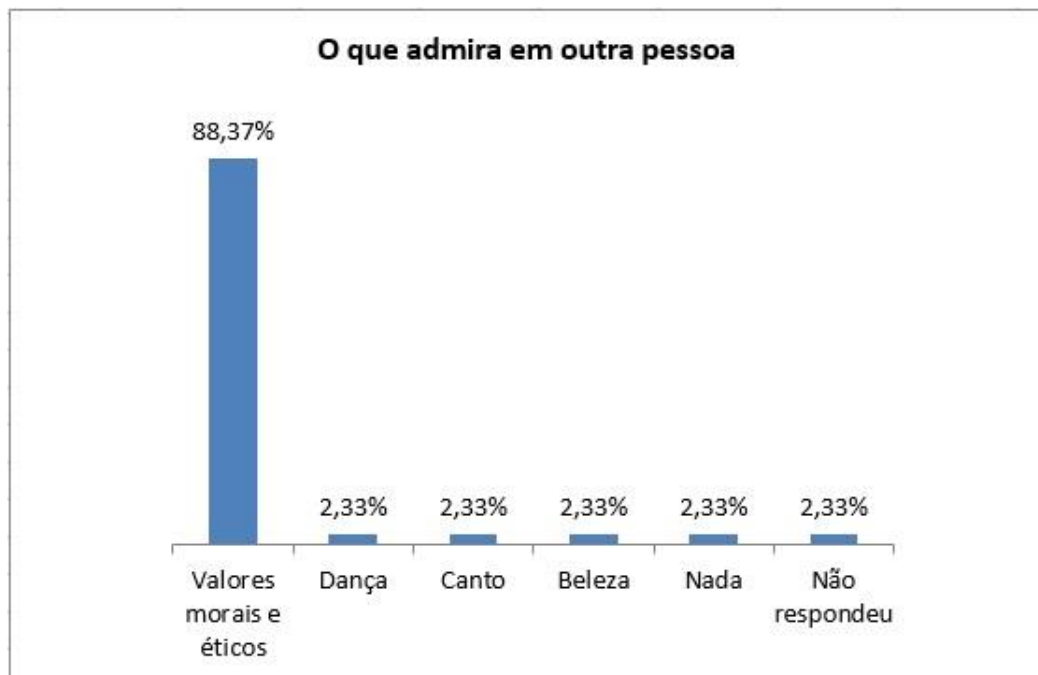
Quase todos os participantes elegeram mais de um valor ao responderem às duas questões sobre a admiração. Isso demonstra amplo conhecimento ético e moral destes adolescentes, pois muitos explicam adequadamente a razão pela qual escolheram determinado valor que possa admirar em outra pessoa.

Alguns exemplos serão descritos a seguir:

*Sujeito 15 (14 Fem.)<sup>7</sup> - Eu admiro poucas pessoas e estas são educadas e gentis etc. Porque a educação e a gentileza estão em primeiro lugar em nossa vida.*

*Sujeito 24 (15 Fem.) - Acho bonito quando uma pessoa tem bons comportamentos e é simpática com todos, está sempre disposta a ajudar. Não humilha, isola ou coloca apelidos em ninguém. Porque acho que isso é preciso para uma boa convivência.*

*Sujeito 6 (13 Masc.) - Quando ela se esforça para alcançar seu objetivo, desde que aja de maneira correta. Porque quando uma pessoa tem um objetivo e quer alcançá-lo, isso demonstra que ela é uma pessoa que luta pelos seus direitos e tem esperança de conseguir o que quer.*



**Gráfico 1. Prevalência das respostas à questão 1.**

Entre todas as respostas, apenas dois sujeitos responderam à esta questão de forma diferente, não integrando os valores às suas respostas. Um deles escreveu que não admira nada em outra pessoa e o outro afirmou que admira a beleza de uma pessoa. Um participante não respondeu esta questão.

<sup>7</sup> Nos exemplos utilizados na análise dos dados, os sujeitos serão descritos da seguinte forma: número sequenciado para identificação do sujeito, organizado pela pesquisadora, idade e sexo.



Além do valor dado à educação, os adolescentes elegeram a amizade, na questão 2, como um dos valores mais importantes que eles tem e que as pessoas podem admirar.

*Sujeito 9 (14 Fem.) - Sou uma pessoa que não faço distinção de uma pessoa, não me importo se é negro, gordo, magro, feio, o que importa é o seu caráter, por isso que deveria me admirar.*

*Sujeito 16 (14 Masc.) - Sou bom amigo, eu acho.*

*Sujeito 38 (16 Fem.) - Gentil, um bom coração, boa amiga. Porque as pessoas acreditam que eu sou assim e me falam.*

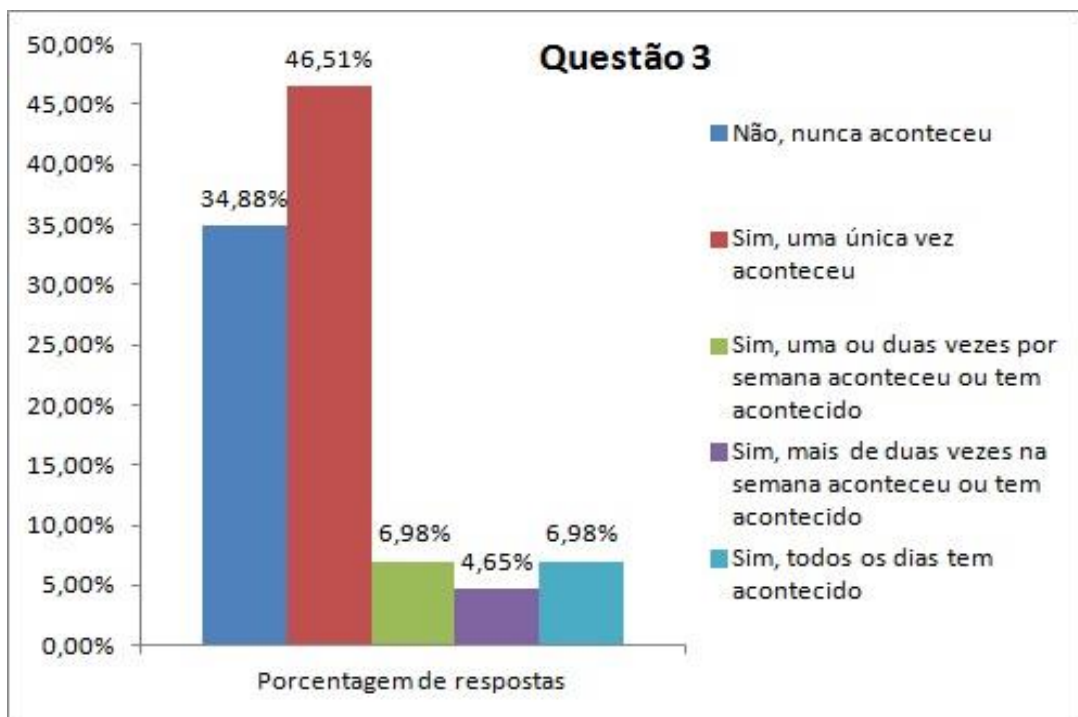


**Gráfico 2. Prevalência das respostas à questão 2.**

Houve grande variedade de respostas para as duas primeiras questões, mas praticamente todas elas demonstraram que o adolescente reconhece, compreende e admira valores que também são importantes, de certa forma, para a cultura brasileira e mundial. Este reconhecimento pode ser verificado, pois os participantes citaram os valores e, em várias respostas, explicaram a razão pela qual admiram outra pessoa ou porque são admirados. Estas explicações refletiram a compreensão da importância que os valores tem para cada um.

As questões pessoais sobre o *bullying* foram importantes para que as respostas anteriores fossem comparadas a estas. Tiveram a finalidade de possibilitar certa percepção de qual a relação entre o que é admirado pelo adolescente e suas percepções diante do *bullying*. Perguntados diretamente se já praticaram atos de *bullying* ou se já sofreram este tipo de violência, os participantes da pesquisa tiveram que entrar em contato com suas experiências passadas e atuais.

A questão 3 (Anexo 2), referente à autoria de *bullying*, foi utilizada no formato de escolha de uma alternativa como resposta para facilitar o acesso à esta informação de forma mais rápida e objetiva, entendendo-se que poderia ser difícil para o adolescente escrever sobre sua própria ação. Em forma de alternativa, a questão torna-se mais clara e direta, permitindo o acesso à informação pedida.



**Gráfico 3. Prevalência das respostas à Questão 3.**

Todos os participantes responderam a esta questão. A maioria dos adolescentes respondeu que já aconteceu uma única vez e/ou que nunca aconteceu. Destes, 34,88% do total (15 adolescentes) responderam que nunca agrediu algum colega e 46,51% (20 adolescentes) responderam que algum tipo de agressão, destas citadas acima, já aconteceu uma vez.

A partir deste gráfico, é possível verificar que a grande maioria dos adolescentes participantes não foi (nos últimos anos) autor de *bullying*, segundo seu próprio entendimento sobre este tipo de violência. No entanto, alguns dos adolescentes dizem terem cometido *bullying*, respondendo à questão 3 que praticam algum tipo de violência contra outra pessoa durante uma ou duas vezes por semana, mais de duas vezes na semana e todos os dias. Sendo assim, 8 sujeitos (18,61%)<sup>8</sup> serão considerados aqui como autores de *bullying*. Como se pode perceber, a pergunta 3 não permitiu que os estudantes contassem sobre que tipo de agressão já fizeram e como isso aconteceu, pois as questões da primeira parte do questionário serviram como uma caracterização do adolescente participante. Além disso, o foco desta pesquisa é saber como estes adolescentes pensam o *bullying* e quais os valores envolvidos nestes pensamentos.

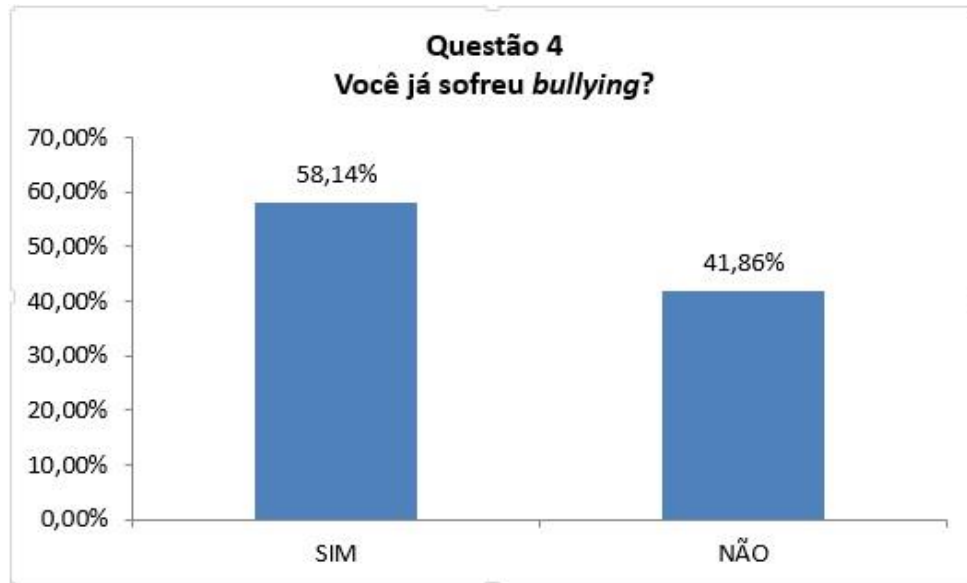
A questão 4 da primeira parte do questionário é referente ao adolescente que é vítima de *bullying*, questionando se, em alguma ocasião, o participante já foi alvo destas ações<sup>9</sup>.

Diante desta questão, de acordo com o gráfico 4, a maioria dos adolescentes respondeu que já sofreu ou ainda sofre *bullying*, totalizando 25 participantes (58,14%). Isso quer dizer que mais da metade dos participantes já sofreu *bullying*, o que reforça a prevalência destas agressões na escola. Os demais responderam que não haviam sofrido este tipo de agressão. Algumas respostas não foram consideradas como *bullying*, por não ter uma das características principais que é a frequência com que as agressões ocorrem, pois alguns participantes descreveram que passaram por apenas uma situação de violência e que não teve continuidade. O gráfico 4 da questão 4 está descrito a seguir:

---

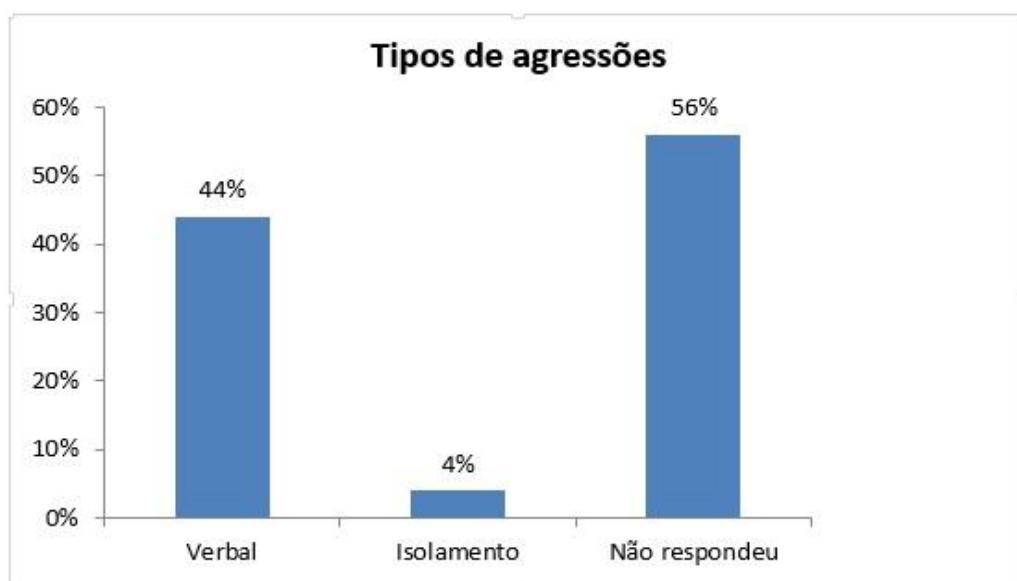
<sup>8</sup> Somatório da porcentagem referente às três últimas respostas do gráfico 1.

<sup>9</sup> A questão 4 é composta por várias perguntas. Desta forma, os gráficos serão divididos de acordo com cada tipo de resposta para melhor visualização dos dados.



**Gráfico 4. Vítimas de bullying.**

Quanto aos tipos de agressões que os adolescentes sofreram, mais da metade dos participantes, 14 adolescentes (56%), não escreveu qual o tipo de *bullying* que sofreram. Dos que responderam, apenas 1 (um) dos participantes sofreu isolamento social por parte de agressores (4%) e os outros 11 adolescentes (44%) sofreram agressões verbais, tais como xingamentos ou piadas. Estes valores estão descritos no gráfico a seguir, referentes aqueles que foram vítimas de *bullying*:



**Gráfico 5. Tipos de agressões.**

Quanto à frequência das agressões sofridas, ainda referente à questão 4 do questionário, a maioria sofreu *bullying*, mas as agressões pararam de acontecer. Desta forma, 84% dos adolescentes (21 estudantes) que indicaram já ter sofrido *bullying* responderam que as agressões acabaram, e 16% (4 adolescentes) relataram que ainda sofrem *bullying*. Os dados são descritos no gráfico a seguir.

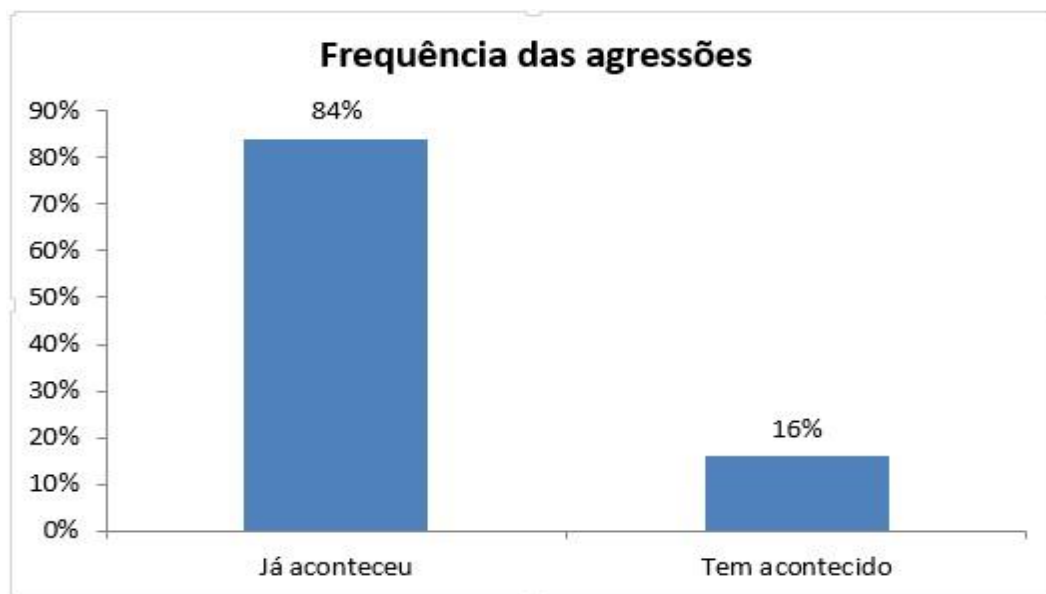


Gráfico 6. Frequência das agressões.

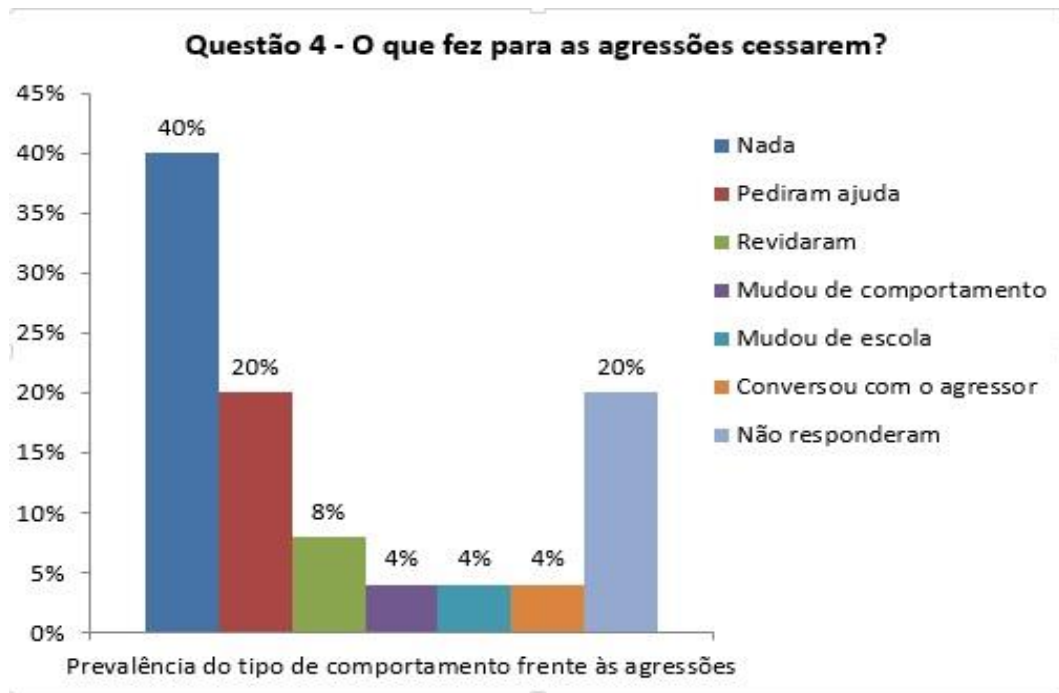
De acordo com as respostas ao questionário, não se pode definir em que momento da vida destes adolescentes o *bullying* ocorreu. Mesmo assim, as respostas foram importantes para verificar a prevalência da ocorrência de *bullying* na vida deste jovens. Porém, os dados serão analisados de forma a priorizar a ideia que eles tem a respeito deste tipo de agressão na escola.

Algumas respostas dos participantes da pesquisa podem exemplificar os dados do gráfico 6:

*Sujeito 16 (14 Masc.) - Sim, já me falaram que eu sou feio por conta de algumas características físicas e meu jeito. Durou muito tempo e até hoje ainda falam isso.*

*Sujeito 24 (15 Fem.) - Já sofri bullying em outra escola, foi horrível, não gostava da escola, meus colegas de classe me colocavam apelidos ofensivos, colocavam a maioria contra mim. Durou 2 anos, no começo não fiz nada até que cheguei no meu limite e contei para meus pais.*

Em relação às vítimas de *bullying* nesta pesquisa, foi observado que, dos participantes que afirmaram ter sofrido ou sofrerem *bullying*, a maioria relatou quais atitudes tiveram para que as agressões cessassem. Apenas 20% (5 sujeitos) não respondeu à questão 4 de forma completa.



**Gráfico 7. Atitudes frente às agressões.**

De acordo com o gráfico, 20% (5 estudantes) disseram que pediram ajuda para resolver o problema. Dois adolescentes (8%) disseram que revidaram às agressões. Os valores referentes à 4%, somam 1 sujeito para cada valor.

Vale destacar que, dos 5 estudantes que pediram ajuda em relação à violência que sofreram, 2 deles pediram ajuda aos pais, 1 deles contou para os pais e para a direção da escola, outro sujeito pediu ajuda apenas para a direção e o último pediu ajuda aos professores. Este último relatou que os professores não fizeram nada quanto à sua queixa, como descrito abaixo:

*Sujeito 39 (16M) - Sim, sofri bastante no período do Ensino Fundamental, mas agora pararam. Sofria por ser muito quieto na sala de aula. Avisava os professores, mas nada era feito.*

Os pedidos de ajuda estão equilibrados entre a escola e os pais. Porém, a prevalência de respostas que se omitiram quanto à violência sofrida é o dobro em comparação com o pedido de ajuda, o que lembra a distância entre aluno e escola. O aluno não se sente seguro em pedir apoio à escola, pois, a resposta do sujeito 39 exemplifica uma atitude frequente: a escola não sabe lidar com a violência escolar. Sendo assim, para a maioria dos estudantes, é preferível ignorar as agressões ao invés de pedir ajuda.

Pode-se comparar este dado com a pesquisa realizada por Abramovay et. al. (2006) que verificou um nível muito baixo de recorrência à escola como pedido de ajuda para agressões sofridas pelos alunos, o que demonstra baixa confiança nas autoridades escolares. Esta pesquisa mostrou que a naturalização das agressões, físicas ou racistas, por parte dos professores e outros funcionários, ocorre frequentemente na escola. Esta pode ser uma das causas da pequena busca de ajuda

Ainda referente ao gráfico 7, percebe-se que a maioria dos adolescentes (40% que totalizam 10 adolescentes) não fez nada contra as agressões, o que inclui respostas como ignorar, não levar a sério, fingir que não está sendo desrespeitado, entre outras. Alguns exemplos de respostas podem ser verificados:

*Sujeito 30 (15 Fem.) - Sim, foi muito ruim, mas eu fiz o certo, ignorei até que pararam.*

*Sujeito 36 (15 Masc.) - Já ficaram me chamando de “veado”, “mulherzinha”. Durou três anos, só que eu ignorei e eles pararam.*

Pode-se perceber que a maioria dos estudantes não fez nada contra as agressões por acreditarem que é o correto a fazer, pois se não derem atenção, o motivo da “brincadeira” passa e a agressão termina. Esta forma de reagir pode ser corriqueira, pois, pais e professores, por vezes, recomendam que o melhor a fazer é ignorar tais agressões. Desta forma, desde crianças os adolescentes aprendem que, ao invés de revidar ou procurar ajuda, a reação que tem o melhor efeito é ignorar, fingir que não está ouvindo.

Ao invés de diminuir as relações preconceituosas, ignorar que se está sendo agredido física, psicológica ou verbalmente reforça a culpa, a dominação e o preconceito, pois se não há punição e/ou a discussão sobre este e outros tipos de agressões, a vitimização continua ocorrendo.

Os adolescentes considerados aqui como autores de *bullying* já foram, em sua maioria, também vítimas de *bullying*. Destes 8 adolescentes (18,61% dos participantes, como foi descrito anteriormente), 5 afirmaram que já sofreram *bullying* e 3 responderam que nunca sofreram este tipo de agressão. Este resultado demonstra que, na maioria das situações, o agressor já sofreu ou ainda sofre *bullying*. De acordo com a discussão feita anteriormente, estes jovens são os vítimas-agressores, pois revidam o sofrimento pelo qual passaram.

Para melhor compreensão, algumas respostas à pergunta 4 serão descritas a seguir:

*Sujeito 8 (14 Fem.) - Já tive apelidos que as pessoas colocavam em mim e outros riam eu nunca gostei, já fiquei um tempo triste, as vezes eu xingava essas pessoas e falava que eu ia bater nelas.*

*Sujeito 10 (14 Fem.) - Sim, uma vez umas pessoas faziam uma brincadeira de me chamarem de “negada”. Eu não gostava disso porque eu ficava com vergonha, pois onde eles me viam já gritavam “ô negada”. Isso durou bastante tempo, daí quando eles viram que eu não estava mais me importando com aquilo eles pararam.*

*Sujeito 16 (14 Masc.) - Sim, já me falaram que eu sou feio por conta de algumas características físicas e meu jeito. Durou muito tempo e até hoje ainda falam isso.*

Com relação às perguntas 1 e 2 da primeira parte do questionário, citadas acima, percebeu-se que, com exceção de um sujeito, todos eles admiram e são admirados por valores éticos e morais. Isso quer dizer que o jovem compreende a importância dos valores para a convivência em sociedade e também os aceita em suas relações. Apesar disso, sabe-se que os valores não são considerados da mesma forma por todas as pessoas. Cada um considera aquilo que é importante para si, de acordo com suas experiências.

De acordo com La Taille (2006) e Araújo (2007) os valores ocupam lugares em nosso psiquismo. Estes lugares podem ser centrais ou periféricos, o que indica como o sujeito irá reagir em determinada situação que envolva elementos da moral e da ética. Estes dados podem ser comparados com a pesquisa de Bandeira e Hutz (2012), pois os autores apontaram que a maioria dos participantes de sua investigação considera a causa do *bullying* como uma brincadeira. Uma das possibilidades de entendimento dos resultados desta pesquisa é que estes jovens podem não compreender adequadamente o que estas brincadeiras significam para aqueles que sofrem as agressões. La Taille (2006) referencia que afetos e sentimentos são tipos de conhecimentos que exigem aprendizado e conhecimento sobre eles. Cada pessoa precisa



saber como se sente em determinadas situações e como reagiria. Desta forma, se a ação moral é formada pelo conhecimento das regras e dos princípios e por investimentos afetivos, estes assuntos precisam ser ensinados, discutidos e problematizados para que haja conhecimento sobre eles.

Quando, então, o *bullying* é tratado como uma brincadeira, sabe-se que há pouco conhecimento moral e ético. De acordo com os resultados da presente pesquisa, observou-se que os adolescentes não tem amplo conhecimento sobre questões éticas e morais. Devido às respostas dos adolescentes demonstrarem aqueles que foram considerados autores de *bullying* e aqueles que não denunciaram as agressões sofridas, pode-se analisar que o conhecimento que eles tem dos valores escritos nos questionários não é complexo. Significa dizer que ainda faltam discussões e análises sobre moral e ética para maior entendimento destes adolescentes.

Com relação às respostas dos participantes da pesquisa às questões 1 e 2, pode-se inferir que, para os sujeitos considerados, nesta pesquisa, autores de *bullying*, os valores apresentados nestas questões não são centrais, pois apresentaram descrições de comportamentos que não foram avaliados de acordo com valores morais. Esta consideração é comprovada pela pesquisa de Tognetta e Boza (2012). Neste estudo foi apontado que os autores de *cyberbullying* não apresentam referências de valores morais como a solidariedade e generosidade em relação ao outro. O *cyberbullying* tem as mesmas características do *bullying*, mas a diferença é que a agressão é feita pelos meios eletrônicos, tais como celular e computador. Mesmo assim, esses dois tipos de relacionamento interpessoal demandam valores para um relacionamento bem sucedido, fato que justifica a comparação feita acima das duas pesquisas.

Diante disso, pode-se lembrar da pesquisa realizada por Moreno, Sastre e Hernández (2003) pela qual foi observada a diferença entre os discursos e atitudes que são demonstrados publicamente (socialmente) e os que permanecem em caráter privado, por serem conservadores e retrógrados. Estes modelos convivem juntos em um mesmo indivíduo e aparecem em momentos específicos, normalmente naqueles em que serão aceitos mais facilmente.

Para os sujeitos considerados aqui como autores de *bullying* (18,61%) o discurso socialmente aceito foi demonstrado nas respostas às questões 1 e 2. Estes sujeitos responderam que admiram e são admirados por valores que a sociedade também admira, como a educação e o respeito.

## 5.2 Apresentação e análise dos modelos organizadores do pensamento

Nesta seção, serão analisados os modelos organizadores do pensamento encontrados nas respostas dos adolescentes às perguntas sobre a Situação A, sobre um caso hipotético de *bullying* homofóbico. Nestas respostas, sentimentos, pensamentos e ações constituíram os modelos organizadores destes participantes, a forma como eles resolveram a situação de conflito. Isso significa que o sujeito abstrai elementos a partir da representação e de percepções que tem da realidade, em um processo de elaboração própria, de acordo com sua história de vida, suas experiências culturais, afetivas e cognitivas.

Um detalhe interessante a ser discutido neste momento é o fato de que na história sobre Marcos, não foi mencionado que ele era homossexual, mas sim, que os meninos consideravam-no homossexual por causa de alguns de seus comportamentos. Esta referência aparece em alguns modelos, que serão detalhados ao longo da análise.

De acordo com o que já foi discutido no capítulo 3 sobre a teoria, para a análise das respostas referentes à Situação A, serão verificados os modelos de organização do pensamento que aparecem. Os modelos são definidos a partir dos elementos (dados) encontrados nas respostas, seus significados e implicações.

Dessa forma, os modelos organizadores serão construídos separadamente para cada questão e serão explicados de maneira detalhada (elementos abstraídos, significados e implicações de cada modelo).

Os modelos não possuem ordem definida ou qualquer separação por simplicidade e complexidade. Os números que os acompanham são apenas para diferenciá-los. Os modelos são construídos mediante os significados atribuídos aos elementos abstraídos, a partir da cognição e afetividade que cada indivíduo atribui à situação.

### 5.2.1 Modelos Organizadores a partir da Questão 1

A seguir, são apresentados os modelos extraídos a partir das respostas à questão 1 – *Por que João e os outros meninos tiravam sarro de Marcos?* Foram encontrados 6 modelos organizadores nas respostas à questão 1. A quantidade de participantes, em cada modelo, será descrito abaixo:

<b>Questão 1</b>	<b>Modelo 1</b>	<b>Modelo 2</b>	<b>Modelo 3</b>	<b>Modelo 4</b>	<b>Modelo 5</b>	<b>Modelo 6</b>
<b>Nº participantes</b>	31	1	7	2	1	1
<b>Porcentagem</b>	72,09%	2,33%	16,28%	4,65%	2,33%	2,33%

**Tabela 2. Modelos da questão 1.**

### **Modelo 1**

O modelo 1 é caracterizado pelos elementos que estão relacionados à homossexualidade de Marcos. Este modelo mostra que João e os outros meninos debochavam de Marcos pelo fato de ser homossexual. Eles fizeram alusão à homossexualidade latente ou não de Marcos, além do vínculo que tem com Pedro.

Para os sujeitos que tiveram este modelo como representativo de sua organização da realidade, relataram que os meninos acreditavam (pensavam) que Marcos é homossexual e por isso tiravam sarro. Este pensamento é baseado no fato de que Marcos tem comportamentos que os meninos consideravam homossexuais: andar com meninas e ter uma relação muito próxima de amizade com Pedro. Estes sujeitos ainda ponderaram que a homossexualidade é uma diferença e que ela não é aceita por João e seus amigos.

Exemplos de respostas características do Modelo 1:

*Sujeito 27 (15 Fem.) - Por que ele estava sempre com Pedro e no fim de semana saia com algumas meninas que eram amigas dele.*

*Sujeito 39 (16 Masc.) - Talvez pelas escolhas e gestos que eles consideravam homossexuais.*

### **Modelo 2**

Neste modelo a sexualidade de Marcos é alvo de chacotas dos meninos para que seja mantida a diversão para outros alunos da escola. Dessa forma, o *bullying* é uma forma de ação que qualifica um grupo como “brincalhão”, vitimizando um alvo para manter sua popularidade.

A seguir, um exemplo de resposta referente ao Modelo 2:

*Sujeito 35 (15 Masc.) - Para as pessoas rirem de Marcos e os acharem mais engraçado.*

### **Modelo 3**

As respostas do Modelo 3 fazem referência à amizade que Marcos tem com Pedro, por serem muito próximos e isso caracterizar o motivo do sarro por parte de João e seus amigos. Além disso, Pedro era amigo de meninas, com quem saía nos finais de semana. A diferença deste para o Modelo 1 é a de que os sujeitos não fizeram referência à homossexualidade de Marcos, mas sim aos seus tipos de amizades.

Pode-se verificar alguns exemplos:

*Sujeito 2 (17 Fem.) - Porque eles eram muito amigos e não se separavam para quase nada.*

*Sujeito 4 (13 Fem.) - Porque ele era muito amigo de Pedro.*

### **Modelo 4**

Este modelo é caracterizado por respostas que fazem referência à sexualidade de João. Para estes sujeitos, pelo fato de João tirar sarro de Marcos, significava que ele também poderia ser homossexual e que não demonstrava, por medo de ser alvo de chacotas ou por ter que reprimir. Isso significa que para João a homossexualidade era algo errado e que não deveria ser demonstrado.

*Sujeito 5 (13 Fem.) - Porque João tinha medo que os meninos ficassem tirando sarro dele igual faziam com Marcos.*

*Sujeito 19 (15 Fem.) - Por que eles eram idiotas e na verdade quem tinha algo para esconder eram eles.*

### **Modelo 5**

O Modelo 5 faz referência ao direito que tem Marcos à privacidade sobre sua sexualidade. Com relação à sexualidade de cada um é importante que outras pessoas não opinem e que cada pessoa deve ater-se a sua própria vida. Este modelo pode ser comparado à ideia de respeito que se deve ter com as pessoas, independente de orientação sexual.

Apenas um participante respondeu à primeira questão baseando seus argumentos a partir deste modelo:

*Sujeito 1 (13 Fem.) - Porque eles não tem o que fazer e a vida é do João e não deles, eles fazem o que quiser.*

### **Modelo 6**

Neste modelo as ações provocativas de João foram abstraídas como significativas, demonstrando que João e os outros meninos queriam ver como Marcos ficava nervoso devido a situação de preconceito. Este modelo demonstra uma das características das ações de *bullying*, pois as provocações ao outro tem o intuito de ver o sofrimento e a raiva, instigando a briga ou o desespero daquele que sofre esta violência.

Apenas um sujeito utilizou este modelo na resolução do conflito:

*Sujeito 17 (14 Masc.) - Por que eles viam nele uma coisa que não existia e queriam vê-lo nervoso.*

#### **5.2.2 Modelos Organizadores a partir da Questão 2**

A seguir, estão descritos os modelos encontrados nas respostas à questão 2 - *Você também tiraria sarro de Marcos na escola? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.* Nesta questão, 5 modelos foram utilizados nas respostas. É interessante destacar que todos os participantes responderam que não tirariam sarro de Marcos. Então, os modelos se diferenciaram pela forma como cada um explicou a razão pela qual não o faria. Dois participantes não responderam a razão pela qual não tirariam sarro de Marcos.

<b>Questão 2</b>	<b>Modelo 1</b>	<b>Modelo 2</b>	<b>Modelo 3</b>	<b>Modelo 4</b>	<b>Modelo 5</b>	<b>Não respondeu</b>
<b>Nº participantes</b>	8	5	4	16	8	2
<b>Porcentagem</b>	18,60%	11,63%	9,30%	37,21%	18,60%	4,65%

**Tabela 3. Modelos da questão 2.**

### **Modelo 1**

O Modelo 1 refere-se à explicação das respostas de não tirar sarro de Marcos porque o adolescente não quer que aconteça a mesma situação com ele. É o princípio do “não faça com os outros aquilo que não quer para si mesmo”. Pode-se pensar que é uma resposta que simboliza o respeito ao outro, mas que pensa em si mesmo primeiramente, pois a avaliação é feita a partir do que cada um deseja para si.

Alguns exemplos de respostas do Modelo 1:

*Sujeito 22 (15 Fem.) - Não porque eu não quero que isso aconteça comigo.*

*Sujeito 35 (15 Masc.) - Não. Porque eu não gostaria que ninguém tirasse sarro de mim.*

### **Modelo 2**

A respostas que tem o Modelo 2 como característica refletem sobre o direito de cada pessoa de ser como quiser e ser como é. Estes adolescentes organizaram suas respostas de acordo com o entendimento do direito das pessoas de demonstrarem ou não sua sexualidade e viverem da forma como quiserem ser, respeitando a personalidade de cada um. Dessa forma, também não tirariam sarro de Marcos.

Alguns exemplos do Modelo 2 representados nas respostas dos participantes:

*Sujeito 14 (14 Fem.) - Não, porque todo mundo tem uma escolha do que quer ser, então não vejo motivo de ficar olhando ou tirando sarro da pessoa. Se um dia eu quiser fazer isso, primeiro eu tenho que enxerga quem eu sou pra depois apontar o erro do outro.*

*Sujeito 41 (17 Fem.) - Não, porque cada um sabe o que faz da sua vida e eu não vou julgar ele por causa dos seus atos.*

### **Modelo 3**

O Modelo 3 foi estruturado pela referência às amizades dos participantes que são parecidas com Marcos. Estes sujeitos não tirariam sarro de Marcos por serem amigos de pessoas que são homossexuais (estes participantes entenderam que Marcos era homossexual) e que tirar sarro significaria faltar com respeito. Relatam também que sabem o sofrimento que a pessoa sente quando está na mesma situação.

Exemplos de respostas do Modelo 3:

*Sujeito 1 (13 Fem.) - Não, porque tenho amigos assim e sei o que eles passam. A vida é dele ele faz o que ele quiser com a vida dele e é muito corajoso assumir isso, pois essa sociedade é muito preconceituosa.*

*Sujeito 33 (15 Masc.) - Não, porque na outra escola que eu estava eu tinha um amigo homossexual na sala.*

### **Modelo 4**

Os sujeitos que organizaram suas respostas de acordo com o Modelo 4 referiram-se ao desdenho ao preconceito, pois é uma atitude errada, demonstrando que as pessoas não podem interferir na vida das outras em relação ao seu jeito de ser, além de considerarem uma atitude ruim, pois as pessoas sofrem por causa do preconceito.

Exemplos de respostas do Modelo 4:

*Sujeito 7 (14 Fem.) - Não. Porque deve ser muito ruim fazer essas coisas com as pessoas que sofrem.*

*Sujeito 40 (16 Masc.) - Não, porque eu não sou preconceituoso.*

### Modelo 5

Diferente do Modelo 2, o Modelo 5 fez referência ao direito das pessoas de se relacionarem com quem quiserem e que isso não deve ser vetado por outra pessoa. Estes sujeitos relacionam a sexualidade e as amizades de cada um como uma escolha e que isso deve ser respeitado por todos.

Exemplos de respostas do Modelo 5:

*Sujeito 24 (15 Fem.) - Não, porque eu acho que eles eram apenas amigos e também porque cada pessoa tem o direito de ser livre e escolher sua opção sexual, ninguém pode julgá-lo por isto.*

*Sujeito 37 (16 Fem.) - Não, porque ele tem escolha de ser homossexual.*

Os estudantes que não responderam de forma completa à esta questão (4,65%) apenas responderam que não tirariam sarro de Marcos e não explicaram o motivo.

### 5.2.3 Modelos Organizadores a partir da Questão 3

Na questão 3 - *O que Marcos sente e pensa sobre a situação que está vivendo?* - foram encontrados 3 modelos organizadores. Nesta questão foi possível verificar que tipos de sentimentos e pensamentos permeiam o universo do *bullying* para os adolescentes participantes desta pesquisa e quais as possíveis implicações decorrentes.

A prevalência dos participantes em relação aos modelos encontrados foi distribuída da seguinte forma:

<b>Questão 3</b>	<b>Modelo 1</b>	<b>Modelo 2</b>	<b>Modelo 3</b>
<b>Nº participantes</b>	33	9	1
<b>Porcentagem</b>	76,74%	20,93%	2,33%

**Tabela 4. Modelos da questão 3.**



### **Modelo 1**

Os adolescentes que utilizaram o Modelo 1 para organizar este conflito, demonstraram sentimentos de baixa autoestima, como vergonha, humilhação, mágoa, rejeição, infelicidade e exclusão. Estes pensamentos e sentimentos implicaram a diminuição da autoestima e significaram o recolhimento das ações, pois não fizeram alusão a qualquer reação diante da vitimização.

Alguns exemplos podem ser citados:

*Sujeito 2 (13 Fem.) - Sim, porque com certeza isso machuca muito, pode ser qualquer tipo de apelido, mas magoa.*

*Sujeito 8 (14 Fem.) - Ele fica muito triste porque os amigos fazem isso com ele. A vida dele não está boa.*

### **Modelo 2**

Os sentimentos de revolta e indignação aparecem no Modelo 2. Eles significam certa elevação na autoestima, pois, apesar de ainda sentirem tristeza, demonstram que se sentem indignados com a situação de violência, o que indica alguma solução para saírem desta situação.

Exemplos de respostas do Modelo 2:

*Sujeito 4 (13 Fem.) - Ele nem ligava, mas um dia ficou bravo.*

*Sujeito 23 (15 Fem.) - Ele, no seu estado, ficou se sentindo mal e acabou ficando nervoso, com ódio dos colegas.*

### **Modelo 3**

Já o Modelo 3 se caracteriza por demonstrar apenas o sentimento de indiferença, não demonstrando preocupação ou qualquer outro sentimento diante da violência. Mas a implicação deste sentimento é de deixar a situação como está e esperar que as agressões cessem por não dar importância para o que os agressores dizem.

A seguir, a resposta relacionada ao Modelo 3:

*Sujeito 12 (14 Fem.) - Ele não ligava para o que os outros meninos falavam.*

#### **5.2.4 Modelos Organizadores a partir da Questão 4**

Foram extraídos 3 modelos organizadores das respostas à Questão 4 – *O que Marcos deveria fazer?* Estes modelos podem ser analisados quanto à moral do dever e com os valores encontrados anteriormente, comparando-os com às respostas da primeira parte do questionário, o qual verificou a ocorrência de *bullying* e o que foi feito contra as agressões.

<b>Questão 4</b>	<b>Modelo 1</b>	<b>Modelo 2</b>	<b>Modelo 3</b>
<b>Nº participantes</b>	29	3	11
<b>Porcentagem</b>	67,44%	6,98%	25,58%

**Tabela 5. Modelos da questão 4.**

#### **Modelo 1**

A característica do Modelo 1 está nas respostas que propõem ações de rompimento com a situação de violência. Estas respostas incluem o pedido de ajuda para alguém, denunciar as agressões à polícia e o pedido de respeito como formas de tomada de decisão.

É importante ressaltar que alguns participantes escolheram mais de um pedido de ajuda. Estes serão considerados apenas como modelo 1.

Foram encontrados 7 submodelos que serão descritos a seguir:

#### ***Submodelo 1***

Neste submodelo, o pedido de ajuda é feito à própria família, pois estes podem ajudar a resolver a situação por terem mais experiência.

Podem ser verificados alguns exemplos:

*Sujeito 9 (14 Fem.) - Deveria procurar ajuda, talvez com seus pais, para que eles o ajudassem, pois seus pais tem mais experiência.*

*Sujeito 22 (15 Fem.) - Contar para os pais dele para tomarem providência.*

### ***Submodelo 2***

O pedido de ajuda para a escola é característico do submodelo 2, indicando que o corpo docente e direção poderiam ajudar Marcos contra as agressões. Apenas um sujeito escolheu a escola como único recurso para pedir ajuda:

*Sujeito 34 (15 Masc.) - Marcos deveria recorrer ao corpo da coordenação da escola, contar as agressões que sofre.*

### ***Submodelo 3***

Este submodelo enfatiza que o melhor seria que Marcos denunciasse as agressões que sofre para a polícia ou processasse por *bullying*, pois é um crime.

Alguns exemplos podem ser citados:

*Sujeito 42 (17 Fem.) - Procurar os direitos dele.*

*Sujeito 43 (17 Masc.) - Eu acho que Marcos deveria processá-los.*

### ***Submodelo 4***

Falar com os pais dos colegas agressores seria a melhor ideia para os sujeitos que organizaram sua reflexão de acordo com o submodelo 4.

Exemplo de resposta referente ao submodelo 4:

*Sujeito 37 (16 Fem.) - Falar com os responsáveis dos colegas e dizer o que tinha acontecido.*

### ***Submodelo 5***

Os sujeitos aqui relataram que a melhor opção é ignorar a situação, mas continuar vivendo plenamente sua vida, não abalar-se com a situação, de acordo com o exemplo a seguir:

*Sujeito 41 (17 Fem.) - Ignorar, se entrar em um ouvido, deixar sair no outro.*

Este submodelo aparece como rompimento com as ações de violência pelo fato de não se abalar com as agressões sofridas, demonstrando resiliência.

### ***Submodelo 6***

Este submodelo refere-se ao pedido de respeito, conversar diretamente com o agressor e pedir que pare com as agressões, pois, tais atitudes faltam com o respeito ao outro. Percebe-se que esta resposta é utópica, mas foi a forma como este sujeito organizou seu pensamento na resolução do conflito:

*Sujeito 21 (15 Fem.) - Tomar providências, pedir respeito...*

### ***Submodelo 7***

O último submodelo fez referência ao pedido de ajuda, mas sem especificar para quem. Alguns deles disseram que um adulto poderia ajudar e outros responderam que era preciso pedir ajuda, apenas.

Segue abaixo alguns exemplos destas respostas:

*Sujeito 13 (14 Fem.) - Marcos deveria procurar ajuda.*

*Sujeito 23 (15 Fem.) - Do meu ponto de vista, ele poderia conversar com alguém e explicar a situação para que essa pessoa pudesse resolver esse assunto com ele, mas de uma forma calma.*

Algumas respostas destes submodelos encontrados referem-se a mais de um submodelo. Em razão disso, os submodelos não foram contabilizados separadamente, somente as respostas que fazem parte do Modelo 1.

## **Modelo 2**

No modelo 2 os sujeitos propuseram ações de mediação, no intuito de negociar com os colegas agressores. Neste modelo também é pedido respeito, mas como forma de negociação com os agressores, o que implicaria em mudar de atitude se a situação não mudasse.

Exemplos do Modelo 2:

*Sujeito 2 (13 Fem.) - Procurar conversar com ele e se ele não entendesse a situação poderia denuncia-lo porque praticar bullying é crime.*

*Sujeito 35 (15 Masc.) - Conversar com os colegas.*

### **Modelo 3**

As características do modelo 3 são as ações de recolhimento e não enfrentamento do fato ocorrido. Este modelo demonstra a impotência do sujeito de resolver o problema o que implica em continuar sendo agredido.

Alguns exemplos:

*Sujeito 32 (15 Fem.) - Marcos deveria se afastar deles, pois eles não eram amigos de verdade, e brincadeiras têm limites.*

*Sujeito 36 (15 Masc.) - Nada, fingir que nada está acontecendo e ignorar para ver se eles param.*

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo referente às considerações finais de uma pesquisa como esta é composto por um breve retorno a pontos importantes do texto que são discutidos e problematizados, considerando a atualidade do tema e sua importância para a educação. Desta forma, faz-se necessário indicar a continuidade de estudos como este, no intuito de discutir com maior profundidade tais questões, fomentando o avanço em discussões na comunidade escolar.

Apesar de haver um senso comum ainda preconceituoso em relação ao adolescente, este demonstra que compreende e elege como importante, para sua vida e sociedade, valores morais e éticos, os mesmos que são valorizados pela sociedade adulta. Este dado pode ser observado nos dados desta pesquisa e nos textos científicos estudados. A crise da adolescência (que já foi discutida e que acontece em qualquer momento da vida), descrita por Erikson, é negada pelo mundo adulto. Para eles, o adolescente não sabe o que quer, dramatiza demais situações de desentendimento e, além disso, também não aceita mais suas opiniões. Por outro lado, o adolescente considera que o adulto não o entende, deixa de ouvir sua opinião e continua vendo-o como uma criança. Mas sabe-se que estes papéis já estão sendo discutidos e modificados na sociedade atual e os pré-julgamentos estão dando lugar à visão crítica acerca do desenvolvimento humano.

Muitos discursos como estes são reforçados por ideias que estigmatizam e atrofiam o desenvolvimento da discussão crítica. Porém, sabe-se que a escola deveria ser o lugar onde estes discursos não ecoam e que assuntos como a “adolescência problemática”, *bullying* e homofobia deveriam ser debatidos sempre que necessário.

As palavras de Ozella (2003, p. 39) sintetizam, de uma forma geral, o que é preciso ser feito para que o entendimento sobre a adolescência seja mais crítico e mais aberto, deixando de lado os estereótipos:

Faz-se necessário abandonar a visão romântica que vem permeando o estudo da adolescência, como uma fase caracterizada por comportamentos típicos estereotipados que não correspondem aos fatos e ao adolescente concreto com os quais nos deparamos.

Os adolescentes participantes desta pesquisa responderam que admiram e são admirados de acordo com valores éticos e morais, contrariando a ideia adulta preconcebida de que a

adolescência é uma fase de “rebeldia sem causa” e imatura. Diante disso, ouvi-los e considerar suas opiniões fomentariam discussões abertas e críticas que fariam parte de um aprendizado mútuo, seja na família, comunidade ou escola, reforçando e avaliando a importância de cada um desses valores para a vida em sociedade.

Educação e amizade foram os valores mais escolhidos para responder às questões 1 e 2 da primeira parte do questionário. Estes valores são complexos e são compostos por características como, por exemplo, respeito, simpatia e fidelidade. Todos eles são valores de extrema importância para a convivência em sociedade. Segundo La Taille (2006) a simpatia é uma dimensão afetiva que trata-se da capacidade de sentir o que o outro está sentindo. Este é um dos sentimentos mais importantes para as amizades serem construídas e mantidas.

Apesar disso, é importante observar que para La Taille (2006) o conhecimento sobre os elementos morais são necessários, mas não são suficientes à ação moral, pois o equacionamento moral sustenta as decisões tomadas diante de dilemas morais propostos. É preciso aprender a colocar em prática os valores conhecidos e isso acontece nas discussões, vivências e conflitos. Praticamente todos os adolescentes participantes desta pesquisa conhecem valores morais importantes, mas aqueles que são autores de *bullying*, por exemplo, não souberam como sustentar a escolha por admirar e serem admirados por valores morais. Pode-se dizer que esses jovens não realizaram um equacionamento moral que conseguisse compreender juízo e ação. Já as vítimas de *bullying* que se calaram quanto às agressões sofridas também demonstraram que há grande diferença entre o que admiram e o que fazem.

Nas últimas perguntas das duas partes do questionário a questão do juízo moral e a própria ação puderam ser observadas. Na questão 4 da primeira parte do questionário, a maioria dos adolescentes vítimas de *bullying* respondeu que não fez nada para que as agressões cessassem e, em contrapartida, na questão 4 da segunda parte do questionário eles disseram que o melhor a ser feito na situação de Marcos é que ele denunciasse as agressões que vinha sofrendo, principalmente, porque *bullying* é crime. Isso mostra que o adolescente parece se preocupar com sua imagem, declarando a importância da denúncia de uma agressão, mas revelando outra atitude, ao mesmo tempo, quando respondeu que se omitiu em relação à própria agressão sofrida. Esta situação de impotência demonstra claramente a violência com que o *bullying* faz vítimas na escola, considerando que a maioria destes jovens não conseguiu (ou preferiu) não revidar ou reclamar sobre as agressões que sofreram.

Mais do que isso, a autoafirmação adolescente e, principalmente, masculina, obedece regras sexistas, onde o adolescente (menino) deve resolver seus problemas sem a ajuda dos adultos, para provarem que também podem ser considerados adultos “machos” (ou pertencentes a um determinado grupo de sua idade). Se algum adolescente em “teste” resolve pedir ajuda aos professores ou pais é retirado do grupo ao qual pertencia, é chamado de legalista e, ainda, lembrado por alguns adultos que ele ainda é uma criança, por não conseguir resolver certos problemas sozinho. Pode-se lembrar das brigas de escola que, ao levar o adolescente ao seu limite, é incitado a ameaçar e agredir o outro no intuito de manter sua imagem de força, coragem e masculinidade.

Diante das respostas sobre a própria atitude frente às agressões sofridas, percebeu-se que 20% pediram ajuda, 8% revidaram e 4% conversaram com o agressor (totalizando 32% de atitudes de enfrentamento às agressões). Ao contrário disso, 40% dos participantes não fizeram nada (ignoraram), 4% mudou de escola e 4% mudou de comportamento (totalizando 48% de respostas que não enfrentaram a situação de agressão). Percebe-se grande diferença entre esses dois tipos de reação às agressões de *bullying* que foram sofridas pelos adolescentes que se consideraram vítimas. As atitudes que não combatem o *bullying* (48%) podem ser consideradas como atitudes de proteção e naturalização das agressões na escola.

De acordo com o que foi discutido anteriormente, Koehler (2011) aponta esta transformação do *bullying* em brincadeira e Abramovay et. al. (2006) alerta que esta naturalização reforça o descaso. Diante disso, os adolescentes também naturalizam a agressão/vitimação, mesmo aqueles que são vítimas. O pensamento é de que em algum momento as agressões vão parar se não houver qualquer tipo de reação. Além disso, pedir ajuda à escola ou família também torna-se uma tarefa difícil, pois as agressões podem aumentar e variar, principalmente devido à conduta de não enfrentamento de situações como essas ser frequente na escola.

A construção de valores morais é outro assunto visto como problema, pois, para a escola a tarefa de educar em valores crianças e adolescentes é dos pais. Arruda (2012) afirmou em sua dissertação de mestrado que pais e professores concordam que esta construção deve ser responsabilidade primeira da família e a escola torna-se complementar nesta função, mas sinaliza a importância desta relação na busca de uma educação em valores mais completa e autônoma. Apesar disso sabe-se da importância de uma educação formal mais completa, não apenas preocupada com o ensino de matérias científicas, e sim que auxilie em uma formação



integral. O indivíduo é formado integralmente pela escola quando aprende a aprender, quando sua cultura e experiências são valorizadas, quando o educando é ensinado a pensar e criticar de forma fundamentada, quando é estimulado a usar a curiosidade e a criatividade e quando a superação ocupa o lugar da ruptura. Freire (2011) entende que desta forma o ser humano pode contribuir com algo novo para o mundo.

Porém, sabe-se que a escola não tem conseguido lidar com situações complexas. Em geral a escola expõe suas regras e determina o cumprimento delas por parte dos alunos. A possibilidade de discussão das regras e outros assuntos “polêmicos” parece que não é bem aceita pelo corpo docente e pelos outros funcionários. A visão que se tem da criança e do adolescente é que ele ainda “não sabe das coisas, da vida, então, não pode discutir”. Uma das possíveis consequências disso é a confiança do jovem na escola diminuir.

A exemplo disso, os dados desta pesquisa demonstraram que os estudantes não pedem ajuda à escola, pois apenas 6 deles (Modelo Organizador 1, submodelo 2 da questão 4), além de indicarem o pedido de ajuda à família, responderam que Marcos deveria recorrer à escola para resolver a situação das agressões. Pode-se pensar que a escola não é vista como uma ajuda à casos como esses. Para estes adolescentes é preferível pedir ajuda aos pais e até à polícia em casos de *bullying*. Estas respostas confirmam a posição estanque na qual a escola se encontra, sendo esta um lugar de reprodução de discursos e pouco esforço no favorecimento da reflexão e discussão crítica de assuntos variados. Este posicionamento escolar impede que os alunos se sintam seguros em recorrer à escola em um caso de *bullying* homofóbico, por exemplo.

Nas perguntas referentes à situação fictícia de *bullying* (o personagem Marcos tem comportamentos que outros colegas consideram homossexuais), as respostas à questão 1 não demonstraram reação combativa ao *bullying*, exceto a resposta do modelo 5 que fez alusão ao direito à privacidade da sexualidade de cada um, característica de uma busca pelo rompimento com a discriminação. As outras respostas apenas explicaram a razão pela qual Marcos sofria as agressões, referindo-se a um conjunto de representações (modelos) que afirmam a homossexualidade como negativa nas relações entre os jovens na escola por diversos motivos (modelos 1, 2, 3, 4 e 6). Estes modelos fazem referência à “imoralidade” da homossexualidade ou à qualquer outro tipo de comportamento diferente daqueles estipulados culturalmente para os gêneros masculino e feminino, reforçando atitudes hostis às sexualidades dissidentes.

A questão 2 é mais pessoal, pois pede-se que o participante se coloque no lugar do outro. Dessa forma, eles tendem a ser mais reflexivos. Os adolescentes demonstraram simpatia pelo

personagem, pois a maioria respondeu que desdenham o preconceito. As outras respostas também demonstraram respeito e o conhecimento do direito que as pessoas tem de serem da forma como quiserem. Isso significa que os adolescentes tem conhecimento sobre os elementos morais citados acima, como o respeito. Mesmo diante da variedade de Modelos Organizadores observados, todos “defenderam” Marcos. A exemplo disso, a resposta à questão 2 foi unânime: nenhum dos participantes tiraria sarro de Marcos, se presenciassem uma situação parecida.

A maioria dos participantes, na questão 3, entendeu que Marcos tem sentimentos de baixa autoestima e recolhimentos das ações. Estas respostas reforçam pensamentos e sentimentos negativos, não observando possibilidade de reação contra as agressões. Sendo assim, os modelos 1 e 3 são negativos e o modelo 2 mais positivo em relação à homossexualidade, pois indica alguma possibilidade de reação pela presença do sentimento de indignação.

Na questão 4, apenas o modelo 3 é negativo, no sentido de não pedir ajuda e se recolher, sem ter qualquer outro tipo de reação contra as agressões. Os modelos 1 e 2 são positivados na ação de denunciar e promover a mudança. Este é um dado interessante, pois no plano do dever aparece como algo necessário a fazer.

Mas, com base nas respostas ao questionário há uma contradição ou, ao menos, uma proposição de que de maneira genérica o *bullying* é algo normalizado na instituição escolar. De maneira geral, o *bullying* homofóbico deve ser combatido (questões 2 e 4), mas, ao mesmo tempo, existem estratégias que o normalizam (questões 1 e 3).

Diante dessa discussão, pode-se realizar um agrupamento dos modelos relacionados às estratégias diante do *bullying* homofóbico. Os modelos que aparecem como reações positivas que combatem o *bullying*, demonstrando indignação e que cobram respeito são: modelo 5 (questão 1), modelos 1, 2, 3, 4 e 5 (questão 2), modelo 2 (questão 3) e modelos 1 e 2 (questão 4). Já os modelos que representam estratégias negativas, que naturalizam o *bullying* e de recolhimento são: modelos 1, 2, 3, 4 e 6 (questão 1), modelos 1 e 3 (questão 3) e modelo 3 (questão 4).

É importante destacar que quando se coloca no lugar do outro, o adolescente é mais reflexivo. Esta ideia fica clara nas respostas à questão 2 da Situação A de *bullying* homofóbico, onde foi observado que os participantes não concordam com as agressões relacionadas ao preconceito. Há respostas que contradizem essas opiniões contra as agressões, o que mostra a

importância da discussão de assuntos como esses na escola ou em qualquer outra instituição, para que todos esses modelos organizadores do pensamento apareçam e sejam analisados abertamente. Portanto, a adolescência como tempo de vida é histórica e, por isso, tem as marcas da cultura em que é vivida (de heteronormatividade, de machismo, mas também de democracia e respeito). Estas marcas podem ser observadas na variedade de modelos organizadores do pensamento encontrados em cada uma das questões referente à situação fictícia de *bullying* homofóbico. Este fato demonstra a importância dos elementos na construção da forma de pensar e na interpretação da realidade. Além disso, corrobora com a própria vivência humana, pois esta é singular e única para cada sujeito, independente da fase da vida.

O adolescente não é um rebelde sem causa, mas sim um sujeito que pode refletir e pensar sobre si mesmo e o outro. Assim, a formação moral na escola é parte fundamental dos currículos e cotidiano escolar, pois o conhecimento teórico atrelado ao conhecimento prático proporciona situações reflexivas e empáticas.

Esta discussão denota a importância de estudar a inércia em relação ao *bullying* com maior profundidade, pois há grande variedade de possíveis elementos envolvidos, tais como: as próprias vítimas categorizam as agressões sofridas como brincadeira ou as mesmas precisam passar por situações como essas para fazer parte do grupo; os adultos, de forma geral, deixam de se manifestar para evitar conflitos maiores e; a falta de habilidades para lidar com o problema.

Da mesma forma que a própria cultura se contradiz com relação à sexualidade humana e suas vivências, o adolescente também demonstra esta contradição. Assim como em uma disputa: de um lado a heteronormatividade, defendendo a “moralidade” da heterossexualidade, e do outro as sexualidades dissidentes, defendendo o direito de se relacionar e viver de acordo com os próprios sentimentos. Mas em uma sociedade onde há grandes avanços em discussões como essas, em se tratando de masculinidades e feminilidades a exigência em atender a um modelo heteronormativo é prioridade? Antes disso, diante dos resultados e discussões da presente pesquisa, uma das prioridades seria discutir abertamente sobre todos esses assuntos, valorizando a importância do respeito, do conhecimento crítico e do entendimento de que o ser humano é plural e complexo.

Como forma de exemplificar a razão pela qual a prioridade pode ser a discussão crítica e preocupada com o respeito, destaca-se o modelo 1 da questão 3 da Situação de *bullying* sofrido por Marcos. Os adolescentes relataram que as agressões causavam sentimentos negativos à

Marcos que não o permitiam solucionar o problema. Estes sentimentos são de raiva, tristeza, humilhação, vergonha, ofensa e tantos outros, que são sentidos devido ao preconceito sexual. Saber que muitas pessoas em todo o mundo sofrem por serem alvos de preconceito já é uma grande razão para mudar algumas prioridades nas relações humanas.

Diante do exposto, é importante que mais pesquisas sejam realizadas nesta área, principalmente para investigar sobre a falta de ação diante do *bullying* na escola ou qualquer outra agressão em forma de preconceito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. de. (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>. Acesso em 09 jul. 2013.

ABRAMOVAY, M.; VALVERDE, D. O.; BARBOSA, D. T.; AVANCINI, M. M. P.; CASTRO, M. G. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Coordenado por Miriam Abramovay. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000179.pdf>. Acesso em 18 nov. 2013.

ANTUNES, D. C. e ZUIN, A. Á. S. **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação**. Porto Alegre: Psicologia & Sociedade, v. 20, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000100004&script=sci_arttext). Acesso em 06 nov. 2012.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.

ARRUDA, E. **Educação em valores: representações de pais e professores**. Dissertação de Mestrado. Rondonópolis, MT, 2012. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php/secao/visualizar/3431/PPGEDU>. Acesso em 30 mar. 2014.

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BANDEIRA, C. de M.; HUTZ, C. S. **As implicações do bullying na autoestima de adolescentes**. São Paulo: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, vol. 14, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572010000100014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100014&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 01 jul. 2013.

BANDEIRA, C. de M.; HUTZ, C. S. **Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros**. São Paulo: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, vol. 16, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572012000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100004&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 07 jun. 2013.

BEE, H. **O ciclo vital**. Tradução Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1981.

BORGES, Z. N.; PASSAMANI, G. R.; OHLWEILER, G. R.; BULSING, M. **Percepções de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil)**. Curitiba: Educar em Revista, n. 39, jan./abr. Editora UFPR, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 30 jun. 2013.

BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CASTRO, L. R. de. Admirável mundo novo: a cadeia de gerações e as transformações do contemporâneo. In: COLINVAUX, D.; LEITE, L. B.; DELL'AGLIO, D. D. (orgs.). **Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais**. Coleção Psicologia e Educação (dirigida por Lino de Macedo). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CEDARO, J. J.; VILAS BOAS, L. M. da S.; MARTINS, R. M. **Adolescência e Sexualidade: Um Estudo Exploratório em uma Escola de Porto Velho – Ro**. Brasília: Psicologia: ciência e profissão, 32 (2), p. 320-339, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932012000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 05 jun. 2013.

CID-10. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Organização Mundial da Saúde. Tradução de Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português (Centro Brasileiro de Classificação de Doenças – CBCD). São Paulo: Edusp, 2008. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>. Acesso em 27 ago. 2013.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** – como pais e professores podem orientar e motivar adolescentes. Tradução de Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.

DINIS, N. F. **Homofobia e educação**: quando a omissão também é signo de violência. Curitiba: Educar em Revista, n. 39, jan./abr. Editora UFPR, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 30 jun. 2013.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FARIA, A. R. de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1993.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FINI, L. D. T. **Análise do desenvolvimento moral em Kohlberg**. Dissertação de mestrado. Campinas, 1979. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000053270&opt=4> Acesso em 18 fev. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E.; LA TAILLE, Y. de. A construção ética e moral de si mesmo. In: SOUZA, M. T. C. C. de. (org.). **Os sentidos de construção**: o si mesmo e o mundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HORNBLAS, D. S. **Bullying na escola**: como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. PUC/SP, 2009. Disponível em: [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=10305](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10305). Acesso em: 17 fev. 2014.

ISOLAN, L. R. **Ansiedade na infância e adolescência e bullying escolar em uma amostra comunitária de crianças e adolescentes**. Tese de doutorado. Porto Alegre, RS, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56663/000858142.pdf?sequence=1>. Acesso em 02 jul. 2013.

KERN, F. A.; SILVA, A. L. da. **A homossexualidade de frente para o espelho**. Revista Psico. Porto Alegre, v. 40, n. 4, out./dez. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/4939/4938>. Acesso em 27 ago. 2013.

KOEHLER, S. M. F. As faces do bullying: implicações sociais e emocionais a partir das relações interpessoais no ambiente escolar. In: ALKIMIN, M. A. (org.). **Bullying: visão interdisciplinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEMOS-DE-SOUZA, L. **Modelos organizadores na resolução de conflitos morais: Um estudo com adolescentes autores de infração**. Dissertação de mestrado. Assis, SP: UNESP, 2003. Disponível em: [http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048021P6/2003/souza\\_ll\\_me\\_assis.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048021P6/2003/souza_ll_me_assis.pdf). Acesso em 17 nov. 2013.

LEMOS-DE-SOUZA, L.; VASCONCELOS, M. S. **Modelos Organizadores do Pensamento: uma perspectiva de pesquisa sobre o raciocínio moral com adolescentes autores de infração**. Maringá: Psicologia em Estudo, vol. 8, n. 2, p. 47-59, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722003000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 30 jun. 2013.

LEMOS-DE-SOUZA, L. **Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola**. Tese de doutorado em Educação. Campinas, SP, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000438559&opt=4> Acesso em 18 fev. 2013.

LEMOS-DE-SOUZA, L.; VASCONCELOS, M. S. **Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia**. Florianópolis: Psicologia e Sociedade, v. 21, n. 3, set./dez. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822009000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000300007). Acesso em 04 set. 2013.

LEMOS-DE-SOUZA, L. Notas para uma investigação psicológica da moralidade na abordagem sociocultural. In: **Itinerários de pesquisa em Psicologia**. Belém: Editora Amazonia, 2010.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. de. (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.



LOURO, G. L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E. E.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. de F. (orgs.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, a “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. Sexualidades contemporâneas: políticas de identidade e de pós-identidade. In: UZIEL, A. P.; RIOS, L. F.; PARKER, R. (orgs.). **Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS**. Rio de Janeiro: Pallas, Programa em Gênero e Sexualidade IMS/UERJ e ABIA, 2004.

MALDONADO, M. T. **Bullying e cyberbullying: o que fazemos com o que fazem conosco?** São Paulo: Moderna, 2011.

MARTINS, S. M. P. **Juízo e representação da ação moral: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**. Dissertação de mestrado. Campinas, SP, 2003.

Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000297455&opt=4>. Acesso em 18 fev. 2013.

MORENO, M.; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento**. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

MORENO, M.; SASTRE, G.; HERNÁNDEZ, J. **Sumisión aprendida: um estudio sobre la violencia de gênero**. Barcelona: Anuário de Psicologia, vol. 34, nº 2, 2003. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61738/88523>. Acesso em 27 nov. 2013.

NASCIMENTO, G. A. F. Bullying: a violência no âmbito escolar. In: ALKIMIN, M. A. (org.). **Bullying: visão interdisciplinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

NASCIMENTO, K. B. do; KRUG, M. de R.; COSTA, F. T. L. da; NASCIMENTO, B. B. do. **Bullying entre escolares: um estudo descritivo na cidade de Cruz Alta/RS**. Santa Cruz do Sul, RS: Revista Reflexão e Ação, vol. 21, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3418/2600>. Acesso em 07 jul. 2013.

NIKODEM, S.; PIBER, L. D. **Estudo sobre o fenômeno bullying em escolas de ensino fundamental e médio da região noroeste do RS**. Santo Ângelo, RS: Vivências, vol. 7, nº 12,

mai. 2011. Disponível em:

[http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero\\_012/artigos/artigos\\_vivencias\\_12/n12\\_10.pdf](http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_012/artigos/artigos_vivencias_12/n12_10.pdf).

Acesso em 16 nov. 2013.

OLIVEIRA, B. R.G.; ROBAZZI, M. L. do C. C. **O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce.** Rev. Latino-americana de Enfermagem, mai. 9(3):83-9, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v9n3/11503.pdf>. Acesso em 08 nov. 2013.

OLIVEIRA, M. C. S. L. de. **Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência:** uma revisão crítica. Maringá: Psicologia em Estudo, v. 11, n. 2, p.427-436, mai./ago. 2006.

OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Adolescências construídas:** a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, B. O. Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In: SOUZA NETO, J. C. de; NASCIMENTO, M. L. B. P. (orgs.). **Infância, violência, instituição e políticas públicas.** São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente.** São Paulo: Pioneira, 1976.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** 4. ed. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

POLETTTO, M. Relações de Amizade & *bullying*. In: POLETTTO, M.; SOUZA, A. P. L.; KOLLER, S. H. **Direitos humanos, prevenção à violência contra crianças e adolescentes e mediação de conflitos:** manual de capacitação para educadores. Porto Alegre: IDEOGRAF, 2013. Disponível em: <http://www.ceprua.org/>. Acesso em 15 dez. 2013.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SÁ, J. I. A. de. **Bullying nas escolas:** prevenção e intervenção. Tese de doutorado em Ciências da Educação/Universidade de Aveiro. Portugal, 2012. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/9281>. Acesso em 17 fev. 2014.

SALES, A. B. **Travestilidades e escolas nas narrativas de alunas travestis.** Dissertação de mestrado. Rondonópolis, MT: UFMT, 2012. Disponível em:

<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php/secao/visualizar/3431/PPGEDU>. Acesso em 20 mar. 2014.

SAMPAIO, L. R. **A psicologia e a educação moral**. Brasília: Revista Psicologia: Ciência e Profissão. Vol.27, n.4, pp. 584-595, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a02.pdf>. Acesso em 13 nov. 2013.

SIQUEIRA, H. C. H.; ERDMANN, A. L. **Construtivismo como método de pesquisa: possibilidade de geração de conhecimento**. Rio de Janeiro: Revista Enfermagem UERJ abr/jun. 2007. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a21.pdf>. Acesso em 04 jun. 2012.

TEIXEIRA, F. S.; MARRETTO, C. A. R.; SANTOS, E. N. dos; MENDES, A. B. **Homofobia e sexualidade em adolescentes: trajetórias sexuais, riscos e vulnerabilidades**. Brasília: Revista Psicologia: Ciência e Profissão, v. 32, n. 1, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932012000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 05 jun. 2013.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J. C. **Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista**. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, vol. 37, n. 4, dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 30 jun. 2013.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZA, T. C. L. **Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes tem de si**. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 164-180, set./dez. 2012. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1896/Luciane%20Regina>. Acesso em 11 mar. 2014.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. de. **A formação de personalidades éticas: representações de si e moral**. Brasília: Psicologia: teoria e pesquisa, v. 24, nº 2, abr./jun. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000200007&script=sci_arttext). Acesso em 04 set. 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Até quando? Bullying na escola que prega inclusão social**. Santa Maria, RS: Educação, vol. 35, n. 3, set./dez. 2010. Disponível em

<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2354/1422>  
Acesso em 07 jun. 2013.

WATZLAWICK, P. **El ojo del observador**: contribuciones al constructivismo. Barcelona: Gedisa, 1994.

ZAGURY, T. **O adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ZAINE, I.; REIS, M. de J. D. dos.; PADOVANI, R. da C. **Comportamentos de *bullying* e conflito com a lei**. Campinas: Estudos de Psicologia, vol. 27, nº 3, jul./set. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2010000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 16 nov. 2013.

ZOTTIS, G. A. H. **Bullying na adolescência: associação de práticas parentais de disciplina e comportamento agressivo na escola**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/48976/000829443.pdf?sequence=1>. Acesso em 02 jul. 2013.

## ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) seu(sua) filho(a), estudante da Escola Estadual \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa *Os Modelos Organizadores do Pensamento: as relações entre bullying e moralidade na adolescência*.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de autorizar seu(sua) filho(a) a fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa ou desistir de participar da pesquisa o adolescente não terá nenhum prejuízo material, físico ou psicológico em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que recebe assistência.

O objetivo deste estudo é investigar as relações entre moralidade e *bullying* na adolescência.

A participação do estudante nesta pesquisa consistirá em preencher individualmente um questionário que solicita relatos sobre o que pensam e sentem em situações fictícias de *bullying* e qual a relação com a moralidade dos jovens.

Os benefícios para o participante da pesquisa são colaborar para a implementação de atividades que visam a não discriminação e exclusão. Os riscos desta participação são mínimos. Entretanto, durante o trabalho em grupo, caso ocorra algum episódio emocional ou de constrangimento, o encaminhamento dado é dar suporte ao sujeito no momento, em local distinto da atividade e se necessário encaminhamento psicológico em instituição de saúde ou na Clínica –Escola da Universidade Federal de Mato Grosso.

Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais não sendo solicitado o nome nos questionários. Garantimos o sigilo de sua participação durante toda pesquisa, inclusive na divulgação da mesma. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Não haverá gravação de áudio e filmagem durante qualquer etapa desta pesquisa, os dados coletados serão constituídos apenas pelas respostas do adolescente no questionário.

Você receberá uma cópia desse termo onde tem o nome e contato da pesquisadora responsável, para que você possa localizá-la a qualquer tempo: Patrícia Bernardi Rockenbach,

Mestrado em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso/Rondonópolis. Tel. Mestrado UFMT (66)34104035, patriciabernardir@gmail.com.

Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e **AUTORIZO** a publicação dos resultados.

Eu (pai, mãe ou responsável): .....,  
Idade:..... sexo:..... Naturalidade:....., RG  
Nº:.....declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da  
participação do(a) meu(a) filho(a) na pesquisa e concordo que ele(a) participe.

**Assinatura do responsável pelo adolescente:**

.....

**ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO NA ESCOLA COM OS ADOLESCENTES  
DE 13 A 17 ANOS DE IDADE.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROCKENBACH, P. B. **Os Modelos Organizadores do Pensamento: as relações entre bullying e moralidade na adolescência.** Pesquisa para Dissertação de Mestrado, 2013.

### QUESTIONÁRIO

Baseado nos questionários das pesquisas de Souza (2008) e Tognetta (2012).

Caro(a) aluno(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado em educação. Ele permite que você responda de acordo com o que pensa e vivencia de fato. É um questionário **anônimo, secreto e individual**, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente. Este questionário não é um teste nem um exame e por isso, todas as respostas serão corretas. O importante é saber, de fato, o que acontece na vida dos estudantes. Agradeço muito sua colaboração!

### IDENTIFICAÇÃO

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

- 1) O que uma pessoa faz que você admira ou acha bonito? Por que você admira isso?
- 2) Quais comportamentos ou ações que você tem que as pessoas podem admirar? Por quê?

3) Assinale **uma das alternativas** para responder à pergunta: você já intimidou, tirou sarro de alguém para irritá-lo, maltratou, humilhou ou ameaçou algum colega? Com que frequência isso aconteceu ou tem acontecido no ano de 2012 até agora?

- não, nunca aconteceu
- sim, uma única vez aconteceu
- sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido
- sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido
- sim, todos os dias tem acontecido

4) Você já sofreu *bullying* na escola? Como foi? Quanto tempo as agressões duraram? O que você fez?

#### SITUAÇÃO A

Pedro e Marcos eram grandes amigos na escola. Eles tinham a mesma turma de colegas que estavam sempre juntos quando podiam.

Mas a relação não era a mesma entre todos. Os outros colegas, liderados por João, há cerca de alguns meses, vinham fazendo brincadeiras com Marcos. Muitas vezes ele ficava sem graça. Por causa de comportamentos que os meninos consideravam homossexuais, tiravam sarro de Marcos. Os meninos chamavam Marcos de “bicha”, “florzinha”, pois, ele estava sempre perto de Pedro ou porque saía no fim de semana com algumas meninas que eram amigas dele. Pedro não falava essas coisas para Marcos, mas não ligava para o que os meninos falavam.

Um dia, Marcos ficou muito nervoso com os colegas e saiu correndo atrás deles. Quando os alcançou, jogou um deles no chão e deu-lhe um soco no rosto.

- 1) Por que João e os outros meninos tiravam sarro de Marcos?
- 2) Você também tiraria sarro de Marcos na escola? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.
- 3) O que Marcos sente e pensa sobre a situação que está vivendo?



4) O que Marcos deveria fazer?

### SITUAÇÃO B

Josefa era a menina que tinha a pele mais clara da escola. Era muito branca e tinha o cabelo liso e loiro. Ela sempre tirava notas boas e respeitava os professores. Nunca passava cola nas provas. Alguns de seus colegas a chamavam de “fantasminha”, “nerd” ou “puxa saco dos professores”. Um dia, um dos meninos chegou a levar um lençol para a aula (fingindo ser um fantasma) no intuito de tirar sarro da cor da pele de Josefa. Algumas meninas não faziam amizade com ela.

Por causa disso, praticamente todos os dias, Josefa chegava em casa chorando. Ela contava para sua mãe o que acontecia, mas não deixava que ela fosse até a escola para falar com o diretor.

1) Por que esses colegas tiravam sarro de Josefa?

2) Você também tiraria sarro de Josefa na escola? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.

3) O que Josefa sente e pensa sobre a situação que está vivendo? Por quê?

4) O que Josefa deveria fazer? Por quê? Explique detalhadamente a sua resposta.