

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP

David Sergio Hornblas

Bullying na Escola:

Como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP

David Sergio Hornblas

Bullying na Escola:

Como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA
DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO,
COMO EXIGÊNCIA PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE MESTRE EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
SOB A ORIENTAÇÃO DO PROF.º DR.º ANTONIO CARLOS
CARUSO RONCA.**

SÃO PAULO

2009

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

A todas as crianças que sofrem com apelidos pejorativos

RESUMO

O estudo que se segue, teve por objetivo investigar um dos recortes do *bullying*: O uso de apelidos pejorativos, ou seja, como sentem e reagem crianças vítimas desse processo. Sob a ótica da psicologia genética de Henri Wallon e seus pressupostos teóricos sobre afetividade, engendrou-se um estudo de campo, de natureza qualitativa, visando à compreensão amplificada do fenômeno. Os dados coletados indicam sofrimento psicológico e por vezes reações destemperadas dos alunos apelidados, circunscritos numa escola pública – região central de São Paulo – que se exime de ações e procedimentos de contenção. A pesquisa foi realizada com alunos das 7^{os} e 8^{os} anos do ensino fundamental e idades entre 13 e 14 anos. O *bullying* é um fenômeno mundial que acomete jovens sem distinção social, econômica ou política. Na presente pesquisa, as reações dos sujeitos perante os apelidos pejorativos foram examinadas com profundidade e sugeridos como o ponto de partida para outros eventos de *bullying*.

Palavras-chave: *Bullying*, Apelidos Pejorativos, Afetividade, Henri Wallon

ABSTRACT

The following research had as a main target the investigation of a bullying aspect – Mean Names – “How children feel and react as victims of this process”. Under Henri Wallon's genetic psychology and his theoretical presuppositions about affectivity, a field study was engendered – qualitative nature – to amplify the understanding of this phenomenon. The collected data indicate psychological suffering and even extreme reactions from children with mean names, inside a public institution – São Paulo downtown – exempted of actions and contention procedures. This research was done with teenagers from the 7th and 8th grades, elementary school with ages between 13 and 14 years old. Bullying is a world wide phenomenon attacking young people without social, economical or politics distinction. In the present research, the children's reaction under mean names were deeply examined and suggested as the starting point of bullying occurrences.

Key words: Bullying, Pejorative Nicknames, Affectivity, Henri Wallon

SUMÁRIO

PRÓLOGO	11
CAPÍTULO 01 - INTRODUÇÃO	16
1.1 O que é bullying?	17
1.2 Os apelidos pejorativos	23
1.3 Etimologia, definição e origem	24
CAPÍTULO 02 – REVISÃO DA LITERATURA	29
CAPÍTULO 03 – REFERENCIAL TEÓRICO	36
3.1 Sobre a afetividade	37
3.2 Henri Wallon	38
3.3 Dan Olweus	45
CAPÍTULO 04 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
4.1 Instrumentos para coleta de dados	50
4.1 Pré-teste	50
4.2 Questionário	51
4.2 Participantes e procedimento	51

CAPÍTULO 05 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS	52
5.1 Introdução	53
5.2 Caracterização da escola	54
5.3 Dados obtidos no pré-teste	54
5.4 Segmentação para análise	55
5.5 Dados quantitativos obtidos no questionário	56
5.6 Descrição do instrumento de pesquisa – questionário	57
5.7 Unidades de Análise	58
5.8 Unidades de Registro	58
5.9 Unidades de Contexto	59
5.10 Categorias de Análise	59
CAPÍTULO 06 – ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	66
CAPÍTULO 07 – CONCLUSÕES	91
CAPÍTULO 08 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
8.1 Relação de sites consultados	110
ANEXOS	111
ANEXO A – Lista de apelidos encontrados	112
ANEXO B – Planilha analítica de apelidos	115

ANEXO C – Modelos: Pré-teste e Questionário	117
ANEXO D – Mapas de respostas por categoria	122
ANEXO E – Registros Fac Similes	132

O apelido pejorativo caracteriza alguém, descaracterizando-o.

DAVID SERGIO HORNBLAS

PRÓLOGO

“O Genião ainda é fraco, ainda é aluno, está dentro da escola, frequenta as aulas e tem até cadernos e livros. Com alguns professores, faz lições e até mesmo vai à lousa. Difíceis mesmo eram a Fininha e o Casé: ambos eram da escola e ambos, cada um a sua maneira, lideravam uma gangue do tipo faz-tudo - assalto a ônibus, a bares e padarias, tráfico de cocaína e fumo (o crack ainda não era popular, nessa época). Casé, quando chegava à escola, quase todos o temiam: porteiro, diretora, professores e alunos. O mesmo ocorria com Fininha, que era uma franzina garota de 15 anos, um verdadeiro marco do feminismo underground. Quase todos a têm: idem, idem! Fininha foi autora de uma proeza da qual se jactam, com muita freqüência, todos os seus fãs, alunos da escola: prendeu todos os professores numa sala, liberou os alunos, teve uma conversa arrasadora com todos, ofendeu, gritou, deu um tiro no chão e após fazer com que todos abaixassem a cabeça e se ajoelhassem diante dela, liberou-os e decretou fim de expediente na escola. Casé não deixava por menos: administrava a justiça no pátio e nas salas de aula, cobrava pedágio nos banheiros, comerciava seu fumo dentro da escola à vista de todos e amedrontava professores com muita facilidade. Casé e Fininha não se casavam, nem se afinavam, antes se odiavam e todos na escola não deviam tomar partido, deviam disfarçar. Ambos e suas respectivas gangues não atrapalhavam ainda mais a escola porque faltavam muito, estava sempre em outras, vinham para a escola de vez em quando para um lazer rápido, para assegurar a demonstração de poder, como fazem os cães quando demarcam seus entornos com urina, para demarcar

território. Assim figuravam heróicos, diante da estupidez parva dos “eugeniões” e dos alunos menores.

Mas, segundo alguns alunos e professores (que não são loucos para se identificar!), há justiça neste mundo: Fininha e Casé estão, ambos, bem mortos. Fininha foi capa do jornal Notícias Populares, reagiu à ordem de prisão, foi alvejada por algumas dezenas de balas. Casé apareceu morto no campinho do bairro, assassinado com requintes de crueldade: seu corpo foi dependurado na trave de futebol com um grosso arame farpado (BELINTANE, 1998).

Estudos e pesquisas, de um modo geral, apresentam motivos científicos, acadêmicos, políticos e também pessoais. Assim, pesquisar a violência escolar foi antes de tudo uma decisão pessoal, em função da ampliação do problema em nosso país e de minha própria experiência profissional na tentativa de gerenciar esta questão em uma escola de ensino básico, no interior de São Paulo, onde trabalhei por alguns anos. A violência de alunos contra alunos, de alunos contra professores e alunos contra funcionários, transcendeu os muros da escola, alcançando ameaças e intimidações virtuais. Contudo, restringir-nos-emos neste estudo, à violência real de alunos contra alunos num recorte específico, qual seja, o uso de apelidos pejorativos.

Durante muitos anos, recebi em minha sala de trabalho, jovens com as mais diferentes demandas psicopedagógicas. Uma, no entanto me chamava atenção, tendo em vista sua frequência e intensidade: relatos semelhantes de terem sido, de alguma forma física ou psicológica, maltratados na escola.

Nesses atendimentos, os relatos eram tão dramáticos a ponto de alguns deles solicitarem aos pais, mudança de escola ou até desistência do estudo. O rendimento escolar, pouco a pouco se comprometia. Também foi observada a presença de sintomas clínicos tais como insônia, sudorese excessiva, dificuldade de concentração, tremores, estresse generalizado, dentre tantas outras, por vezes incapacitantes e decorrentes do *bullying*. Algumas dessas questões eram trazidas à

discussão tais como, sofrimento psicológico, recusa em frequentar a escola, dificuldades de relacionamento etc. As intervenções tinham por objetivo uma melhora geral na qualidade de vida do jovem já que algumas pesquisas sugerem que vítimas de *bullying* são ansiosas e inseguras. (Olweus, 1983)

Anos mais tarde, percebi que o fenômeno era muito mais agudo do que se podia imaginar. Encontrei jovens amedrontados, insones, cabisbaixos, com baixa produção escolar, atenção excessiva¹ nos intervalos e recreios, por vezes solitários, quando não escondidos pelos cantos dos pátios, escadas e até nas próprias salas de aula, e um índice de absentismo nada desprezível. Estas são algumas consequências do *bullying* e os espaços onde é praticado.

Embora delimitado pelos muros da escola, o *bullying* também está presente nos momentos de entrada saída da escola tais como, portões de acesso, pontos de ônibus próximos, transportes escolares, bem como espaços considerados contíguos aos limites da escola (bares, lanchonetes, padarias onde muitos se encontram ao término das aulas).

Assim, observei de forma cautelosa, possíveis eventos de intimidação física ou psicológica, frequentando intencionalmente as áreas da cantina e pátio, nos horários de intervalo. Procurava estar atento a movimentos que pudessem ser caracterizados como violentos² (ofensas, agressões físicas, furtos etc.). Desta forma, foi possível presenciar algumas ações intimidatórias, com suas vítimas sofrendo caladas. Raramente encontravam amparo de colegas, excetuando-se os casos de evidente violência física – brigas – quando e se vistos recebiam a interferência de bedéis ou funcionários da escola

¹ Estado de alerta permanente; situação psicológica que pode produzir estresse generalizado (Dalgalarrodo, 2000).

² Há de se diferenciar agressão de violência. Agressão é um *comportamento adaptativo* entendido como a utilização de força física ou verbal em reação a uma percepção de ameaça. Por sua vez, violência é um *comportamento mal-adaptativo*, que consiste em uma ação direcionada ao alvo errado, no lugar errado, no tempo errado e com a intensidade desmedida. (Skinner ,1974). A agressão pode ser considerada um comportamento de defesa, enquanto a violência, de ataque.

Os eventos se caracterizam pela violência física e psicológica e para esta pesquisa foi considerado o uso de expressões verbais violentas, depreciativas ou humilhantes, relacionadas à determinada característica pessoal mais evidente (física, comportamental, ideológica), ou seja, colocação de apelidos pejorativos.

Portanto, para esse estudo, o recorte escolhido do *bullying* foi: “Como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos”, tendo como eixo teórico a psicologia genética de Henri Wallon e os estudos de Dan Olweus.

CAPÍTULO 1
INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

1.1 O QUE É *BULLYING*?

Bullying é uma palavra (expressão) de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão. A expressão foi construída a partir do substantivo *bull* – touro em inglês – e por derivação *bully* (ou *bullie*), com alguns significados tais como: forte, tirano, valentão e briguento (corruptela para gíria). Termo que envolve comportamentos antissociais – preferencialmente nas escolas – utilizado pela literatura psicológica nos estudos sobre a violência (Olweus, 1999)³.

O termo *Bully* como substantivo, é traduzido por *valentão, briguento, tirano etc.*, e como verbo, *brutalizar, tiranizar, amedrontar etc.* (Fante, 2005). Ainda como substantivo, *bullying* é definido como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder. Esses critérios nem sempre são aceitos como universais, mesmo sendo largamente empregados. Alguns pesquisadores consideram serem necessários no mínimo três ataques contra a mesma vítima durante o ano, para sua identificação como *bullying* (Olweus, 1993). Há desproporção de força, onde o desequilíbrio de poder caracteriza-se pela incapacidade da vítima de se defender: ser mais jovem, menor estatura ou força física; apresentar pouca habilidade de defesa; falta de assertividade e pouca flexibilidade psicológica perante o autor ou autores dos ataques (Fante, 2005).

Ainda como verbo, *bullying* pode ser traduzido como intimidar, agredir, apelidar, ofender, fazer gozações, encarnar, humilhar, causar sofrimento, discriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, dominar, agredir, bater,

³ Os comportamentos *bullying* podem ocorrer de duas formas: direta e indireta, ambas aversivas e prejudiciais ao psiquismo da vítima. A direta inclui agressões físicas (bater, chutar, tomar pertences) e verbais (apelidar de maneira pejorativa e discriminatória, insultar, constranger); a indireta talvez seja a que mais prejuízo provoque, uma vez que pode criar traumas irreversíveis. Esta última acontece através da disseminação de rumores (fofocas, maledicências) desagradáveis e desqualificantes, visando à discriminação e exclusão da vítima de seu grupo social (FANTE, 2005, p.50).

dar chutes, dar empurrões, causar ferimentos, roubar e ainda quebrar pertences (Fante, 2005).

Assim, por convergência entre autores (Fante, 2005; Olweus, 1983; Catini, 2004 e Guareschi, 2008), *bullying* é definido como um conjunto de atitudes violentas, intencionais e repetitivas que ocorrem *sem motivação* aparente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s) causando dor, angústia e sofrimento físico ou psicológico, Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, fofocas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento de *bullying*. Portanto, as quatro características sempre frequentes nos episódios de *bullying* segundo Olweus (1993) são:

1. Comportamento violento
2. Produção de danos
3. Ações repetidas e continuadas com o passar do tempo
4. Relação interpessoal caracterizada por um desequilíbrio de poder ou força.

O fenômeno *bullying* não é novo, por se tratar de uma forma de violência que sempre existiu nas escolas onde valentões ou briguentos oprimem suas vítimas por motivos banais e de forma sutil, sendo percebida por uma significativa parcela de professores, coordenadores e diretores que pouco fazem, seja por omissão deliberada, seja em decorrência das ameaças às quais também são frequentemente reféns.

No entanto, o estudo aprofundado do *bullying* é recente⁴ e tem sido objeto de investigação e estudos nas últimas décadas, despertando a atenção da sociedade para suas consequências nefastas, já que se evidenciam pela desigualdade entre iguais, resultando num processo em que “valentões” projetam, algumas vezes, sua

⁴ No dicionário de Psicologia de Henri Piéron, 1987, 7.ed., o termo *bullying* não é mencionado.

agressividade com requintes de perversidade e, por vezes de forma oculta, dentro do contexto escolar.

O *bullying* é um tipo de comportamento, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar (Olweus, 1999) e pode ocorrer de diversas formas. As mais comuns, segundo Olweus (1983) são:

52% apelidos pejorativos e discriminatórios

21% ameaças (reais e/ou virtuais)

12% furtos de pertences

9% agressões físicas

5% exclusões do grupo

O *bullying* é um fenômeno universal e os educadores devem estar atentos – dentro dos limites da função e da instituição – à identificação de agressores e agredidos, tendo em vista que estes últimos podem apresentar comportamentos que trafegam desde a angústia e sofrimento intensos até a violência fatal. Os episódios constantes de violência aguda (com graves lesões e mortes) nas escolas de ensino médio, universidades americanas, européias e asiáticas, podem ter explicação no *bullying*. Alguns dos agressores além de apresentar demandas psicopatológicas estruturais, sinalizam indícios de terem sido vitimados por episódios de *bullying* em uma determinada fase da vida escolar.

Dan Olweus – importante estudioso do fenômeno *bullying* na Escandinávia – não estabeleceu relação entre jovens vitimizados pelo *bullying* e condição socioeconômica, ao sugerir que situações semelhantes ocorrem em todas as categorias sociais. Ele atribui este achado à homogeneidade relativa nos países escandinavos onde seus estudos foram conduzidos. No início dos anos 70, Olweus iniciou suas investigações nas escolas, embora não se verificasse um real interesse das instituições sobre o assunto.

No entanto, diante de situações agudas, ocorridas na década de 80 – três rapazes entre 10 e 14 anos, cometeram suicídio (Olweus, 1993) – um maior interesse das instituições de ensino para o problema começou a ser despertado. Olweus pesquisou inicialmente cerca de 84.000 estudantes, 300 a 400 professores e 1.000 pais entre os vários períodos de ensino, concluindo que 28% dos jovens em idade escolar sofreram alguma ação intimidatória.

Um fator essencial para a pesquisa, visando à prevenção do *bullying*, foi conhecer com profundidade, sua natureza e frequência. Como as técnicas de observação direta ou indireta são demoradas, o procedimento adotado foi a utilização de questionários. Estes serviram para caracterizar e avaliar a dimensão do *bullying*, além de melhor entender o impacto das intervenções já adotadas.

Nos estudos noruegueses desenvolvidos por Olweus (1983), utilizou-se um questionário composto por 25 questões do tipo *múltipla escolha*⁵ Com este instrumento foi possível verificar a frequência, tipos de agressão e agressores, locais de maior risco, dentre outras informações para compreensão do *bullying*. No entanto, Olweus (1983) presume que, em outros países, como os Estados Unidos – onde a estratificação social é mais evidente, assim como o fluxo migratório enlaçando culturas diferentes – as ocorrências de *bullying* podem estar mais intensamente relacionadas aos indicadores socioeconômicos, embora nenhum padrão tenha sido encontrado que relacione alunos vitimizados e, por exemplo, renda familiar.

Um estudo feito pela UNESCO com estudantes entre 14 e 19 anos de cinco capitais brasileiras (Brasília, Fortaleza, Curitiba, Rio de Janeiro e São Paulo) apontou que 60% deles disseram ter sido vítimas de algum tipo de violência (física ou moral) dentro da escola (Abramovay, M. & Rua, 2003).

Especialistas e educadores de todo mundo, com o apoio de instituições públicas e privadas, têm proposto às autoridades educacionais a criação de programas especiais de prevenção e combate e ao *bullying* nas escolas.

⁵ Hoje, esse questionário contém 77 questões do tipo *múltipla escolha* denominado “*Current School Climate Student Survey Elementary School*” (Pesquisa do ambiente escolar atual no ensino fundamental).

Diversas pesquisas e programas de intervenção⁶ têm sido desenvolvidos na Europa, América do Norte e também no Brasil, visando principalmente conscientizar a comunidade escolar sobre o fenômeno e sensibilizá-la sobre a importância do apoio às vítimas, da necessidade de extinção do problema, além da implantação de programas de prevenção.

O educador é uma espécie de *terceira visão* neste processo silencioso, temperado pelo sofrimento das vítimas que frequentam salas de aula, corredores e pátios de recreação. Assim, a sociedade civil deverá ter seu quinhão de responsabilidade na construção de modelos e procedimentos para controle e extinção do *bullying*.

Em uma decisão judicial inédita, dois adolescentes de classe média, de 15 e 16 anos, foram obrigados a prestar serviços comunitários por seis meses, por terem sido acusados de apelidar e insultar uma colega de classe em uma escola particular de Ribeirão Preto (313 km de São Paulo). Eles foram também acusados de divulgar os insultos na internet (Coisse, 2008).

A vítima, uma garota de 15 anos, disse à promotoria que os insultos começaram há três anos. Um dos garotos colocou-lhe o apelido de *bode*, mas ela afirmou que os xingamentos iam além: *fedida, retardada, idiota, monga e esterco*. Ao promotor de justiça local, a estudante afirmou que, "... além de a rotularem de *bode*, passaram a fazer barulhos com a boca, simulando berros do animal nas aulas...". No início do ano letivo, a vítima reclamou ao pai que continuava a ser ofendida. Ele foi à escola e depois registrou um boletim de ocorrência (BO) por injúria. A decisão de aplicar a prestação de serviços foi do juiz da Infância e Juventude em audiência com os acusados e seus pais. O juiz concedeu remissão judicial, um *perdão* para evitar que o processo por injúria prosseguisse.

Na ocasião a mídia anunciava: A prática de constranger colegas por xingamentos ou violência física é conhecida pelo nome de *bullying* (Coisse, 2008).

⁶ EUA: legislação específica, avaliação permanente nas escolas sobre a incidência do *bullying*. Reino Unido: legislação específica, programas de combate, campanhas institucionais e centros de apoio às vítimas de *bullying*. Brasil: Cartilha *Antibullyng*, legislação em construção e algumas iniciativas isoladas.

Por outro lado, a mãe do menino de 15 anos – da mesma forma o jornalista que subscreveu a matéria – disse que aceitou o acordo na Justiça *para que a história tivesse fim (SIC)*, mas achou um exagero que a situação tenha terminado em uma audiência, declarando:

“... Não vou dar razão para o meu filho, ele errou, mas apelido é uma coisa normal, é só levar na brincadeira...” (SIC)

Vários episódios de *bullying* são minimizados e seus desdobramentos considerados pouco importantes na vida do jovem agredido. Para este estudo, foi considerado especificamente o uso de apelidos pejorativos.

Uma maior atenção sobre esses eventos que alguns consideram aparentemente inofensivos deveria servir como elementos de reflexão visando à implantação de programas de prevenção e extinção a médio e longo prazo, ou seja, ações *antibullying*. Na escola, alunos intimidando alunos, professores, funcionários e diretores compõem uma realidade de difícil manejo, compreensão e intervenção.

Violência e *bullying* são comportamentos expressamente manifestos, mensuráveis e modificáveis. Contudo, os processos mentais envolvidos são de complexa verificação experimental e portanto, devem compor uma análise multifatorial, levando em conta fatores biologicamente determinados e o processo histórico que explica agressividade e violência. Assim sendo, a psicogênese de Henri Wallon, que contempla fatores genéticos e influências sociais, oferece respostas consistentes no entendimento dos fenômenos aqui apresentados.

O foco deste estudo foi o comportamento observável – adquirido ou herdado – e não as inferências e interpretações decorrentes das intrincadas relações do ser com o mundo. Algumas culturas são mais agressivas que outras, incentivando competitividade, determinação e tomada de decisão. Outras são mais passivas, cordatas e menos estimuladoras da competição entre seus pares. Isso significa que, sob condições específicas, determinados comportamentos se fazem mais ou menos presentes.

Nas sociedades mais utilitaristas, o fenômeno se agrava. Pela pressão do consumo, alguns jovens em especial, não medem esforços para alcançar seus objetivos, sejam eles legais ou ilegais. Nos países com índices de desigualdade mais acentuados, o problema parece ser mais grave, embora Olweus (1980) não tenha identificado relação entre condição socioeconômica e *bullying*. Esse utilitarismo cria um padrão comportamental onde em alguns casos, são mais ou menos agressivos, mas em outros, por demais violentos. Os altos índices de criminalidade nos centros urbanos são a prova incontestável do que aqui se afirma

Outro desdobramento das sociedades que se organizam desta forma é a determinação de padrões de comportamento, de constituição física (daí o aumento dos transtornos alimentares, por exemplo), do belo e do feio, do bem e do mal, ou seja, políticas maniqueístas do que deve e do que não deve ser aceito. Neste universo, o *bullying* é mais um evento encontrado neste enquadramento.

1.2 OS APELIDOS PEJORATIVOS

As ofensas repetidas, sob a forma de exposição ao ridículo por meio de apelidos pejorativos, configuram mecanismo perverso de discriminação identificado na literatura psiquiátrica e jurídica como modalidade de *assédio moral*⁷.

Foi observado em uma pesquisa específica, que os apelidos pejorativos são percentualmente os eventos de *bullying* mais frequentes entre jovens (Olweus, 1983), correspondendo a 52% do universo total dessas ações intimidatórias. Tal constatação culminou na decisão de aprofundar o estudo destes dados em um formato diferente, qual seja, o qualitativo. Essa metodologia permitiu uma análise mais detalhada deste processo, visando a entender como crianças se sentem e lidam com o apelido pejorativo. Esses apelidos são na opinião deste pesquisador, o começo do *bullying*.

⁷ Acórdão Nº 20070594052 de Tribunal Regional do Trabalho - 2ª Região (São Paulo), de 09 Outubro 2007.

1.2.1.1 Etimologia

Do latim, *appellare*, colocar pelo sobre algo.

1.2.1.2 Definição

Na versão dicionarizada (Houaiss, 2001), apelido significa na língua portuguesa falada em Portugal, ter sobrenome ou atribuir a alguém nome de família. Já no português brasileiro, o uso é informal e regionalizado. Significa por sinonímia, alcunha – denominação ou qualificativo. Reconhecido popularmente como brincadeira de criança, o apelido circula em todos os ambientes onde existem relações humanas: na família, na escola, na rua, nos ambientes de trabalho, nos clubes, nos grupos de amigos e em muitos outros meios (Vereda, 2008).

1.2.1.3 Origem

O apelido pode surgir com ou sem consentimento da pessoa. Quando ele “pega”, ou seja, solidifica-se, passa a fazer parte do indivíduo como um rótulo colocado de fora para dentro (Vereda, 2008).

Diz Vereda (2008):

[...] “O apelido muitas vezes é uma transposição de significados e [...] possui a capacidade de dizer coisas diferentes daquelas que convencionalmente querem dizer”

[...] "No caso dos apelidos, destacamos duas figuras de linguagem usadas habitualmente, quando se trata uma pessoa pelo apelido e não pelo seu próprio nome: metáfora e metonímia" [...] Vereda (2008, P.24).

Esses recursos linguísticos são utilizados na aplicação dos apelidos com a intenção de provocar o riso. Ocorre um jogo de palavras onde o apelidado ou aqueles que estão na *platéia* compreendem o apelido em seu sentido amplo ou geral e aquele que dá o apelido quer focar características específicas do outro; com isto, provoca-se uma contradição e aí surge o riso, a chacota. O apelido é visto de forma natural pelas pessoas do grupo, em virtude de ser aceito e repetido, sem reflexão sobre possíveis conseqüências danosas, como se o apelido fosse o nome próprio da pessoa (Vereda, 2008).

Entre o consentimento e o não-consentimento em receber o apelido existe uma linha tênue nos sentimentos de quem recebe o apelido, tornando esta forma de tratamento repleta de indefinições.

O indivíduo pode aceitar o apelido por gosto e sentir-se lisonjeado e valorizado; pode aceitar o apelido apesar de não aprová-lo; pode gostar, pois todos a sua volta assim o fazem, sentindo-se constrangido em dizer que não aprova; pode ainda, não gostar taxativamente, deixando claro aos apelidadores que não o aceita e ainda assim, insistem contra a vontade do apelidado, até que o apelido acaba "pegando" (Vereda, 2008).

Os apelidos pejorativos, algumas vezes cruéis, contemplam uma precisão cirúrgica, nos aspectos concernentes aos seus objetivos de ferir alguém. O apelidador *percebe* características físicas, etnias, modo de falar, de agir e constrói um nome ou adjetivo cruel, com duas funções básicas, segundo estudos e constatações clínicas pessoais:

A) Fazer-se perceber pelos outros.

B) Fortalecer-se diante de seu grupo. O *bullying* acontece preferencialmente na escola,

mas não somente nela: também pode ser observado em lugares como: condomínios, clubes, áreas de lazer públicas etc. Isso torna o apelidador popular e bem aceito pelos demais. Há também componentes erotizados, próprios da adolescência, para este tipo de ação.

C) Colocar alguém sob tensão. O *bully*, dentro da escola, pode estar motivado por razões de natureza social, psicológica e até psiquiátrica. A escola deve ter uma ação primordial na identificação desses motivos, que modulam em função da subjetividade de cada aluno. A escola é o caminho mais adequado para o enfrentamento do problema seja na implantação de programas de prevenção, contenção e extinção, seja na orientação de pais e responsáveis, quando o repertório deixar de ser pedagógico.

O apelido pejorativo fere, magoa e humilha. Assim sendo, atinge os objetivos do *bully*, especialmente quando revidado pela vítima. Na linguagem do dia a dia, “*apelido que pega é aquele que a vítima reclama*”.

O apelido é desagradável quando afeta o indivíduo, despertando no apelidado sensações de mal-estar. Esses apelidos são frequentes e encontrados em diferentes situações. Surgem pelos mais variados motivos e ocorrem quando o apelido vem carregado de sentido pejorativo, torpe, depreciativo com a intenção de desprezar, desvalorizar, menosprezar, desdenhar, zombar, ridicularizar, rebaixar o apelidado (Vereda, 2008). Se acatado pelo grupo, seus efeitos se agigantam exponencialmente. Em alguns países, o fenômeno é tão agudo que tem como consequência, inúmeros eventos de suicídio. Só nos EUA foram 38 em 2007. (Nansel, 2008).

Não raro, professores, funcionários e até diretores, referem-se à vítima pelo apelido. E entendem também como sendo “*apenas uma brincadeira*” e que o sofrimento o qual nos referimos nesta pesquisa é excessivo.

De acordo com Fante (2005): [...] *alguns professores se convertem em agressores devido à sua postura de autoritarismo e intimidação na tentativa de obter poder e controle diante do grupo-classe. Um exemplo clássico é a maneira de chamar a atenção e corrigir o comportamento dos alunos, depreciando-os na frente dos colegas, discriminando-os, mostrando preferências por outros, fazendo comparações,*

ameaçando-os, perseguindo-os e intimidando-os. Não são poucos os professores que, ao se referirem a alguns alunos, usam os apelidos (que, às vezes, eles mesmos colocam), como Cascão, Tampinha, Fantasminha, Lunático, Esquisito, Burrardo, fomentando assim, a vitimização desses alunos (p. 98-69).

Alguns professores não atribuem o uso de apelidos como um aspecto relevante relacionado ao *bullying*, sendo que eles próprios afirmaram que muitas vezes referem-se aos alunos dessa forma e também aceitam apelidos que os alunos lhes colocam. Alguns pais também concordam com esta postura, alegando que jovens, como num ritual de passagem, colocam mesmo apelidos nos outros. Da mesma forma, introduzem-se na vida social adulta que inclui comportamentos transgressores (Szymansky, 2008).

Tendo em vista as considerações acima, este estudo procurou verificar, o que os alunos sentem e como reagem diante do apelido pejorativo recebido. Esses eventos levaram à construção de inúmeras iniciativas para estudar e combater a prática de *bullying* no Brasil e no mundo.

No Brasil, o Conselho Nacional de Procuradores-Gerais lançou uma campanha educativa para combater o *bullying* nas escolas privadas e públicas do estado, durante o I Fórum Paraibano Sobre *Bullying* Escolar e Incentivo à Cultura da Paz, realizado no Centro de Convenções Cidade Viva, em João Pessoa e organizado pela Curadoria da Infância e Juventude.

Os temas debatidos foram *Bullying* Escolar, Construção da Cidadania, Causas e Consequências do Fenômeno do *Bullying* - Implicações Psicológicas, Jurídicas e Legislação Pertinente.

Além desses fóruns, a ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência – aparece como centro de referência ao estudo e pesquisas sobre *bullying*.

O Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o *Bullying* Escolar-CEMEOBES, com sede em Brasília, foi criado em maio de 2006, com o objetivo de disseminar uma Cultura de Paz e Não-Violência. É uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que se dedica exclusivamente ao estudo e orientação sobre o *Bullying* Escolar, por considerá-lo questão de saúde pública, cujos prejuízos incidem na aprendizagem, na socialização e na saúde emocional de crianças e adolescentes envolvidos. Seu foco principal é atuar junto às instituições de ensino, para que sejam capazes de identificar e intervir nas situações embrionárias de *Bullying* e interromper seu processo reprodutivo e epidêmico, através de estratégias promotoras da educação para a paz, da cidadania e dos direitos humanos – Programa *Antibullying* – Educar para a Paz.

CAPÍTULO 2
REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA

De acordo com o database PsycInfo, dos 843 trabalhos mundiais encontrados com a palavra chave “*bullying*” de 1968 a 2004, 40 foram produzidos entre 1869 e 1989, 331 de 1990 a 1999 e 472 de 2000 a 2004. (Catini, 2004). Como se pode perceber, houve um significativo incremento nas pesquisas nos últimos anos – até 2004 – possivelmente em função do agravamento do problema e aumento dos incidentes fatais com jovens vitimizados pelo *bullying*.

Numa recente pesquisa, realizada pelo *National Center for Juvenile Justice – Juvenile Offenders and Victims: 2006 National Report* (Snyder, 2006), quase 30% dos jovens em idade escolar estão envolvidos em situações de *bullying*, assédio ou ambos e 24% dos estudantes das últimas séries do ensino fundamental, declararam ser alvo de *bullying* e intimidação

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria para Infância e Adolescência (Maio, 2008), o *bullying* é uma experiência comum em metade dos jovens com idade escolar e pelo menos 10% são intimidados de forma continuada. No Reino Unido, sete em cada dez crianças relatam episódios de intimidação, em um universo estudado de oito mil alunos (Catini, 2004). O incentivo à pesquisa do *bullying* possivelmente esteja atrelado aos episódios de grande proporção nos EUA e agravamento da situação em outros países tais como a Inglaterra, País de Gales, Suécia, Noruega Itália e Japão. (Olweus, 1993,1999).

No Brasil a situação não é diferente. Com base em estudo realizado pela ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência, 2002), 40,5% dos 5.785 alunos participantes, admitem estar envolvidos em episódios agressivos, sendo 16,9% como vítimas, 10,9% como autores/vítimas e 12,7% como autores (Catini, 2004). Indistintamente, o *bullying* está presente em formatos específicos, tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares.

Em seu estudo, Belintane (1998) enfoca a relação educativa no contexto da escola pública das periferias dos centros urbanos, procurando distinguir certa indisciplina e até mesmo certo tipo de violência inerente ao próprio entrechoque civilizatório que o ato educativo, em geral, pressupõe, de outro tipo de violência social mais contundente, arredia à escolarização. O autor lança mão de duas experiências pessoais vividas em escolas distintas: *uma escola da periferia da Grande São Paulo*, onde a violência no interior da escola, atinge níveis acima do tolerável, e *outra escola, tradicional de classe média*, na qual também ocorre certo tipo de violência. Acrescenta ainda ao esquema comparativo algumas reflexões oriundas de um enfoque psicanalítico institucional, procurando demonstrar a conjunção de forças inconscientes na construção do pacto mínimo para o estabelecimento de relações educativas.

Ao longo de sua análise, duas escolas, duas possibilidades civilizatórias, uma conseguindo ainda manter seus níveis de indisciplina e violência dentro do pacto institucional, contraposta à outra, cujo pacto encontra-se abalado, parecem apontar para uma crise mais profunda, para uma possibilidade de a relação ser sustentada por novos e estranhos objetos, muito diferente dos tradicionais conteúdos e objetivos escolares.

Tanto vítimas como agressores são na maioria meninos, sendo as meninas responsáveis por ações voltadas preferencialmente para exclusão e difamação (Catini, 2004).

Foram analisadas e consultadas dissertações de mestrado e teses de doutorado, encontradas nas bibliotecas da Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Universidade Federal de São Carlos, sob um tema genérico de “Violência e Escola”.

Durante a análise desses trabalhos, um em especial converge para o tema aqui escolhido – colocação de apelidos pejorativos – de Maria de Cássia Vereda⁸ num recorte mais amplo, independente das características físicas das vítimas (Vereda,

⁸ Dissertação de mestrado que utilizou a técnica de incidentes críticos para estudar a visão dos adolescentes a respeito do apelido pejorativo na escola.

2007).

Vereda (2007), em sua pesquisa, estudou a visão do aluno adolescente a respeito do apelido pejorativo na escola. Segundo os jovens investigados, os apelidos são rótulos negativos e cruéis e produzem grande sofrimento psicológico.

Outro estudo aprofundado sobre o tema realizado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, "Problematizando o *bullying* para a realidade brasileira", Catini (2004) mostra que a violência escolar é um fenômeno mundial, apesar de suas características específicas decorrentes da cultura a qual se inserem. Este trabalho consiste ainda em uma investigação sobre *bullying* na realidade brasileira, a partir do estudo em uma escola pública da periferia da região de Campinas – SP e envolveu 41 participantes entre oito e quinze anos.

Dos relatos obtidos, depreendem-se informações fundamentais para a compreensão do fenômeno *bullying*, tais como decadência de valores, sentimentos de impotência, ansiedade e insegurança, devido à expectativa de novas agressões, produzindo revolta, auto-culpa e reflexos negativos na autoestima por parte das vítimas.

Mello (2008)⁹ avaliou as condições de enfrentamento de experiências de *bullying*, bem como o montante de estresse gerado por cobranças sociais quando acometidas pela obesidade, tendo como consequência danosa, a colocação de apelidos pejorativos. Além da complexidade do distúrbio em si, ocorrem desdobramentos escolares, psicológicos e sociais. Para isso foi criado e realizado o PACEP (Programa de Atenção a Crianças Com Excesso de Peso) onde foram abordados, no geral, hábitos alimentares saudáveis, importância da prática de atividades físicas, discussão sobre aspectos geradores de estresse vivenciados no cotidiano e enfrentamento dos mesmos através de técnicas de habilidades sociais e favorecimento à auto-aceitação e à autoestima.

⁹ Avaliação e intervenção psicossocial e nutricional com crianças em condições de sobrepeso e obesidade, Dissertação de mestrado, UNESP/Bauru, 2008.

Os resultados mostraram que 60% das crianças revelaram-se socialmente habilidosas e 40% revelaram características não-habilidosas socialmente. O PACEP parece ter colaborado para mudanças significativas nos hábitos de vida das crianças relativas à alimentação. De acordo com relatos da segunda entrevista conduzida com os pais e com as crianças, após a intervenção, passou a haver maior ingestão de alimentos do grupo vitaminas e minerais em detrimento de doces, massas e gordurosos. Houve relato de melhora na convivência das crianças com os colegas, de aquisição de habilidades sociais (como a expressão dos sentimentos pelo diálogo, em situações envolvendo o *bullying*) e de autoimagem.

Ao analisar o fenômeno da violência, Nogueira (2007) se coloca diante de uma série de dificuldades, não apenas porque o fenômeno é complexo, mas, principalmente, porque produz autorreflexão, revisão sobre nossas idéias, pensamentos, sentimentos e atos. A captação de diferentes perspectivas possibilita uma infinidade de compreensões de violência. Porém, ao pensá-la, há que sempre se lembrar de que a compreensão acompanha as mudanças através dos tempos e dos lugares. As fronteiras da violência no tempo e no espaço tornam-se maleáveis, frágeis e difíceis de serem definidas. É por isso que muitas vezes se confunde e se interrelaciona com agressão e indisciplina, quando se manifesta na esfera escolar e os casos de violência entre alunos, passam a ser banalizados. E o que se tem notado é que muitas vezes os profissionais da educação não sabem tratar e distinguir os alunos agressivos dos indisciplinados, arriscando diagnósticos equivocados, quando não imprudentes. Por este motivo identifica-se a importância da reflexão sobre o assunto, ainda tão pouco estudado: práticas de violência entre pares ou o *bullying* na escola.

Já Pupo (2007) investigou as representações que alunas e alunos têm sobre a violência moral, no contexto escolar. Entende-se violência moral como as pressões psicológicas presentes nas relações interpessoais entre os estudantes, que incluem as humilhações, ofensas, as ameaças, a exclusão, as perseguições sistemáticas dentro de uma situação desigual, ainda que circunstancial, de poder. Há uma região de intersecção na aceção de violência moral assumidas e os conceitos de incivilidade, micro-violências e *bullying*, também abordados neste trabalho. No estudo dessas

representações, procurou-se compreender o universo das relações no interior da escola e, particularmente, das relações entre meninos e meninas em sua interface com o fenômeno da violência moral.

Esta pesquisa sobre apelidos pejorativos, utilizou como parâmetro de análise teórica e metodológica a *Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento*¹⁰ e foi desenvolvido em dois âmbitos diferentes e complementares: análise do referencial teórico e pesquisa de campo.

A amostra foi composta por noventa e seis adolescentes, sendo quarenta e oito meninas e quarenta e oito meninos, do 8º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio, estudantes de uma escola pública e de uma escola privada, ambas localizadas na zona sul de São Paulo. Como instrumento, foi utilizado a resolução de conflitos numa cena do cotidiano escolar envolvendo violência moral.

Com o objetivo de investigar as possíveis diferenças entre meninas e meninos, o instrumento teve duas versões diferentes para ser apresentado a estudantes de cada um dos sexos. A aplicação das questões, a partir da leitura da cena, foi realizada em um único encontro com cada um dos grupos de sujeitos.

Diferenças significativas foram encontradas nas representações femininas e masculinas em relação ao fenômeno da violência moral, especialmente no que diz respeito à percepção da ação esperada do sexo oposto nessas situações.

Os atos intimidatórios, violentos e agressivos, ocorrem no fundo das salas de aula, nas conversas paralelas durante a aula, nos intervalos ou nas trocas de aulas, nas relações cotidianas entre os alunos. O apelido dado por brincadeira pode ser carregado de objetivos preconceituosos e discriminatórios. Os alunos, diferentes em seus aspectos físicos ou de sua origem, como o *gordo*, o *magro*, o *alto*, o *japonês*, o *negro*, o *baiano* e outros, são constantes alvos de perseguições e gozações que humilham e isolam.

¹⁰ *Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento*: Compreensão do funcionamento cognitivo na elaboração de raciocínios morais diante de situações de conflito proposta por Leonardo Lemos de Souza e Mário Sérgio Vasconcelos.

Segunda a autora (Nogueira, 2007), a pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de lançar um olhar sobre esta forma de tratamento entre os adolescentes de uma escola pública, a fim de fornecer subsídios aos professores no enfrentamento das questões relacionais de seus alunos.

Outra pesquisa, realizada em uma escola particular do interior do estado de São Paulo (Martins 2000), mostra que o *bullying* não é um fenômeno exclusivamente ligado à escola pública ou às camadas menos favorecidas na pirâmide de distribuição de renda em nosso país. Os resultados indicaram que 32% dos alunos já foram, de alguma forma, vitimados pelo *bullying* comprovando a tese de Olweus que, o *bullying* é democrático e atinge em média, 30% da população jovem em idade escolar (Olweus, 1983).

De um modo geral, as pesquisas sobre *bullying* procuram investigar a natureza do problema, quantificá-la e em alguns estudos, produzir reflexões sobre a construção de mecanismos que possam eliminar os episódios de intimidação, seja através da sensibilização de pais, professores e autoridades, seja através de programas para capacitação e redução de danos nos jovens vitimizados pelo *bullying*, bem como seus pares, pais e equipe pedagógica.

Um recente estudo sobre *bullying* foi conduzido pelo Núcleo de Análise do Comportamento da Universidade Federal do Paraná. De acordo com a pesquisa (Gonçalves, 2009), 66% dos alunos participantes disseram ter sofrido ou cometido agressões, sobretudo verbais e físicas, contra seus colegas, nos últimos seis meses. É mais um alerta para a importância da participação das escolas brasileiras e da mídia em geral na divulgação do *bullying*, que se mostra tão frequente no Brasil como em outros países.

CAPÍTULO 3
REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 SOBRE AFETIVIDADE

A vida afetiva é a dimensão psíquica que dá cor, brilho e calor a todas as vivências humanas (Dalgarrondo, 2000). Sem afetividade, a vida mental torna-se vazia, sem sabor. O termo afetividade é genérico, compreendendo várias vivências afetivas como humor, emoções e sentimentos.

Segundo Myra y López (1974), quanto mais de perto os estímulos e fatos ambientais afetam o indivíduo, mais aumenta nele a alteração e diminui a objetividade. Quanto mais se diminui a distância (real ou virtual) entre quem percebe e o que é percebido, mais o objeto da percepção se confunde com quem o percebe. Assim, vai desaparecendo a possibilidade de configurar ou formar imagens delimitadas e uma nova modalidade de experiência íntima surge, experiência essa que *afeta* a totalidade individual e que, por isso mesmo, recebe o qualificativo de afetiva. Distinguem –se cinco tipos básicos de vivências afetivas:

- a) Humor ou estado de ânimo
- b) Emoções
- c) Sentimentos
- d) Afetos
- e) Paixões

Para Henri Wallon, a afetividade *transcende a dimensão psicopatológica*, quando se refere a ela como sendo a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis (Almeida, 2007). A seguir, discutir-se-á esse referencial teórico.

3.2 HENRI WALLON

Embora sejam inúmeras as áreas do conhecimento que estudam agressão e violência, uma em particular forneceu base teórica para este estudo: Henri Wallon focaliza a pessoa completa, sua natureza psicogenética, analisando as esferas afetiva, cognitiva e motora de forma integrada, mostrando como se dá no transcorrer do desenvolvimento, a interdependência e a predominância desses diferentes conjuntos (Mahoney e Almeida, 2006), assim como seu entendimento sobre afetividade. Estes eventos desenvolvimentistas estão contextualizados no espírito de cada época a qual se inserem.

Henri Wallon nasceu e morreu na França (1879 – 1962). Antes de chegar à psicologia, passou pela filosofia e medicina, e ao longo de sua carreira foi cada vez mais explícita a aproximação com a educação. Em 1902, com 23 anos, formou-se em filosofia pela Escola Normal Superior. Cursou também medicina, formando-se em 1908. Viveu num período marcado por instabilidade social e turbulência política caracterizado por duas guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945), avanço do fascismo, revoluções socialistas e guerras para libertação das colônias na África que atingiram boa parte da Europa e, em especial, a França.

Em 1914 atuou como médico do exército francês, permanecendo vários meses no *front* de combate. O contato com lesões cerebrais de ex-combatentes fez com que revisse posições neurológicas que havia desenvolvido no trabalho com crianças deficientes. Até 1931 atuou como médico de instituições psiquiátricas. Paralelamente à atuação de médico e psiquiatra consolida-se seu interesse pela psicologia da criança.

Na 2ª Grande Guerra, fez parte da resistência francesa contra os alemães, foi perseguido pela Gestapo, teve que viver na clandestinidade. De 1920 a 1937, foi o encarregado de conferências sobre a psicologia da criança na *Sorbonne* e outras instituições de ensino superior. Em 1925, fundou um laboratório destinado à pesquisa e ao atendimento de crianças ditas deficientes. Ainda em 1925, publicou sua tese de doutorado *A Criança Turbulenta*. Iniciou um período de intensa produção com todos os

livros voltados para a psicologia da criança. Seu último livro foi *Origens do pensamento na criança*, em 1945. Em 1931, viajou para Moscou, convidado para integrar o Círculo da Rússia Nova, grupo formado por intelectuais que se reuniam com o objetivo de aprofundar o estudo do materialismo dialético e de examinar as possibilidades oferecidas por este referencial aos vários campos da ciência. Neste grupo, o marxismo que se discutia não era o sistema de governo, mas a corrente filosófica. Em 1942, filiou-se ao Partido Comunista, do qual já era simpatizante e manteve essa ligação com este até o final da vida. Em 1948 criou a revista *Enfance*. Neste periódico, que ainda hoje tenta seguir a linha editorial inicial, as publicações serviam como instrumento de pesquisa para os pesquisadores em psicologia e fonte de informação para os educadores.

A teoria de Wallon (apud Almeida, 2006) permite compreender o indivíduo em sua totalidade, indicando relações que originam esta dimensão total, mostrando uma visão integrada da pessoa ou do futuro aluno. O desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva de Wallon tem como pressuposto a interação da pessoa com o ambiente (físico e social), indicando uma matriz interacionista. Para Wallon, “o homem é geneticamente social”, ou seja, são as condições de existência do homem, que proporcionam a base material para o desenvolvimento, tanto de ordem fisiológica quanto social.

Wallon realizou um estudo centrado na criança contextualizada, o ritmo no qual se sucedem as etapas do desenvolvimento é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, provocando, em cada uma delas, profundas mudanças nas anteriores. Os conflitos se instalam nesse processo e são de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura e endógenos, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa.

Wallon propõe uma sequência de estágios¹¹ definidos por faixa etária, mas há de se considerar época e cultura onde esses estágios de desenvolvem. O *zeitgeist* – *espírito de época* – influencia todo o desenvolvimento científico, introduzindo valores, normas e crenças em cada um desses períodos, assim como nos dias atuais. A pessoa está sempre contextualizada e não pode ser entendida fora do meio na qual se insere.

Contudo, a emoção – fator primordial no desenvolvimento humano – alimenta-se de ingredientes que possibilitam a compreensão adequada de que o cotidiano é marcado por relações interpessoais, nas quais o conflito também está presente, revelando o aspecto afetivo do grupo e seus componentes. Neste processo, a psicogênese aliada ao contexto na qual se desenvolve, fornece os subsídios necessários e suficientes para compreensão dos comportamentos violentos, em especial, o *bullying*.

Na etapa da predominância funcional – adolescência – momento de vida para este estudo, ocorre uma nova redefinição dos principais aspectos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal, contextualizadas socialmente. O processo de desenvolvimento se sucede pela alternância no predomínio dos conjuntos funcionais¹² diferentes em cada estágio. Também é mediado pela variação de direção, seja para autoconhecimento – direção centrípeta – seja para conhecimento do mundo exterior – direção centrífuga.

Na puberdade e adolescência, a direção é predominantemente centrípeta. Wallon explica que, na passagem para este período, as categorias tornam possível generalizar as circunstâncias, estabelecer a coincidência entre nomes e aspecto das coisas e a perceber a reversibilidade de um processo para outro.

¹¹ 1) Impulsivo Emocional, 2) Sensorio-Motor e Projetivo, 3) Personalismo e Categorical, Puberdade e 4) Adolescência.

¹² Os conjuntos ou domínios funcionais compõem, segundo Wallon, o psiquismo humano: forma um todo, um sistema regulador da vida mental. Afirma Wallon: “os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e das pessoas (Mahoney, 2007)

Mostra ainda que a passagem para o período da puberdade e adolescência ocorre *“Quando a amizade e as rivalidades deixam de se basear na comunidade ou no antagonismo das tarefas empreendidas ou por empreender, quando procuram justificar-se por afinidades ou repulsas morais, quando parecem interessar mais à intimidade do ser do que colaborações ou conflitos afetivos”* (Wallon, 2007,p.197-198).

Afirma ainda que [...] *a nova idade (puberdade de adolescência) também vai incidir simultaneamente em todos os domínios da vida psíquica. Um mesmo sentimento de desacordo e de inquietude surge nos domínios da ação, da pessoa e do conhecimento”* (Wallon, 2007,p.198).

Visando reajustar-se ao novo corpo na adolescência, ao jovem é conferida uma orientação centrípeta, ou seja, egocentrada, produzindo significativas alterações em sua vida afetiva. Desta forma, a afetividade torna-se muito mais intensa, produzindo ambivalência de atitudes e sentimentos. Essas necessidades podem ser satisfeitas tanto por ações imaginárias como por ações reais. E podem subsidiar a compreensão do *bullying*. A ambivalência de atitude trafega pelos extremos das manifestações afetivas, revelando fantasias do mundo interior de variadas formas, tais como, registros em diários, cartas e até na utilização dos espaços virtuais¹³. É também no espaço virtual protegidos pelo anonimato, que as manifestações afetivas apresentam-se intimidatórias, produzindo o *bullying*.

Para os agressores surgem, então, os elementos necessários e suficientes para ações intimidatórias, já que a impossibilidade de equilibrar o afeto surge conforme a demanda adaptativa, exigida na esfera social. E os agredidos, passam a ser alvo desse processo de maturação afetiva na adolescência, representada pelo que Wallon chama de *“... experiências novas, ainda confusas e desejos poderosos e vagos...”* (Wallon, 1975b)

¹³ E-mail anônimo numa sala de aula do ensino médio: “Oi, ontem aproveitei a folha com os emails passando pela sala para copiar seu email espero que voce não fique brava, peguei seu email por que queria que voce soubesse que na sala voce tem um admirador, com toda certeza voce é a mais linda de toda as garotas que desta sala bjssss e até amanhã.” (SIC)

O autor do *bullying* é tipicamente popular; tende a envolver-se em uma variedade de comportamentos antissociais; pode mostrar-se agressivo inclusive com os adultos; é impulsivo; vê sua agressividade como qualidade e tem opiniões positivas sobre si mesmo. Geralmente, ele é mais forte que seus alvos e sente prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos e sofrimento a outros. Além disso, entende que há componentes benéficos em sua conduta, como ganhos sociais e materiais. É menos satisfeito com a escola e família, mais propenso ao absenteísmo e à evasão escolar. Tende ainda a apresentar comportamentos de risco (fumo, álcool ou outras drogas, portar armas, brigar etc). As possibilidades são maiores em crianças ou adolescentes que adotam atitudes antissociais antes da puberdade e por longo tempo (Neto, 2005).

Questões pessoais, morais e existenciais são trazidas à tona. Tantas e intensas transformações fazem surgir no jovem a necessidade de se apropriar de um corpo que se transforma rapidamente, com necessidade de reorganização do esquema corporal. Como no estágio do personalismo, é condição para a construção da pessoa. Com isso, voltam a preponderar as funções afetivas, isto é, a construção da pessoa. Nesta etapa, a vida afetiva torna-se mais intensa (Wallon, 1975b).

Ainda, segundo Wallon, “a afetividade possui papel fundamental no desenvolvimento da pessoa: ”à afetividade concernem ao que tudo indica as manifestações psíquicas mais precoces da criança”. (Wallon, 2007, p.115).

As transformações fisiológicas de uma criança revelam importantes traços de caráter e personalidade. Já as emoções são altamente orgânicas e ajudam o ser humano a se conhecer. A raiva, o medo, a tristeza, a alegria e os sentimentos mais profundos possuem uma função de grande relevância no relacionamento da criança com o meio. Na esfera afetiva podem ter manifestações mais agudas tais como a agressão e/ou violência. (Wallon, 1975b).

Esta etapa do desenvolvimento humano de grandes transformações, ao mesmo tempo em que facilita a construção da identidade, dos referenciais éticos e morais, encontram um tecido psicológico mais susceptível e algumas vezes, menos

eficiente no manejo de situações de emergência emocional, como as produzidas nos episódios de *bullying*.

Do Latim *affectus* – que exprime um desejo ou afeto – a afetividade remonta uma determinada demanda psicológica.

Almeida e Mahoney, fundamentadas nas obras de Wallon, afirmam que a afetividade:

[...] “*refere-se à capacidade e a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis*” e apontam para três momentos: *emoção, sentimento e paixão*. “*Na emoção predomina a ativação fisiológica, no sentimento, a ativação representacional, e na paixão, a ativação do autocontrole*”. (Almeida e Mahoney, 2007a, p.2)

Em outras palavras, é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente, e nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações, desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões. (Almeida, A.A, 2001).

A afetividade, com esse sentido abrangente, está sempre relacionada aos estados de bem-estar e mal-estar do indivíduo. A afetividade se desenvolve, podendo ser identificada, em duas etapas, sendo a primeira de base mais orgânica, e a outra de base mais social (Wallon, 1975).

Quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar estão primordialmente ligados às sensibilidades fisiológicas interoceptivas ou proprioceptivas, tem-se uma etapa em que a afetividade é de base orgânica. Quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar já não são limitados às sensibilidades intero e próprio, mas já envolvem a chamada sensibilidade ao outro, a afetividade passa para outro patamar, já que é de base fortemente social (Wallon, 2007).

Segundo Wallon, a emoção é uma forma de exteriorização da afetividade que evolui, como as demais manifestações, sob o impacto das condições sociais. É interessante perceber a relação complexa entre a emoção e o meio social, particularmente, o papel da cultura na transformação das suas expressões. Se, por um lado, a sociedade especializa os meios de expressão da emoção, transformando-os em instrumentos de socialização, por outro lado, essa especialização tende a reprimir as expressões emocionais.

Já os sentimentos revelam a expressão representacional da afetividade, ou seja, não implica em reações instantâneas e diretas como na emoção. Tende a reprimir, a impor controles que quebrem a potência da emoção. As formas de expressão tornam-se cada vez mais socializadas, a ponto de não expressarem mais o arrebatamento característico de uma emoção autêntica. (Wallon, 1975).

Desta forma e aliada à categoria em foco – puberdade e adolescência¹⁴ – a afetividade, além de emergir da pessoa no curso natural de seu desenvolvimento com seus propósitos básicos, pode ancorar solicitações da categoria, e produzir também, respostas pouco eficiente na solução de várias demandas adaptativas.

No presente estudo, os momentos preponderantes a serem investigados estão mais significativamente ligados às emoções – como lidam nas situações de emergências e sentimentos – e como reagem emocionalmente a cada episódio de intimidação e suas consequências imediatas, a médio e longo prazo.

Na timidez, por exemplo, comum nos jovens vitimizados pelo *bullying* – nota-se certa hesitação e imprecisão de movimentos, incerteza de postura produzindo um estado de hipotonia (diminuição da tensão muscular), podendo produzir lentificação de movimentos, posturas físicas inadequadas, e até, estados depressivos

¹⁴ Nesse estágio aparece a exploração de si mesmo na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, auto-afirmação, questionamento. O domínio de categorias de maior nível de abstração, entre as quais a categoria dimensão corporal, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua independência, acrescida de um debate sobre valores

O estado de desequilíbrio psicológico – em especial na esfera afetiva – tem impacto direto sobre o esquema corporal dos jovens, assim como a perda total de controle, que pode estar associada a outras questões de saúde mental ¹⁵.

O conceito walloniano de afetividade sugere a compreensão do fenômeno *bullying*, tendo em vista seu mecanismo de ajuste na adolescência. No entanto, a consciência desse *eu* é também determinada pelo *outro*. “O problema do outro é também problema do eu, ou seja, da condição humana. Todos os homens o sentiram, com lucidez maior ou menor “A dualidade é admitida como um postulado, e a prioridade do conhecimento de si próprio sobre o conhecimento de outrem [...]” (Zazzo, 1978,p.56). Alguns estudiosos do *bullying* (Olweus, 1983) apontam a projeção do *eu* no *outro* e da introjeção do *outro* no *eu*.

No processo de personalização, agregam-se elementos afetivos e culturais, que ao produzir conhecimento do *eu* e do *não-eu*, constroem no processo civilizatório, a importância primaz desse *eu*. Mas ele somente se constitui pela sua antítese, qual seja, o *outro*.

3.3 DAN OLWEUS

Psicólogo sueco, doutorou-se em Psicologia pela Universidade de Umeå, Suécia, em 1969. De 1970 até 1995 foi professor de psicologia na Universidade de Bergen, Bergen, Noruega e ali, iniciou sua trajetória de pesquisa na área de violência escolar, em especial, o *bullying*.

¹⁵ Na Universidade Técnica de Virgínia, Blacksburg, Virginia (USA), a emoção descontrolada de um estudante sul-coreano, produziu o trágico episódio que culminou com a morte de 33 jovens. Na investigação, descobriu-se que esse aluno era continuamente ridicularizado pelos colegas em função do sotaque ao se pronunciar em inglês, em sala de aula. Os estudantes da Columbine High School, Eric Harris, 18 anos, e Dylan Klebold, 17, mataram 12 colegas e um professor e cometeram suicídio em seguida. No Brasil, em janeiro de 2003, Edimar Aparecido Freitas, de 18 anos, invadiu a escola onde havia estudado, no município de Taiúva, estado de São Paulo, com um revólver na mão. Ele feriu gravemente cinco alunos e em seguida, se matou. Obeso na infância e adolescência, ele era motivo de chacota entre os colegas (www.educacional.com.br/bullying).

A partir de 1996, tornou-se professor de pesquisa em psicologia, afiliando-se ao Centro de Pesquisa para Promoção de Saúde (HEMIL) na mesma universidade. Durante nove anos (1962-70), foi diretor da Erica Foundation, Estocolmo, Suécia, um instituto para treinamento de psicólogos clínicos com enfoque na infância. Por aproximadamente 30 anos, Dan Olweus esteve envolvido nas áreas de pesquisa e intervenção com crianças e adolescentes, vítimas do *bullying*. Em 1970, deu início a um amplo projeto, considerado ainda hoje como o primeiro estudo científico sobre *bullying*, suas vítimas e seus algozes, publicado na Escandinávia em 1973, e em 1978 nos EUA com o título “Agressão nas escolas: Jovens tiranizando jovens”¹⁶.

Nos anos 80 do século XX, administrou o primeiro estudo de intervenção sistemática contra o *bullying* no mundo, produzindo efeitos bastante positivos no “Programa de Prevenção ao *Bullying*” (Olweus, 1983). No final do século, na Universidade de Bergen, Dan Olweus administrou vários projetos de intervenção contra o *bullying*, novamente com resultados bastante satisfatórios (Olweus, 1993). Este estudo prolongou-se para outros países, tais como, Japão, EUA, Inglaterra, Holanda, dentre outros, com resultados igualmente eficazes.

Olweus é internacionalmente reconhecido como pioneiro nas pesquisas sobre *bullying* e suas vítimas. É considerado o *pai* da pesquisa sobre vítimas, vitimizadores e testemunhas de *bullying*. Seu livro “*Bullying* na escola: O que nós sabemos e o que nós podemos fazer” (Olweus, 1993) foi publicado em 15 idiomas diferentes. Recebeu vários prêmios e reconhecimento pelas suas pesquisas e trabalho de intervenção contra o *bullying*.

Os procedimentos de Olweus contra o *bullying* ganharam reconhecimento nacional e internacional. Entre outras coisas, o “Programa de Prevenção contra o *Bullying*” foi escolhido recentemente como um dos dez “programas-modelo” para contenção e redução de danos na área de violência escolar tendo sido usado em mais de 500 programas nos EUA até a presente data, com o apoio do Departamento Justiça Americano (Olweus e Limber, 1999).

¹⁶ Aqui, a palavra *bullying* foi traduzida por *tiranizar*, tendo em vista o fluxo do texto.

Um dos critérios para a seleção desse programa-modelo era o fato de ter sido exposto a uma avaliação rigorosa e ótimos resultados, cientificamente comprovados a médio e longo prazo. O programa de prevenção ao *bullying* de Olweus é o único programa-modelo não-americano, utilizado nos EUA.

A pesquisa de Olweus e o trabalho de intervenção teve um papel fundamental nas mudanças produzidas em muitos países (como a Noruega, Suécia, Inglaterra, Escócia, Irlanda, Holanda, Alemanha, Austrália, e Japão) nos últimos 15 anos. O *bullying* vem adquirindo um aspecto de "algo comum" (quase uma banalização do fenômeno) e como parte natural da vida escolar, tornando-se tema das grandes questões sociais a serem consideradas sistematicamente. Este processo silencioso deve contar com a participação da escola, dos pais, autoridades e da sociedade como um todo.

O Programa de Prevenção contra o *Bullying* de Dan Olweus foi desenvolvido e avaliado por mais de 20 anos (Olweus, 1993, 1999). É constituído de quatro princípios-chave, obtidos nas pesquisas sobre o desenvolvimento humano e modificação de comportamentos agressivos. Esses princípios foram criados a partir da construção de um ideal de escola que estivesse próxima à representação da própria casa em termos de:

- Acolhimento, interesse e envolvimento dos adultos responsáveis pelos *bullies*;
- Limites rígidos para comportamentos inaceitáveis;
- Utilização de sanções que não sejam de natureza moral ou física para comportamentos inaceitáveis e descumprimento de regras;
- Adultos que exercem autoridade e modelos positivos;

A idéia central do programa é não aceitar o *bullying* na escola e cuidar para que ele seja extinto. Uma meta importante é mudar os "*mecanismos de recompensa*" utilizados pelos *bullies* na escola.

Esses princípios foram elaborados tendo como base diversas medidas específicas a serem utilizadas individualmente e em sala de aula tais como, Semana *antibullying*, supervisão qualificada, grupos de discussão, aplicação periódica de questionários para avaliação da frequência e intensidade dos eventos de *bullying* na ótica das vítimas, regras dentro de sala de aula, supervisão durante os intervalos e recreios, encontros de pais de alunos de uma mesma série, conversas continuadas com *bullies* e vítimas e planos de intervenção individual.

Em resumo, a escola deve ter uma política *antibullying* implantada e pessoal qualificado para garantir seu funcionamento. Um dos questionários mais utilizados atualmente no Ensino Fundamental Americano, foi construído com base nos estudos e pesquisas de Dan Olweus.

CAPÍTULO 4
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste estudo foi a abordagem qualitativa tendo como técnica utilizada, a aplicação de questionários com perguntas abertas (13) e fechadas (2). Este capítulo apresenta os elementos constituintes destes procedimentos.

4.1 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

4.1.2 PRÉ-TESTE – ANEXO C

O instrumento utilizado para coleta preliminar de dados foi um questionário híbrido, ou seja, questões abertas (13) e fechadas (2), resultado de um pré-teste realizado com alunos do Ensino Fundamental desta mesma escola, com idades entre 13 e 14 anos. O pré-teste foi aplicado em 10 (dez) alunos – N=10 – presentes na escola e escolhidos por convite.

Realizado em uma única etapa, o pré-teste recebeu alterações na sequência de perguntas – por sugestão da banca de qualificação – tendo sido preservado o seu conteúdo original. No pré-teste, a participação dos alunos foi voluntária, além de ter sido informado aos alunos, a garantia total do anonimato e sigilo das respostas. Este procedimento do pesquisador teve por objetivo reforçar de maneira contundente a segurança dos entrevistados e suas respostas, uma vez que, o assunto em pauta – colocação de apelidos pejorativos – é de complexo manejo experimental. As condições técnicas de aplicação (iluminação, temperatura, nível de ruído etc.) foram satisfatórias. Em média, os participantes responderam a todas as perguntas em vinte minutos.

4.1.3 QUESTIONÁRIO – ANEXO C

O instrumento utilizado na pesquisa – questionário híbrido – contemplava questões abertas (13) e fechadas (2). O questionário foi aplicado em 165 (cento e sessenta e cinco) alunos – N=165 – presentes na escola e escolhidos por convite. Assim como no pré-teste, a participação dos alunos foi voluntária, com autorização expressa dos pais ou responsáveis, além deles alunos terem sido previamente informados, sobre a garantia total do anonimato e sigilo das respostas.

Aqui também as condições de aplicação foram satisfatórias. Em média, os participantes responderam a todas as perguntas em vinte minutos.

4.2 PARTICIPANTES E PROCEDIMENTO

Todos os alunos dos 7^{os} e 8^o anos participaram da coleta de dados, exceto aqueles que manifestaram desejo em contrário. Aos alunos foi solicitado o preenchimento do questionário, sem identificação, todos simultaneamente, quando as instruções básicas foram apresentadas. A decisão de aplicação em *todos* os alunos foi tomada visando o não-surgimento de categorias discriminatórias entre os alunos. Desta forma, não houve qualquer critério de segmentação, exceto os previamente informados, quais sejam, idade e ano. O tempo médio gasto para preenchimento foi de vinte minutos, o mesmo constatado no pré-teste.

A coleta de dados ocorreu em quatro momentos distintos, ou seja, no primeiro dia, dois 7^{os} anos e no segundo dia, outros dois; No terceiro dia, dois 8^{os} anos e por último, quarto dia, um 8^o. Total: 165 alunos subdivididos em sete séries pesquisadas. Assim como no pré-teste, sempre com a expressa autorização dos pais (termo livre de consentimento), coordenação, professores e direção.

CAPÍTULO 5
APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

5.1 INTRODUÇÃO

Na fronteira com a hermenêutica, os métodos são puramente semânticos, divididos em métodos psicológico-semânticos, que investigam as conotações que formam o campo semântico de uma imagem ou de um enunciado, e em métodos lógico-semântico-estruturais, que se aplicam a unidades psicossociosemânticos ou sócio semânticos mais amplos. As mensagens expressam representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e história da humanidade e que se generaliza via linguagem (Franco, 2007, p. 33-34).

Para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano, conceitos e sentimentos, deve-se partir das manifestações verbais dos alunos. Nesse sentido e para este estudo, foi o contexto lógico-semântico-estrutural das respostas, que municiou a análise de conteúdo, obedecendo ao seguinte fluxograma:



5.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Para esta pesquisa, foi escolhida uma escola pública estadual, na região central de São Paulo com aproximadamente 600 alunos, assim subdivididos:

1ª ao 5º ano – 330 alunos

6ª ao 9ª ano – 270 alunos

A escola, objeto deste estudo, iniciou suas atividades há mais de sessenta anos e passou por inúmeras transformações em decorrência das diversas mudanças das políticas públicas de educação, tendo até 2001, apenas turmas do 1º ao 4º ano do ensino Fundamental (antes da reforma). Há 08 (oito) anos iniciou o oferecimento das turmas do 6º ao 9º anos.

5.3 DADOS OBTIDOS NO PRÉ-TESTE¹⁷

Os resultados do pré-teste indicaram a existência significativa de apelidos (70%) sendo 40% deles, pejorativos. Ou seja, 07(sete) em 10(dez) alunos têm algum tipo de apelido.

O pré-teste ainda mostrou:

60% dos sujeitos apelidados são do sexo masculino

40% dos sujeitos apelidados são do sexo feminino

40% dos sujeitos apelidados não gostam do apelido

¹⁷ O pré-teste (Anexo C) permitiu uma boa avaliação do questionário.

5.4 SEGMENTAÇÃO PARA ANÁLISE

Como procedimento preliminar, todos os questionários foram agrupados segundo os seguintes critérios:

Meninos com Apelidos – 7º Ano

Meninos com Apelidos – 8º Ano

Meninas com Apelidos – 7º Ano

Meninas com Apelidos – 8º Ano

Meninos sem Apelidos – 7º Ano

Meninos sem Apelidos – 8º Ano

Meninas sem Apelidos – 7º Ano

Meninas sem Apelidos – 8º Ano

O conjunto de meninos apelidados do 7º Ano totalizou 29

O conjunto de meninos apelidados do 8º Ano totalizou 35

O conjunto de meninas apelidadas do 7º Ano totalizou 25

O conjunto de meninas apelidadas da 8º Ano totalizou 15

Donde

O conjunto de meninos apelidados totalizou 64

O conjunto de meninas apelidadas totalizou 40

Donde

O conjunto de crianças apelidadas totalizou 104

Tendo como universo de pesquisa N=161, o percentual de crianças apelidadas totalizou 65% em números de máxima e sem validade estatística.

5.5 DADOS QUANTITATIVOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO

Após a aplicação, os questionários foram validados pelo pesquisador, com base nos seguintes critérios:

QUESTIONÁRIOS APLICADOS	165
QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS	165
QUESTIONÁRIOS VALIDADOS INTEGRALMENTE	161
QUESTIONÁRIOS ELIMINADOS	04
MOTIVO DA ELIMINAÇÃO:SEM RESPOSTA	01
MOTIVO DA ELIMINAÇÃO: ILEGÍVEL	01
MOTIVO DA ELIMINAÇÃO:FUGA DE IDÉIA PRINCIPAL	02
QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS 7º s Anos	89
MASCULINO	43
FEMININO	46
QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELAS 8ºs Anos	72
MASCULINO	45
FEMININO	27

5.6 DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO – ANEXO C

O instrumento utilizado foi construído visando à obtenção de informações para uma *análise qualitativa* dos dados coletados, através da elaboração de *Categorias de Análise*. O ponto de partida da *Análise de Conteúdo* é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada (Franco, 2007).

No questionário utilizado, foram encontradas respostas de difícil compreensão e leitura, seja pelo conteúdo, seja pela grafia/gramática, o que não impediu a inclusão destes no rol de respostas. Apenas 04 (quatro) questionários em 165 (cento e sessenta e cinco) foram totalmente descartados por terem sido entregues em branco (um questionário), totalmente ilegíveis (um questionário) e com fuga da idéia principal – respostas fora de contexto, incompreensão do que estava sendo questionado – manifestações pessoais inadequadas etc. (dois questionários). Neste estudo, o material coletado na pesquisa – linguagem escrita – será o objeto de análise.

Para tanto, foi construído um questionário com 14 (quatorze) perguntas, além de um espaço para comentários adicionais – questão 15 – (Anexo E) em caso de necessidade ou desejo dos alunos. Doze das perguntas eram abertas, duas com alternativas (sim e não) e uma última para considerações complementares, assim apresentadas:

As questões 1,2 e 4 forneceram dados relativos às formas como um aluno vê o colega ou amigo apelidado. A questão 3, coletou dados referentes à política da escola sobre a utilização de apelidos, segundo a percepção do aluno.

OBSERVAÇÃO

As questões 5 e 6 serviram para segmentação instantânea dos entrevistados em grupos (meninos e meninas, apelidados e não apelidados e anos (7º e 8º) conforme apresentado no item 5.4 – Segmentação para análise, do capítulo anterior.

A questão 7 inicia a coleta de dados dos alunos apelidados. Nesta questão havia também, uma orientação de seguir diretamente para a questão 14, caso o entrevistado tivesse respondido *não ter apelido*. As questões 8, 9, 10, 11, 12 e 13, investigaram impressões, sentimentos, ações e reações do aluno apelidado. A questão 14 buscou verificar como o entrevistado sente o amigo ou colega apelidado pejorativamente. Por fim, a questão 15, colocou à disposição do aluno, a possibilidade de comentários adicionais.

5.7 UNIDADES DE ANÁLISE

Neste estudo, optou-se pela utilização da modalidade TEMA nas *Unidades de Registro* para um enquadre preciso das respostas obtidas. Já a *Unidade de Contexto* principal é a Escola, donde, os apelidos (pejorativos ou não) ocorrem preferencialmente entre jovens de uma faixa etária e que dividem o mesmo espaço físico (Olweus, 1991).

Segundo Franco (2007), as unidades de análise dividem-se em:

5.8 UNIDADES DE REGISTRO

Há diferentes tipos de Unidades de Registro: pela Palavra, pelo Tema, pelo Personagem e pelo Item. A unidade definida para este estudo foi o TEMA como mais adequado para a análise de conteúdo. Diz Franco: *"O TEMA é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo"* (2007). *Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito. "O TEMA desta*

pesquisa refere-se a uma asserção específica, qual seja, como jovens se sentem e reagem diante dos apelidos que recebem” (Franco, 2007, p.42-43)

5.9 UNIDADES DE CONTEXTO

As Unidades de Contexto podem ser consideradas como o *pano de fundo* que imprime significado às Unidades de Análise. Podem ser obtidas mediante os recursos dados que explicitem a caracterização dos informantes e suas condições de subsistência e especificidade das respectivas inserções em grupos sociais (família de origem, mercado de trabalho, instituições consagradas, religiosas, beneméritas etc). A Unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor quanto do receptor) e, principalmente para que possa se estabelecer a diferença resultante dos conceitos de *significado* e de *sentido*, os quais devem ser constantemente respeitados. A Unidade de Contexto visa imprimir significados às unidades de análise. Podem ser obtidas mediante o recurso a dados que explicitem: neste caso, a especificidade de suas inserções em grupos sociais diversificados e auxiliam na decodificação e interpretação dos registros obtidos durante a coleta de dados. (Franco, 2007, p.47-49).

5.10 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os critérios de categorização podem ser sintáticos (verbos, adjetivos) ou léxicos¹⁸ (Bardini, 1977, apud Franco, 2007). Foram criadas 10 (dez) categorias de análise (e suas subcategorias) sendo que seis delas foram agrupadas segundo

¹⁸ Classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento de sinônimos e dos sentidos próximos.

sentimentos, reações e percepções experimentadas e quatro de natureza genérica.¹⁹

CATEGORIA	GERAL	SENTIMENTOS	AÇÃO/REAÇÃO	PERCEPÇÃO
QUESTÕES Nº	1, 3, 10 e 15	9 e 14	2, 4, 12 e 13	7, 8 e 11

5.11 CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS UTILIZADAS

5.11.1 CATEGORIA 1 – Experiências afetivas relatadas em decorrência de apelidos pejorativos recebidos.

Referente à questão 09: Como você se sente em relação a este apelido?

5.11.1.1 Subcategorias

5.11.1.1.1 Manifestações afetivas positiva

5.11.1.1.2 Manifestações afetivas negativas mais intensas

5.11.1.1.3 Manifestações afetivas negativas menos intensas

5.11.1 1.4 Manifestações afetivas negativas intermediárias

5.11.1.1.5 Manifestações afetivas negativas de ajuste psicológico

¹⁹ As questões 5 e 6 serviram para segmentação de apelidados e não-apelidados.

5.11.2 CATEGORIA 2 – Reações diante do apelido recebido

Referente à questão 12: Você reage diante desses apelidos?

Referente à questão 13: De que forma?

5.11.2.1 Subcategorias

5.11.2.1.1 Reações agudas

5.11.2.1.2 Reações moderadas

5.11.2.1.3 Sem reação

5.11.3 CATEGORIA 3 – Motivo do Apelido (Autopercepção)

Referente à questão 07: como começou?

Referente à questão 08: por que você acha que recebeu esse apelido?

5.11.3.1 Subcategorias

5.11.3 3.1 Aspecto físico

5.11.3 3.2 Etnia

5.11.3 3.3 Pelo uso de órteses

5.11.3 3.4 Comportamento específico

5.11.3.3.5 Natureza sexual

5.11.3.3.6 De natureza ideológica

5.11.4 CATEGORIA 4 – Atitudes frente ao outro apelidado

Referente à questão 4: Você o chama pelo nome ou pelo apelido?

5.11.4.1 Subcategorias

5.11.4.1.1 Por respeito

5.11.4.1.2 Falta de respeito

5.11.4.4.3 Indiferença

5.11.5 CATEGORIA 5 – Visão do outro apelidado

Referente à questão 14: Você já pensou como seu amigo se sente apelidado?

5.11.5.1 Subcategorias

5.11.5.1.1 Sentimentos intensos

5.11.5.1.2 Sentimentos moderados

5.11.5.1.3 Demonstração de solidariedade

5.11.5.1.4 Indiferença

5.11.6 CATEGORIA 6 – Percepção do outro apelidado

Referente à questão 02: O que ele faz quando alguém o chama assim?

5.11.6.1.Subcategorias

5.11.6.1.1 Reações mais intensas

5.11.6.1.2 Reações menos intensas

5.11.6.1.3 Reações intermediárias

5.11.7 CATEGORIA 7 – Força do apelido

Referente à questão 11: O apelido pegou?

5.11.8 CATEGORIA 8 – Política da escola

Referente à questão 03: O que a escola faz nessa situação?

Subcategorias

5.11.8.1 Isenção total

5.11.8.2 Ação contundente

5.11.8.3 Ação moderada

5.11.9 CATEGORIA 09 – Apoio / Ajuda de terceiros

Referente à questão 10: Você já conversou com alguém sobre isso? O que a pessoa fez?(pergunta dupla)

Subcategorias

5.11.8.1 Em relação a si próprio – autodirigida

5.11.8.2 Em relação ao outro – alodirigida

5.11.10 CATEGORIA 10 – Comentários adicionais

Referente à questão 15: Há algo mais que você gostaria de comentar sobre o tema?

Subcategorias

5.11.10.1 Comentários de alunos apelidados

5.11.10.2 Comentários de alunos não-apelidados

CAPÍTULO 6
ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

6.1 INTRODUÇÃO

A análise é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador (Symanski, 2004).

Neste estudo, a compreensão dos fenômenos foi obtida mediante a construção de categorias e subcategorias de análise, que permitiram o enquadramento das respostas coletadas em Unidades de Registro no universo de pesquisa demarcado.

Bardin alerta “*que é muitas vezes necessário proceder-se à constituição de um corpus. O corpus é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos [...]*” Bardin (apud Franco, 1977, p.53). Sua constituição implica escolhas, seleção e regras, quais sejam:

- A) Exaustividade – considerar todos os dados coletados. Neste estudo, definido pelos 161 questionários validados.
- B) Representatividade – construção de uma amostragem expressiva dentro do universo pesquisado. Aqui o universo de análise está definido pela totalidade dos questionários respondidos.
- C) Homogeneidade – Os documentos a serem analisados devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade que extrapolem os critérios e os objetivos definidos (Bardin, 1977).

Os alunos participantes são alunos regulares dos 7º e 8º anos de uma escola pública na região central de São Paulo, além de estarem em uma mesma faixa

etária e possivelmente no mesmo patamar socioeconômico. A análise focou respostas propriamente ditas – manifestações linguísticas objetivas – e os questionários foram lidos com atenção flutuante²⁰, procurando entender seus significados por eles mesmos sem atribuição de sentidos não-manifestos explicitamente.

Como previamente mencionado, as experiências afetivas são pessoais, decorrentes da subjetividade de cada um, observadas cautelosamente neste trabalho. Por trata-se de uma leitura flutuante, a análise e interpretação foram elaboradas dentro do léxico coloquial da língua portuguesa.

Apelidos, em especial os pejorativos, são construídos a partir de adjetivos utilizados por analogia, semelhança ou inferência. A dificuldade em atribuir sentidos foi minimizada quando, ao analisar as respostas, considerou-se o significado imediatamente percebido pelo pesquisador. Dentro dessas premissas, os dados coletados foram agrupados em categorias de análise.

Essas categorias forneceram elementos necessários e suficientes para compreensão do objetivo desta pesquisa, qual seja: como crianças lidam e reagem em relação aos apelidos pejorativos.

²⁰ O conceito de *atenção flutuante* se refere ao estado pelo qual deve funcionar a atenção durante um processo de análise de dados e informações. A atenção não deve privilegiar, *a priori*, qualquer elemento do discurso ou do comportamento o que implica em deixar funcionar livremente suas próprias atividades mentais, conscientes e inconscientes, deixando a atenção flutuar e suspendendo ao máximo as próprias motivações, desejos e planos. Em outras palavras, a atenção flutuante nos permite atender de modo simultâneo a várias situações. É um estado artificial da atenção, cultivado pela necessidade do momento (Tanaka, 2008)

6.2 CATEGORIA 1- EXPERIÊNCIAS AFETIVAS RELATADAS FRENTE AOS APELIDOS PEJORATIVOS RECEBIDOS

Questão 09: Como você se sente em relação a este apelido?

Esta categoria privilegiou as questões relativas à autoestima²¹, resignação²², respeito²³ e humilhação²⁴. Esses elementos idiossincráticos podem ser alvos de intensa aflição psíquica e produzir danos. Alunos fragilizados são também, mais suscetíveis à outra categoria de dificuldades psicológicas tais como, insônia, inapetência, ansiedade, quadros fóbicos etc.

Há de ser cauto na avaliação dessas questões. Quando um aluno se intitula “*imprestável*” sinaliza estar a imagem de si mesmo, na melhor das hipóteses, abalada. Esse dado deve ser analisado com profundidade podendo estar sinalizando demandas mais complexas.

Os apelidos podem ser ou não pejorativos. A característica semântica principal é a adjetivação de um nome próprio, dando-lhe bons ou maus significados, caricatos ou não. Para Houaiss (2001), o conceito de adjetivo (em nosso estudo, derivação por extensão de sentido) é definido como qualificar, caracterizar, chamar, intitular alguma coisa ou alguém. Assim, o apelido – pejorativo ou não – qualifica alguém, de alguma forma. Este processo gera sentimentos e reações. E é o que aqui se estudou.

Sentimentos – assim como a dor – são experiências subjetivas, únicas, pessoais e intransferíveis. Portanto, podem produzir generalizações nos remetendo a uma grande possibilidade de erro. Da mesma forma, a atribuição de significados: o que

²¹Autoestima inclui a avaliação subjetiva que uma pessoa faz de si mesma como sendo intrinsecamente positiva ou negativa em algum grau.

²² Resignação pode denunciar a incapacidade de reação diante de uma situação de ameaça física ou psicológica.

²³ Respeito significa o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e dotado de intrínseca dignidade

²⁴ O conceito de humilhação enseja a ação de desrespeito em relação ao outro.

pode ser para um, pode não ser para o outro.

Este estudo não privilegiou a densidade das respostas, assim como a presença de intrincados significados psicológicos, mas a existência ou não de experiências afetivas ruins, como resultante do apelido pejorativo recebido. E esta premissa se manteve até o fim. Contudo, as respostas aqui apresentadas flutuaram em função dos inúmeros significados dados, da subjetividade de cada aluno e do pesquisador. Adjetivos muito intensos para uns, podem ou não produzir impacto semelhante em outros. Há de ser cauto e considerar esta possibilidade.

No caso de apelidos não-pejorativos, os alunos manifestaram claramente *gostar* do apelido que receberam, tendo em vista que sua estrutura semântica é composta de ingredientes afetuosos e boa aceitação social. Esses apelidos, via de regra, referem-se a diminutivos de nomes, sobrenomes utilizados por haver mais de um aluno com o mesmo primeiro nome, atitudes e comportamentos de relevância e exposição social marcante (por exemplo, ser um bom atleta, bom aluno, bonito – dentro dos atuais conceitos de estética física etc.).

No entanto, alunos com apelidos pejorativos relatam *não gostar de apelidos* de forma contundente. Outro grupo relata *não gostar muito*.

As experiências afetivas relatadas – próprias e em relação a terceiros – constituíram o mote maior deste estudo. Os relatos não foram, em sua maioria, bons. Isso significa que alunos não gostam de apelidos. No entanto, as respostas, neste âmbito, foram segmentadas em diversas subcategorias, por apresentarem natureza semelhante, mas também, diversas modulações: positivas, negativas, mais e menos intensas. Esse procedimento permitiu uma análise detalhada dos dados coletados.

Desta forma, pôde ser observado nas questões 9 (em direção a si) e 14 (em direção ao outro) – categorias 1 e 5 – as seguintes subcategorias de respostas: Sentimentos positivos em relação ao apelido recebido, foram caracterizados por respostas tais como *gosto, normal e bem*.

Sentimentos negativos foram analisados, tendo em vista a intensidade, ou seja, respostas mais intensas (*imprestável, humilhado*), respostas moderadas (*mal, envergonhado, não gosto muito*) e respostas brandas (*magoado, irritado, triste*). Estes resultados sugerem que sentimentos ruins estão presentes nas experiências com apelidos pejorativos, e variam de acordo com a intensidade. Indicam também, uma forte tendência para produção de danos. Ainda nessas questões, foram obtidas respostas nomeadas como *ruins* em uma grande parcela dos 161 questionários. Essa informação sugere que apelidos pejorativos são indesejáveis. Deve-se ressaltar que além da idéia dos apelidos pejorativos não serem bem-vindos – obviedade que independe de grandes estudos científicos – pessoas evitam experiências ruins. Observou-se neste trabalho, que as emoções decorrentes do apelido indesejado parecem ser muito mais intensas do que se pressupõe.

Para Wallon (apud Almeida, 2006), as emoções constituem-se em reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo. A teoria walloniana obriga a [...] rever os conceitos de emoção, sentimento e paixão...” (Sugara, 2008). São essas manifestações afetivas que vão explicar a violência na forma de intimidação, aqui discutida.

Desta forma, alguns adjetivos, utilizados na construção de apelidos pejorativos, tais como *imprestável, magoado e ódio*, indicam grande intensidade dessas experiências afetivas. Seus desdobramentos podem produzir comportamentos defensivos – esquiva, raiva e medo, introspecção – recolhimento e culpa, ou ofensivos – bater, agredir, xingar (Guareschi, 2007).

O questionário que apresentou a resposta *imprestável*, por exemplo, reforça a hipótese que o aluno experimenta grande sofrimento psicológico. Este mesmo aluno respondeu à pergunta 8, (Por que você acha que recebeu esse apelido?), *Por que eles não gostam de mim*. Não ser *querido* pode produzir sentimentos ruins e por inferência, pouca aceitação social. Já nas respostas menos intensas tais como, *magoado, triste e irritado*, a carga de afeto sinaliza um panorama menos dramático, tendo em vista as conotações a eles atribuídas.

Baseada em Wallon, Vereda (2007) argumenta que o surgimento de exigências racionais nas relações do adolescente com o outro, evidencia-se através de novas necessidades manifestadas, como por exemplo, ser tratado com respeito, justiça e igualdade de direitos..

Para jovens de 13 e 14 anos, este conjunto de significados pode representar um sentimento agudo de caráter centrífugo, ou seja, em direção a si mesmo e de sofrimento psicológico, tendo em vista que, segundo Wallon, pode-se afirmar: *“aparece aqui e exploração de si mesmo, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, auto-afirmação, questionamento...”* (Almeida e Mahoney, 2007b, p.19). Foi também observado, que algumas respostas tais “como aprender a lidar com a situação”, *“nada contra*, parecem ter uma função de equilíbrio psicológica, a partir de uma possível natureza racionalizadora ou escapista. É possível que tal procedimento permita uma melhor capacidade de enfrentamento do problema. No entanto, há de se aprofundar nestas afirmações.

6.3 CATEGORIA 2 – REAÇÕES DIANTE DO APELIDO RECEBIDO

QUESTÃO 12: Você reage diante desses apelidos?

QUESTÃO 13: De que forma?

Ação produz reação. Esta tese enseja que alguma reação é produzida independente da intensidade, oscilando da introspecção até a violência física ou fatal. *Não reagir* também é uma forma de resposta à violência. Sua motivação está intrinsecamente ligada ao perfil psicológico do agredido e possivelmente se manifesta em outras frentes de sua vida. As reações diante dos apelidos estão mediadas por fatores internos e socioculturais. Nem sempre se obtém dados fidedignos em relação a

esse reagir, ou pelo menos à verbalização dele. É fato que, mecanismos de ajuste psicológico estão presentes no perfil dos estudantes, na sua capacidade de resiliência, e nas condutas de autocontrole (para Wallon, emoção) adquiridas ao longo do percurso de amadurecimento.

Não se observou nesta população, reações extremadas como resposta aos apelidos recebidos. No entanto, algumas das respostas indicaram a presença de atitudes socialmente consideradas violentas tais como *na pancada, quebrando dentes, quebrando cadeiras nas costas* e algumas respostas com linguajar chulo. Reações intensas e desproporcionais não devem ser descartadas, tendo em vista a subjetividade de cada um, mesmo quando ultrapassam o limite do bom senso.

A compreensão deste fenômeno, tal qual ele se manifesta, pode elucidar sua natureza e contribuir de maneira significativa para implantação de programas de redução de danos e da extinção da prática de colocação de apelidos. Não se trata de avaliar essas respostas violentas, mas de considerá-las como o caminho encontrado por alguns jovens, diante de uma situação de emergência interna. E com isso produzir danos irreparáveis. Sob forte emoção, reações podem ser destemperadas como inúmeros registros de assassinatos e suicídio em episódios de *bullying*.

Há de se considerar também, que reações vinculam-se aos traços de personalidade e formas encontradas para uma adequada equilibração psicológica. Para Wallon, as ações e reações do meio sobre o indivíduo têm influência para a formação da personalidade. Desta forma, o apelido como fator único pode desencadear reações violentas, mas não há registros de respostas extremadas como as mencionadas na referência 14 sobre o episódio de Blacksburg, Virginia (USA).

Ali ocorreu a combinação de fatores internos (desenvolvimento associado ao constructo de personalidade) e externos (*bullying*).

6.4 CATEGORIA 3 – MOTIVO DO APELIDO (AUTOPERCEPÇÃO)

QUESTÃO 07: Como começou?

QUESTÃO 08: Por que você acha que recebeu esse apelido?

Esta categoria forneceu dados para a compreensão de como são construídos os apelidos, a partir da imagem que o jovem apelidado tem de si mesmo, além de fornecer uma perspectiva que remete ao conceito maior de como cada pessoa se vê – subjetividade – inserida num contexto específico que é a escola e sua capacidade de reprodução da ideologia da qual é partícipe.

Quando conceitos de natureza valorativa são introduzidos aos mais jovens, a filtragem é ainda incipiente. Alto e baixo, gordo e magro, feio e bonito são padrões introduzidos, via de regra, buscando a manutenção de elementos balizadores destas características. Quando uma aluna diz ter recebido o apelido “...*por que é negra e feia...*” está reproduzindo uma ideologia preconceituosa e um padrão estético discutível. Da mesma forma, jovens buscam o ideal de beleza, construindo quadros anoréxicos e bulímicos: Por conta desse padrão e da possibilidade de sucesso, abrem mão do bem-estar físico e psicológico, mediante inclusive a anuência de pais ou responsáveis.

Nossa realidade social, além de assimétrica, é estimuladora da competição. O competir é próprio da natureza humana e não estaria sendo cometido um erro de análise ao sinalizar que eventos como esse é o ônus da forma como a sociedade capitalista, no caso a brasileira, se organiza. E a escola também é um dos veículos para

reprodução destas idéias e conceitos.

Quando, por exemplo, um texto escolar veicula uma imagem de família branca e a empregada invariavelmente negra, traz para o universo infantil o conceito de que negros servem e brancos são servidos. O livro “As Belas Mentiras” (Nozella, 1978) denuncia essa realidade perversa onde [...] *o livro didático é introduzido nas escolas com a função precípua de veicular a ideologia dominante, ou seja, as características constantes desse mundo imaginário são a estereotipação e a idealização, com a função de fixar fora do tempo e do espaço, modelos de comportamento, de relacionamento, de valores absolutos em si mesmos, afastando qualquer possibilidade de mudança das normas e dos comportamentos que funcionam como fonte de lucro para a classe dominante* (Nozella, 1978, P.54). Em suma, quem é, continuará sendo e quem não é, permanecerá em seu devido lugar. Este processo estimula um tipo de competição insana, numa dinâmica de risco, ou seja, a qualquer preço.

Jovens que se aliam ao tráfico, podem não estar se movimentando deliberadamente em direção ao ilícito como um projeto de vida, mas pela pressão de consumo comum nas sociedades de bens de capital. A disputa do *ter* e do *não ter* é uma espécie de tabula rasa em nossa sociedade. E o veículo desse processo é a competição que se reproduz também na escola através da avaliação, competições, disputas etc.

“Essa competição é muitas vezes utilizada pelos educadores como artifício para despertar a motivação e o interesse dos alunos em determinadas atividades. Isto pode gerar frustrações, visto que existe apenas um vencedor, inculcando idéias individualistas derivadas deste elemento cultural nos alunos e aumentando a probabilidade de conflitos” (Guareschi, 2008).

É dentro desta dinâmica, que a autoimagem é protagonizada. É preciso conceber a unidade do múltiplo (Morin, 2000) e possibilidades iguais. Se assim for, o feio e o belo, o alto e o baixo, o gordo e o magro não mais serão utilizados como padrões que produzem procedimentos discriminatórios e geradores de sofrimento. No exato momento em que a competição entre pares for ressignificada, as relações

também o serão. E assim, num esforço produtivo conjunto, gerar qualidade de vida: Para este estudo, bem-estar na escola.

Características físicas costumam ser o grande fornecedor de elementos para construção de apelidos pejorativos, haja vista as convenções sociais normativas já citadas anteriormente. Elas definem conceitos de estética que determinam padrões físicos. Os não-convencionais escapam desta padronização sendo inadequadamente caricatos. Alguns dos apelidos que fazem nitidamente referência a essas características físicas: *poste de iluminação (altura)*, *pixote (altura)*, *baleia*, *orca*, *obesa*, *baleia assassina*, *batatão*, *boi*, *pesada* (sobrepeso).

Outros apelidos pejorativos encontrados, construídos a partir de características físicas não convencionais: *dentuça*, *dente podre*, *coelho da páscoa*, *esquelético elétrico*, *rubéola*, *cabelo*, *sobrancelha do capeta*. Foi encontrado um questionário preenchido por uma aluna com necessidades especiais (mão defeituosa), apelidada pejorativamente de *Dinossauro Rex*, apelido construído por semelhança à representação anatômica das mãos deste animal extinto.

Muitos apelidos pejorativos são construídos a partir de constitutivos étnicos. Uma recente pesquisa indica que há 99,3% de preconceito no ambiente escolar²⁵. De acordo com a pesquisa, 96,5% dos entrevistados têm preconceito com relação a portadores de necessidades especiais, 94,2% têm preconceito étnico-racial, 93,5% de gênero, 91% de geração, 87,5% socioeconômico, 87,3% com relação à orientação sexual e 75,95% têm preconceito territorial. Com relação à intensidade do preconceito, o estudo avaliou que 38,2% têm mais preconceito com relação ao gênero e que isso parte do homem em relação à mulher.

²⁵Pesquisa *Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

Com relação à geração (idade), 37,9% têm preconceito principalmente com relação aos idosos. A intensidade da atitude preconceituosa chega a 32,4% quando se trata de portadores de necessidades especiais e fica em 26,1% com relação à orientação sexual, 25,1% quando se trata de diferença socioeconômica, 22,9% étnico-racial e 20,65% territorial.

Esse panorama sugere por simples inferência, uma grande inclinação para construção de apelidos pejorativos de natureza étnica dentro da escola. Apelidos tais como *branquela.*, *churrasco queimado*, *preta*, *preto*, *borracheira*, *japa* e *gueixa*, atrelam-se ao preconceito de forma irretorquível.

O uso de órteses – criando um diferencial visível – também é ingrediente importante na construção de apelidos pejorativos. O conceito universal de saudável e, portanto, de incluso, indica que a diversidade humana dentro da escola é tão pouco respeitada quanto fora dela. Quando se inclui por indulgência, se exclui ideologicamente. Os apelidos encontrados dentro desse conceito *foram estrada de ferro*, *sorriso metálico* por uso de aparelhos dentários e *quatro olhos* por uso de óculos.

Outra gama de apelidos é construída com base em comportamentos não-convencionais. Divergências nessa premissa, fornecem elementos para construção de apelidos pejorativos tais como, vestimentas incomuns, cortes de cabelo, resposta sexual não-heterossexual e quaisquer outras, considerados diferentes à realidade de quem coloca apelidos. Esses comportamentos esperados são aqueles definidos como *adequados* pela maioria.

No contexto sexual, foram encontrados apelidos tais como *dona beija*, *miojo*, *boquete*, *puti*, *chupa*, *labixana*, *mia do BBB*, *gaylherme* indicando não só a não aceitação da diversidade sexual humana, mas também o entendimento do certo e do errado nessa esfera, possivelmente atrelado à herança judaico-cristã de moral. Nesta categoria, todos os alunos apelidados afirmaram desconhecerem a origem do apelido. É provável que esses apelidos produzam grande constrangimento.

Da mesma forma, alguns apelidos são construídos a partir de atitudes e idéias reacionárias, mediante a expectativa de comportamentos socialmente toleráveis.

Espera-se que uma menina comporte-se de um jeito e meninos de outro. Espera-se também, por exemplo, que as reações frente aos apelidos devam ser equilibradas. Não são. Nem se deve esperar que assim sejam. O sofrimento humano é ímpar, garantido pela diversidade e subjetividade humana.

Na escola, quando um aluno é dedicado ao estudo e obtém boas notas, recebe a pecha de NERD ou CDF (“...*porque sou boa aluna...*”). Ou, se não consegue vencer as dificuldades escolares, seja por qual motivo for, é reconhecido como BURRO. O padrão – alunos medianos – devem estar inseridos na curva de Gauss²⁶ conforme mostram os índices estatísticos. Fora deste critério, alunos em outros patamares (acima e abaixo), correm riscos da estigmatização e de receber apelidos pejorativos, como as crenças que se opõem ao conhecimento.

A crença²⁷ é um sistema que evolui não para garantir a verdade, a lógica e a razão, mas a sobrevivência. É a certeza de se ter algo que transcende a lógica absoluta, criando mitos. É uma tomada de posição em que se acredita nela até ao fim. É atitude que admite uma coisa verdadeira, ainda que constituída pelos formadores de opinião (Pais, professores, famosos etc.) que martelam incansavelmente alguns assuntos de natureza valorativa na direção de alguém, por exemplo, um aluno com tênis muito usado, recebeu por comparação o apelido *mendigo*. A estrutura psicológica na qual se constroem os apelidos é, por inferência, a crença, especialmente nos apelidos construídos a partir de verdades fabricadas em um contexto preconceituoso e ultrapassado: “todo menino brinca com carrinhos e meninas com bonecas”.

A natureza deste apelido está na crença de que, *não-mendigos usam tênis novos ou conservados e mendigos não*, tendo em vista a indisponibilidade econômica para tal que, possivelmente, é a mesma do aluno apelidado por mendigo. Esse tipo de

²⁶ Curva de Gauss, também conhecida por distribuição normal, é a descrição de parâmetros de média e desvio padrão, ou seja, conhecendo-se estes, consegue-se determinar qualquer probabilidade em um evento qualquer (http://pt.wikipedia.org/wiki/Distribuição_normal).

²⁷ Em filosofia, mais especificamente em epistemologia, crença é um estado mental que pode ser falso ou verdadeiro. Ela representa o elemento subjetivo do conhecimento. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Crença>).

consumo pode não estar ao alcance permanente dele ou de sua família. Nesta categoria encontramos ainda: *loira burra, loira aguada, maloqueiro, prison break, tabajara, Maria Bethânia, juqui, jegue, loka, bruxa, óxente*.

6.5 CATEGORIA 4 – ATITUDES FRENTE AO OUTRO APELIDADO

QUESTÃO 4: Você o chama pelo nome ou pelo apelido?

Esta categoria estudou a atitude dos alunos em relação aos colegas apelidados. O *socius* de Wallon instrumentaliza esse entendimento do *outro*. Alguns conceitos como *respeito* e *falta de respeito* foram observados nessa pesquisa. O conceito de respeito²⁸ refere-se ao apreço por, ou o sentido do valor e excelência de uma pessoa, qualidade pessoal, talento, ou a manifestação de um talento. Em certos aspectos, o respeito manifesta-se como um tipo de ética ou princípio, tal como no conceito habitualmente ensinado de *ter respeito pelos outros*. No senso comum diz-se que é o *sentimento de consideração àquelas pessoas ou coisas dignas de nossa veneração e gratidão, como aos pais, aos mais velhos, às coisas sagradas, aos sentimentos alheios*.

Algumas respostas mostraram esse entendimento e que muitos alunos respeitam alunos apelidados, referindo-se ou chamando-os pelo nome. Nesta subcategoria encontramos a resposta. *Eu o chamo pelo nome*. No entanto foi observado que alguns jovens não se movimentam desta forma, usando sempre o apelido como forma de identificar o outro.

²⁸ Respeito – do latim *respectus*, de *reespicerere*: olhar

Há ainda uma subcategoria que mescla as anteriores, onde o aluno apelido é por vezes identificado tanto pelo nome quanto pelo apelido.

Apelidar é descaracterizar ou desconsiderar. Sugere-se por derivação, desrespeitar. Quando o aluno apelidado mostra-se contrariado frente à pecha recebida, fazê-la presente é desconsiderá-lo como pessoa. E desrespeitá-lo.

6.6 CATEGORIA 5 – VISÃO DO OUTRO APELIDADO

QUESTÃO 14: Você já pensou como seu amigo se sente apelidado?

Esta questão reforça a anterior, ou seja, verifica se o *eu* visualiza o *outro* diante dos apelidos. Para Wallon, o *socius* (ou outro interno) é um parceiro permanente do *eu* na vida psíquica. Ele é normalmente reduzido, invisível, recalcado e como que negado pela vontade de dominação e de completa integridade que acompanha o *eu*. Entretanto, toda deliberação, toda indecisão é um diálogo por vezes mais ou menos explícito entre o *eu* e um *oponente*. Nos momentos de incerteza, em circunstâncias graves, que implicam de modo urgente a responsabilidade, o diálogo pode deixar de ser íntimo, tornando-se expresso: há pessoas que se questionam e que respondem a si próprias com animação ou mesmo com agressividade constante (Werebe, 1986).

Nesta perspectiva, o *outro* estará disponibilizado no *eu*, se esse *eu* assim desejar. As respostas encontradas mostram grandes variações na percepção do *outro*, possivelmente porque, os que não se mobilizam para tal, têm o *socius* atendendo a outras demandas psicológicas. Isso ocorre quando o diálogo interno entre o *eu* e o *socius*, deixa de ser íntimo. Portanto, ver o *outro* depende da imagem construída a partir do *eu*.

Além disso, a visão do *outro* parece estar ligada à disponibilidade do *eu* e

desta forma, enxergar o sofrimento desse *outro*, vinculando-se assim, à possibilidade de cada momento. As variações das respostas oscilam entre o *preocupar-se muito ao não preocupar-se*. São sentimentos intensos: (*Ofendido, magoado, muito triste, muito mal, choram, fica com raiva, constrangido, deve sentir muito, triste, triste e envergonhado*), moderados (*fica chateado, alguns não gostam, mas tem gente que não liga, levamos na brincadeira*), de solidariedade

(*Eu não chamo ninguém pelo apelido porque sei que não gostam, o mesmo que eu senti: não foi uma experiência boa, os que não gostam, eu penso e paro, não gosto de colocar apelido em ninguém e de indiferença (Eles nunca reclamaram, não faço a mínima idéia)*).

Esta graduação de sentimentos tem sua origem na constituição do *eu* e é a partir dele que se projeta e dialoga com o *outro* real e o *outro* internalizado. Alunos contrariados com seus apelidos pejorativos parecem ser mais sensíveis à problemática do outro apelidado. Muitas das respostas acima identificadas como intensas, indicaram essa possibilidade.

6.7 CATEGORIA 6 – PERCEPÇÃO DO OUTRO APELIDADO

QUESTÃO 02: O que ele faz quando alguém o chama assim?

Essa categoria também se funde nas anteriores haja vista que a percepção do outro é mediada pela percepção de si próprio, seja pela apresentação de 1) reações mais intensas: *faz um barraco, atende revidando, briga, chora, fala palavrões, manda tomar no..., fica nervoso e com vontade de bater, coloca outro apelido, bravo e retribui com apelidos, diz que vai bater, fica como uma menina mimada, fica nervoso com vontade de bater, fica em silêncio, chorando, "fica irritado, fica magoado, xinga, responde: sua mãe, fica estressado, revida* 2) ou reações menos

intensas: *aceita numa boa, cumprimenta, não liga, não responde, responde com educação, olha para a pessoa, responde normal, ele gosta* 3) ou ainda intermediárias: *atende o chamado, evita responder para evitar brigas, dá uma risadinha, discute com a pessoa, chateada, nunca vi ninguém sendo chamado pelo apelido, ri.*

Ainda sob a ótica do outro, reações das mais diferentes naturezas foram identificadas a partir dos dados coletados. Essa modulação mostra que respostas diante de fatos iguais são diferentes e mediadas pelas características individuais de cada pessoa. Quando um aluno reage de forma resignada, conquanto outro de forma aguda, diferentes entendimentos do problema são observados, tendo em vista que alguma reação – ainda que de indiferença – é esperada como mecanismo de ajuste psicológico.

No entanto, nem sempre a demanda é adequadamente atendida, seja ela, mais ou menos aguda. A intensidade das respostas às agressões por meio de apelidos pejorativos pode produzir consequências danosas, como por exemplo, agressões físicas, suspensões, expulsões e até retaliações de gangues, hoje muito frequentes nos espaços reais e virtuais por meio de ameaças, constrangimentos, etc. Já nas respostas mais abrandadas, um indicativo de submissão e humilhação, pode estar minando a autoestima do aluno.

A humilhação e submissão podem constituir-se em um risco invisível, porém concreto nas relações afetivas, revelando uma das formas mais poderosas de violência sutil entre crianças e jovens. A humilhação repetitiva e prolongada é uma das principais características do *bullying* e produz comportamentos específicos conforme a subjetividade de cada um. Colocar apelidos tornou-se prática costumeira dentro das escolas fazendo predominar o menosprezo e a indiferença pelo sofrimento do outro. Atitudes como esta, reforçam o medo individual, ao mesmo tempo em que aumenta a submissão construída e alicerçada nesse medo.

6.8 CATEGORIA 7 – FORÇA DO APELIDO

QUESTÃO Nº 11: O apelido pegou?

Esta categoria, construída a partir de uma questão binária, teve como objetivo identificar se os participantes entendem que o apelido colocado tornou-se ou não usual. Quando o apelido se transforma em um substituto do próprio nome, diz-se que *O apelido pegou*. Este estudo procurou identificar os sentimentos e reações diante do apelido que *pega*. Há, no discurso dos jovens, a idéia de que quanto *mais contrariada ficar a pessoa apelidada, mais facilmente o apelido consolidar-se-á*. Essa condição perversa mostra que quanto maior for o desejo em contrário, menor será a possibilidade de defesa. Duas possibilidades foram oferecidas: sim (o apelido pegou) e não (o apelido não pegou). Os resultados indicaram ainda, a seguinte resposta complementar: “pegou mais ou menos”.

“Alunos quando recebiam apelidos por parte dos colegas, entre outras situações, apresentavam comportamentos agressivos e uma irritabilidade que dificultavam as relações entre eles e os demais, chegando a agredir verbalmente os professores, às vezes de forma direta, outras de forma velada, e principalmente o coordenador de turno e o inspetor de alunos, quando tentavam colocá-los na sala de aula, pois é comum quererem ficar nos corredores e nas janelas das outras turmas. Porém, apresentavam atitudes antagônicas “[...]” (PANIZZI. 2008, P.122-123).

6.9 CATEGORIA 8 – POLÍTICA DA ESCOLA

QUESTÃO 03: O que a escola faz nessa situação?

Há uma inquietação significativa dos alunos quanto à posição da escola na tomada de providências em relação à colocação de apelidos.

A maioria absoluta dos alunos (apelidados ou não) menciona a isenção da escola, resignando-se diante de providências relatadas, conforme descrito nas subcategorias abaixo. A escola possivelmente se omite devido à falta de capacitação da equipe pedagógica para o manejo desta e de outras formas de violência. O repertório disponível é reconhecidamente incipiente – punições diversas – não produzindo qualquer modificação nesse panorama. Ao contrário: a pouca importância dada ao tema é elemento reforçador para aumento dos episódios. Políticas eficazes *antibullying* estão além de punições aos agressores. Elas contemplam ações conjuntas da equipe pedagógica, pais e alunos. Está tríade instrumentaliza pessoas envolvidas na elaboração de políticas de contenção e prevenção no recorte aqui estudado. Isso também se aplica aos professores e funcionários: Quando se referem ao aluno pelo apelido pejorativo, reforçam a utilização por todos, em especial professores que são formadores de opinião e referência para os alunos.

A escola é um espaço de desenvolvimento humano onde toda a equipe pedagógica deve comprometer-se nas ações preventivas. De que adiantaria capacitar professores, coordenadores, orientadores, diretores e alunos se, por exemplo, a equipe de manutenção não estiver também incluída nestas mesmas ações?

A escola é um grande referencial de vida para criança (quando se tem acesso a ela). Portanto, também é partícipe na construção da pessoa e introduz diferentes maneiras de agir. Algumas respostas dadas pelos alunos denunciam essa isenção: *não faz nada, ignora, não há nada que a escola possa fazer*. Outro pequeno

grupo mostra alguma participação ante o fenômeno com respostas tais como: *o diretor conversa, inspetor briga, professores levam para a direção, suspensão ou advertência, fala prá parar, o diretor às vezes chama os pais, os professores falam para parar sem nenhuma atitude, tentam falar para não se repetir (SIC).*

Contudo há controvérsias em relação à postura da escola: Russi (2009, P.77) afirma que [...] *é impossível para escola e para os professores terem o controle de todas as situações que ocorrem dentro do seu espaço, principalmente das questões de relacionamento entre alunos, visto que estas são, na grande maioria das vezes, questões subliminares, que escapam ao olhar, mas que ocorrem de forma subjacente. Muitas vezes são pequenos gestos, pequenas palavras, pequenos olhares que escapam para quem está próximo, mas que ferem imensamente a quem os recebeu.*

Esta postura avaliza o descompromisso da escola diante da gravidade do problema em questão, eximindo-a de qualquer responsabilidade. Isto seria uma verdade inconteste se, a escola não puder ser considerada como um grande agente de transformação social. Capacitar e sensibilizar alunos, equipe pedagógica e funcionários para o fenômeno são os mecanismos mais eficientes para contenção do *bullying*, conforme sugere Dan Olweus (1993).

6.10 CATEGORIA 9 – APOIO / AJUDA DE TERCEIROS

QUESTÃO 10: Você já conversou com alguém sobre isso? E o que a pessoa fez?

Pergunta dupla

Esta categoria investigou se o aluno apelidado divide essa experiência com alguém e qual a reação do outro, escolhido como depositário do problema. Por se tratar de uma questão binária, a primeira parte ficou segmentada entre sim (*já conversei com alguém*) e não (*não conversei com ninguém*). Na segunda parte da questão, as respostas apresentaram *diferentes entendimentos* em relação ao que foi perguntado, ou seja, parte dos alunos entendeu que o questionamento referia-se a si próprio e parte entendeu que se referia ao colega. Este viés não foi identificado no pré-teste. Assim sendo, foram criadas subcategorias contemplando as duas possibilidades:

6.10.1 EM RELAÇÃO A SI PRÓPRIO (AUTODIRIGIDA)

Resultados referentes à resposta sim, *já conversei*.

Essa categoria remete novamente à questão da autoestima, pois o compartilhamento de experiências deste tipo indica uma eventual dificuldade no manejo desta demanda. Falar sobre o problema é catártico²⁹ e produz alívio psicológico ainda que superficialmente. Por outro lado, percebe-se através de respostas tais como *nada adiantou*, indicando que o aluno apelidado dividiu essa experiência com alguém com resultados pouco ou totalmente ineficazes.

Outras respostas indicam solidariedade (*me deu conselhos*), irrelevância (*não e não tô nem aí, apenas deu risada, nunca precisei tocar nesse assunto* e ação com resultados (*pedi para parar, falei com a pessoa e ela me chama pelo nome, a pessoa parou e somos grandes amigas, "a pessoa parou"*).

²⁹ **Catarse** é uma palavra utilizada em diversos contextos, como a tragédia, a medicina ou na psicanálise, que significa "purificação", "evacuação" ou "purgação". Segundo Aristóteles, a catarse refere-se à purificação das almas por meio de uma descarga emocional provocada por um drama (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Catarse>).

6.10.2 EM RELAÇÃO AO OUTRO (ALODIRIGIDA)

Resultados referentes à resposta *sim, já conversei* e ele (ela): *falou com a família, falou com o pai, falou com a mãe, falou com o diretor, não pode fazer nada, reclamou (SIC).*

6.11 CATEGORIA 10 – COMENTÁRIOS ADICIONAIS

QUESTÃO 15: Há algo mais que você gostaria de comentar sobre o tema?

No questionário, foi disponibilizado ao aluno, um espaço adicional para comentários. Assim, foram criadas duas subcategorias de análise: comentários feitos por alunos *apelidados* e *não-apelidados*. As observações feitas por alunos *não-apelidados* apresentam um denominador comum, qual seja, são contrários à utilização de apelidos pejorativos.

Uma parcela significativa dos *alunos apelidados* utilizou o espaço para expressar sentimentos de resignação, solidariedade, desagrado, repulsa, sugestões e depoimentos complementares que revelaram ser contrários ao problema. A maioria indica ser o apelido pejorativo uma crueldade, passível de sanções e punições.

6.11.1 ALGUNS COMENTÁRIOS DE ALUNOS APELIDADOS³⁰

Quando um aluno diz: *achei super interessante falar sobre apelido porque esses questionários as outras pessoas vão ver o que as pessoas que tem apelido se sente (SIC) que foi bom responder este (SIC)*, indica que falar sobre o assunto é importante.

Os depoimentos: *ah, eu acho muito ridículo esse apelidos, acho que as pessoa tem que aprender cuidar de suas respectivas vidas e deixar de apelidar os outros, até mesmo porque isso não leva a nada, só trás confusão (SIC) ou ainda quando as pessoas querem intimidar você não liga porque essa pessoa é um bosta tem medo de você sabe que um dia reageria, contra ele, então por isso ele faz essa coisas apelidos, ofença e até bater. Quando isso acontece o melhor fazer é ter consciencia e falar com um adulto responsável (SIC)* sugerem que muitos alunos são contrários aos apelidos e arriscam palpites sobre as possíveis consequências.

Dentro de políticas *antibullying*, falar sobre o assunto – como já mencionado – é um dos procedimentos que integra ações mais amplas.

Um grupo de alunos entende também que há limites e condicionantes para o uso de apelidos. Podem até ser tolerados, desde que não produzam experiências ruins, conforme os comentários: *que essas coisas de apelido não tem nada de mais – só os que não afetam a pessoa e ela concordar. (SIC); não, só que as vezes é bom levar na brincadeira (SIC); o apelido vai até o ponto de intensidade que você possui com ela, porem o que passa disso é vandalismo (SIC); que as pessoas não devem ligar poque os outros dizem de mal, se sim levar a vida simplesmente (SIC); que apelidos bons que não despertam fúria é sempre bom mas quando a pessoa não gosta é melhor parar (SIC).*

Embora o questionário tenha apresentado uma pergunta específica mencionando a necessidade de providências da escola (questão 3), foram também

³⁰ Anexo E

encontrados depoimentos semelhantes nas observações finais (questão 15). Estes casos, sugerem que o foco em relação às providências seja agudo, como mostram as seguintes respostas reafirmadas: *que as escolas tomarem mais providências (SIC); que a escola deveria tomar providências (SIC).*

6.11.2 ALGUNS COMENTÁRIOS DE ALUNOS NÃO-APELIDADOS³¹

Nesta categoria de alunos não-apelidados, foram também encontradas respostas semelhantes às dos alunos apelidados referentes ao entendimento que se tem do apelido, com depoimentos do tipo: *que tenha um jeito dessas pessoas pararem de colocar apelidos, que as pessoas não gostam e antes de colocar apelido em alguns, perguntar se for um apelido que a pessoa gosta (SIC), na minha opinião, o respeito deve estar sempre em primeiro plano pois devemos tomar cuidado para não magoar as pessoas. Todos tem sentimentos e não fazer nada que não gostaria que fizesse com você (SIC).*

³¹ Anexo E

Um outro grupo de respostas similares à categoria anterior – portanto independente de se ter ou não apelido – fez referência contrária à utilização de apelidos pejorativos, considerando-os desrespeitosos ou prejudiciais: *que o legal é você colocar o apelido e a pessoa gostar, caso contrário, é melhor não chamar mais ele assim (SIC); eu acho que as pessoas devem se referir a pessoa pelo nome e não por apelido, principalmente se esse apelido machucar (SIC); Chamar pessoas pelo apelido não é legal (SIC); eu acho que as pessoas deveria respeitar as diferenças dos outros, porque a maioria dos apelidos que colocam é porque a pessoa tem algo diferente; o legal é ser diferente e não igual a todo mundo (SIC); Quando o apelido é de crítica a sua aparência faz mal para a pessoa apelidada (SIC); acho que esses apelidos tem um ponto para não passar para ofensas e isso é péssimo (SIC).*

CAPÍTULO 07
CONCLUSÕES

CAPÍTULO 07 – CONCLUSÕES

Para Abramovay (2001), o termo *bullying* não é explicitamente mencionado em sua pesquisa, mas citado como [...] *uma forma de violência simbólica – abuso do poder baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade, verbal e institucional – marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder* (Abramovay e Rua, 2001, P.129).

Este estudo constatou a existência de diversas questões psicológicas produzidas pelos apelidos pejorativos. As experiências afetivas relatadas pelas vítimas deste processo são, por vezes, muito intensas. Dentre elas, as mais contundentes referem-se à 1) autoestima, 2) resignação, 3) humilhação e desrespeito.

A autoestima pode ser construída como uma característica permanente de personalidade ou como uma condição psicológica temporária produzida por uma vivência. Nesta pesquisa, entende-se que esta condição é imposta pelo apelido pejorativo recebido. Autoestima é a opinião e o sentimento que cada um tem de si mesmo. E ter consciência de seu valor pessoal; acreditar, respeitar e confiar em si é também a apreciação que uma pessoa faz de si mesma em relação à sua autoconfiança e seu autorrespeito. Através dela pode-se enfrentar desafios e defender interesses. É formada ainda na infância utilizando o tratamento que se dá à criança como peça-chave, ou seja, se a criança for sempre oprimida em relação a suas atitudes terá baixa autoestima e se a criança for sempre apoiada em relação à suas atitudes terá autoestima elevada.

A escola pode contribuir para a constituição da pessoa ou, no contraponto, ser seu algoz. Desta forma, o sofrimento psicológico produzido pelos apelidos pejorativos, pode comprometer essa visão de si próprio, da autoconfiança e autorrespeito. Muitas respostas mencionam a autoestima (e seus derivativos) como ponto crucial da experiência afetiva vivida.

A resignação também foi encontrada em muitas respostas (“...*não adianta reclamar...*”). Há inúmeras possibilidades diante dessa reação que podem trafegar da inatingibilidade da ofensa, à incapacidade de defesa. O segundo é preocupante, tendo em vista que, colocar apelidos que ferem, é na opinião do pesquisador, o começo do *bullying*, abrindo desta forma o flanco, para eventos mais devastadores ainda.

Para abordar o tema da humilhação, é de fundamental importância entender a noção de respeito. O conceito de respeito, como já mencionado, refere-se ao apreço por, ou o sentido do valor e excelência de uma pessoa, qualidade pessoal ou a manifestação de um talento. Respeito significa o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e dotado de intrínseca dignidade.

De acordo com Tugendhat (1996), “*o contrário do respeito não é o ódio, mas a humilhação e a indiferença*” [...](Tugendhat. 1996, p. 301). Sem dúvida, não há nada mais inverso ao respeito do que a humilhação, nas suas mais variadas formas ou maneiras, e, pelo visto, a humanidade é bastante criativa na ação de humilhar. O desrespeito ou desconsideração é a negação do outro enquanto pessoa. Os apelidos mostram em sua perversidade intrínseca, que o *não respeito* ao outro é uma prática banalizada pela sociedade em geral. Muitos entendem como ritual normal entre jovens e que não há desdobramentos significativos. Respeitar é antes de tudo, um processo político. A maioria dos jovens reproduz a ideologia do sistema no qual se inserem. Um país de flexibilização de leis e impunidade geral concedido a uma parcela privilegiada da população, incentiva o desrespeito. E essa realidade não é diferente na escola. Alunos agredem alunos, professores e funcionários e pouco se faz além das costumeiras ações alicerçadas em métodos punitivos, historicamente ineficientes. Os seguidos episódios de impunidade denunciados na mídia criam um modelo no imaginário popular.

A humilhação pode destruir o autorrespeito e, portanto, acabar tornando inviável a construção do respeito entre as pessoas, consequências igualmente prejudiciais tanto ao desenvolvimento de crianças e adolescentes quanto aos relacionamentos interindividuais e sociais. Acarreta, na maior parte das vezes, uma dor que “mata aos poucos”. “*A morte mata, ou apressa o fim do que necessariamente há de*

*morrer; a infâmia afronta, afeia, escurece e faz abominável a um ser imortal, menos cruel e mais piedosa se o puder matar” [...]*Chaves (1998, P.88).

Entre as formas de humilhações existem as domesticadas, as ritualizadas e as violentadoras (LA TAILLE, 1992). A humilhação domesticada caracteriza-se por sua brevidade e por ser compatível com as relações de amizade, pois se mantém no nível de tolerância da pessoa-alvo e da própria sociedade. Pode ser exemplificada por leves zombarias ou piadas que admitem a reciprocidade, pois quem zomba hoje pode ser vítima de zombaria amanhã. Um dos problemas é justamente quando isso não ocorre, ocasião em que só uma pessoa é continuamente caçoada, mesmo que de maneira leve. Dessa forma, apesar de ser em um nível horizontal, entre iguais e admitindo reciprocidade, essa humilhação pode tornar-se *violentadora*; disso resulta a importância da sua brevidade. Uma outra característica diz respeito ao fato de ser leve; se ferir a pessoa-alvo, deve-se parar; do contrário, igualmente se torna *violentadora*. Esse limite é tênue. Muitas vezes, é difícil saber até que ponto uma zombaria ultrapassa a fronteira do que é suportável para uma pessoa. Um complicador é que o próprio sujeito caçoado pode tentar minimizar externamente o efeito da humilhação, ou seja, dar a entender como se fosse uma brincadeira, algo que não o ofende.

[...]Por outro lado, existe a possibilidade de a brincadeira e/ou insulto ser ambíguo, deixando dúvidas a respeito da intenção de humilhar. Nesse caso, a vítima pode ser colocada em um dilema: “se lhe dá o troco o insulto pode ser negado colocando-o numa situação ridícula por ser susceptível e conflituoso; se não lhe dá o troco pode passar por covarde o que implica perda da honra” (PITT-RIVERS, 1965, p.71). A humilhação ritualizada “assemelha-se à domesticada pelo fato de também ser breve. Por outro lado, a humilhação ritualizada não admite a reciprocidade, pois quem agride não pode ser humilhado por sua vítima. E é o que frequentemente acontece com as vítimas dos apelidos pejorativos, podendo – conforme algumas respostas encontradas – “tornarem-se os agressores de amanhã (“...respondo colocando apelidos...”). Eles podem não permanecer sempre no lugar de vítima. Assim, nesse tipo de humilhação, o nível de tolerância das vítimas é ultrapassado, torna-se insuportável para elas. Entretanto, apesar de sua violência, essa humilhação parece ainda ser, em

parte, tolerada por nossa sociedade, pelo menos em determinados eventos, como o ingresso na universidade.

[...]Por último, a humilhação violentadora, assim como a ritualizada, ultrapassa os limites da tolerância e não admite reciprocidade entre o agressor e a vítima. Caracteriza-se como violentadora principalmente por objetivar incidir sobre aspectos físicos e da personalidade da vítima, que por sua vez, deve concebê-la da mesma forma na integridade de tal patrimônio moral, reconhecendo a lei da honra como um dos valores relevantes de sua pessoa (PITT-RIVERS, 1965, p.142).

Este estudo mostrou que muito além do que o senso comum aponta ou certa obviedade intrínseca³², jovens não gostam de apelidos, pois relatam sentimentos ruins (“...me sinto humilhado...”), comprometem a autoestima (“...me sinto um imprestável...”) e agem de forma destemperada (“...quebrando os dentes...”). Isso significa que este tema não deve ser minimizado como se faz habitualmente, pois os apelidos produzem mal estar psicológico (“...me sinto envergonhado...”).

Esta prática também Independente do gênero: meninas e meninos sentem e respondem de forma similar, embora as respostas masculinas sejam mais viris (“...na pancada, ameaço bater...”). Outros ainda reagem de forma mais branda (“...peço para a pessoa parar, chamo a atenção...”) e muitos apresentam resignação total (“...não reajo porque não adianta...”).

A arquitetura utilizada na construção dos apelidos é muito inventiva. Os motivos são os mais diversos, mas em todos eles, há um ingrediente comum: o intuito de caracterizar alguém, descaracterizando-o. Quando um jovem recebe um apelido do qual não gosta, produz-se um paradoxo: a despersonalização do que se é, para a personalização do que não se é, onde o Joãozinho passa a ser a “orca ou favelado” e a Mariazinha a “louca ou a preta”. Desta forma, a constituição da pessoa em quanto ser-

³² Algumas análises podem ser efetuadas sem hipóteses pré-concebidas. Porém, isso não significa deixar de utilizar técnicas adequadas e sistemáticas para fazer “falar” o material selecionado para análise (Franco, 2007, p.55-56).

no-mundo é minada por ingredientes que denigrem a imagem constituída, produzindo sofrimento.

Um outro elemento que permeia o cotidiano de apelidados e apelidadores é o silêncio. Ele não somente alimenta o processo em si mesmo (feedback)³³, mas também, dificulta a implantação de medidas de contenção. Uma das medidas preventivas mais reverenciadas é a denúncia. Contudo, há de se produzir reflexão.

Estes procedimentos, formulados com base na idéia de que *ninguém tem o direito de produzir sofrimento* podem causar uma espécie de efeito bumerangue: converter-se num processo continuado de delação, gerando desconforto, medo, conflito e acentuar os episódios de *bullying* como forma de retaliação. A estimulação de um estado policialesco dentro da escola, pode comprometer e colocar em risco a implantação de políticas de prevenção.

É importante reforçar que há indícios significativos que professores, diretores, coordenadores e orientadores raramente alcançam a gravidade do problema e por vezes são partícipes dela, entendendo ser esse um processo *corriqueiro* e *comum* entre jovens. Essa opacidade geral alimenta o processo.

A isenção de ações de contenção ou providências da escola foi denunciada em diversos questionários e no espaço designado para comentários finais (Anexo D), além de indicar alguma expectativa na mudança desta postura.

Nesta pesquisa privilegiou-se a análise qualitativa porque, ainda que algumas reações ocorram com baixa frequência, a tão somente existência delas indica a gravidade do problema. Vários estudiosos do assunto (Olweus, 1978/1991/1999, Catini, 2004 e Fante, 2005) mencionam em suas pesquisas, a preocupação com a os apelidos pejorativos e sua banalização. Da mesma forma, o silêncio que nutre vítimas, vitimizadores e testemunhas, é prova irrefutável de que este recorte do *bullying* é mais cruel do que se imagina, haja vista que no instrumento de pesquisa de Dan Olweus

³³ O termo *feedback* está sempre associado a retorno, retroalimentação. Sistemas dinâmicos (sistemas que sofrem alterações ao longo do tempo, como o psiquismo), normalmente têm uma ação de *feedback* onde os resultados influenciam as informações originais e assim por diante.

adaptado e utilizado pela universidade do Colorado há pelo menos 06 (seis) em 77 perguntas sobre apelidos depreciativos. E neste estudo não foi diferente.

Alguns questionários do presente estudo, mencionaram taxativamente serem os apelidos pejorativos *normais* e que muitos acabam se “*acostumando*” com eles. Contudo, o sofrimento psicológico presente em várias outras respostas, parece ser bem maior do que intuitivamente se tem notícia. Alguns adjetivos utilizados pelos alunos – *humilhado, imprestável, envergonhado* – indicam grande carga emocional despendida (exteriorização da afetividade – emoção – que segundo Wallon, caracteriza-se pela plasticidade, expressão e contágio) diante do apelido pejorativo recebido.

Esta pesquisa mostrou inequivocadamente que apelidos pejorativos são uma prática habitual. Os resultados obtidos sinalizam para uma realidade perversa, sofrida, intimidatória e possivelmente geradora de intrincadas demandas psicológicas. O apelido descaracteriza a pessoa numa etapa da vida e, segundo Wallon, a construção do *eu* é compreendida em sua íntima relação com o *outro*, espelhada em si mesmo. E o *outro*, nestes eventos, em verdade, a desconstrói.

Por fim, no espaço aberto oferecido pelo questionário foram observadas diversas manifestações contrárias ao apelido, relatos de aflição pessoal, percepção do sofrimento do *outro apelidado* e a expectativa de que a escola se mobilize diante desta grave demanda de *bullying*.

E é exatamente pelas conclusões aqui apontadas, que o fenômeno *apelidar pejorativamente* não pode jamais ser banalizado.

O *bullying* tem que parar.

CAPÍTULO 08
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO 08 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M., & RUA, M. G. **Violências nas escolas: Versão Resumida**. Brasília, DF: UNESCO. 2003.

ABRAMOVAY, M. (Coord.) **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO e Governo do Estado do Rio de Janeiro / Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência. **Programa de Redução do Comportamento Agressivos entre Estudantes**. Rio de Janeiro: 2007

ALMEIDA , A. A, **O que é afetividade? Reflexões para um conceito**. In: Comunicação apresentada na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, 2001, Caxambu.

ALMEIDA, L.R., MAHONEY, A.A., **A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem: o que atestam pesquisas**. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Funchal, Portugal, 2007a.

ALMEIDA, L.R., MAHONEY, A.A. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: 2007b.

BAMFORTH, D. **Arqueologia da agressividade humana: a violência sob uma perspectiva paleoepidemiológica**, Hist., Ciência e Saúde – Manguinhos vol.11 Nº 2, Rio de Janeiro: 2004

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L.A. Antero e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1992.

BARDINI, J. *L'Ére logique*, Paris: Robert Laffont, 1977.

BATISTA, A. L. E EL-MOOR. **Violência e agressão**. In: CODO, Wanderley (coord.), Educação: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BELINTANE. C., **O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus**. Cad. CEDES vol.19 n. 47 Campinas: Dec. 1998.

BLANCHARD, D.C. SAKAI, R.R., MCEWEN, B., WEISS, S.M.& R.J. **Subordination stress: Behavioral, Brain and Neuroendocrine correlates**. Behavioral Brain Research, 1993.

CAMACHO, L. I. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**. São Paulo. Tese de Doutorado, USP/SP, 2000.

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

COISSI, J. **Juiz pune jovens por xingarem colega de bode em Ribeirão Preto (SP)**, Folha da Região, Araçatuba, p.01, 17 outubro 2008.

COSTANTINI, A. **Bullying: como combatê-lo?** Tradução de Eugênio Vinci de Moraes. Cultura Acadêmica – UNESP, 2001.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FANTE, C. **O fenômeno bullying e suas conseqüências psicológicas**. Campinas: Papyrus, 2003.

_____, C. **O Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Papyrus, 2005.

FILHO, A.S. **Mito e Ideologia**, IN: Comunicologia – Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília. Ano 0, n. 01, 2006 (<http://www.ucb.br>).

FIPE – Instituto de Pesquisas Econômicas — **Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), São Paulo, 2009.

FORISHA, B. E. **Skinner x Rogers, maneiras contrastantes de encarar a educação.** São Paulo: Summus editorial, 1972.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise do Conteúdo**, Brasília: Liber Livros, 2007.

_____, **Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional**, Campinas: Papyrus, 2003.

FRANÇA, J..L. *et al.* **Manual para Normalização de publicações técnico-científicas.** Ed. ver..Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

FREEDMAN, J. S. **Eliminando Provocações.** São Paulo: M. Books, 2004.

FROMM, E. **Ter ou Ser.** São Paulo: Zahar, 1980.

GONÇALVES,A. **66% dos alunos se envolvem em agressão na escola**, O Estado de São Paulo de São Paulo, São Paulo, Caderno Vida &, p. A-12-13, 27 fev. 09.

GUARESCHI, P.A., SILVA, M. R. da S. (ORG). **Bullying: mais sério do que se imagina**, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

HARRIS, S., PETRIE, G., & WILLOUGHBY, W. **Bullying among 9th graders: An exploratory study. National Association of Secondary School Principals.** NASSP Bulletin, 2002.

HOOVER, J., & STENHJEM, P. ***Bullying and teasing of youth with disabilities: Creating positive school environments for effective inclusion. Examining Current Challenges in Secondary Education and Transition***, 2. Retrieved November 20, 2007.

HOUAISS, Antônio (ED). **Novo dicionário Folha Webster's: Inglês/português, português/inglês**. Co-editor Ismael Cardim. São Paulo: Folha da Manhã, 1996.

KIM, Y. S.; LEVENTHAL B. L.; KOH,J.; HUBBARD A.; W. BOYCE, T. ***School Bullying and Youth Violence: Causes or Consequences of Psychopathologic Behavior?*** ARCH GEN PSYCHIATRY/VOL Child Study Center, Yale University School of Medicine, Rd, New Haven, 2006.

LA TAILLE, Y.; MAIORINO, C.; STORTO, D. N.; ROOS, L. C. P. V. **Construção da fronteira moral da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 43-45, 1992.

LATERMAN, I. **Violência e incivilidade na escola**. Florianópolis, Letras contemporâneas, 2000.

MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L.R. (ORG). **Henri Wallon – Psicologia e Educação**. São Paulo, Loyola: 6ª edição, 2006.

_____, A. A. e Almeida, RAMALHO, L. (ORGS). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004

MARTINS, A. **Cidadania e Violência na Escola**. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

MARTINS, J. & BICUDO, M.A.V. A. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**, São Paulo: Educação, 1989.

MARTINS, M. J. D. **O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados**. Revista Portuguesa de Educação, 2005.

MELLO, L.A. **Avaliação e intervenção psicossocial e nutricional com crianças em condições de sobrepeso e obesidade**, Dissertação de mestrado, UNESP/Bauru, 2008.

MIDDELTON-MOZ,J.;ZAWADSKY,M.L. **Bullying, estratégias de sobrevivência para crianças e adultos**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

MIRA Y LOPEZ, E. **Psicologia geral**. São Paulo:Melhoramentos, 1974.

MORAIS, R. **Violência e educação**. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NETO, L. A. A. **Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal de Pediatria, Porto Alegre: v. 81, Nº. 5, 2005.

NOGUEIRA, R. C. D. P. de A. **A prática de violência entre pares: O bullying nas escolas**, Tese de doutorado, USP/São Paulo, 2007.

NOZELLA, M. L. C.D. **As belas mentiras**, Ed. Moras, São Paulo, 1978.

OLIVEIRA, C. R. **O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso**, São Paulo: Papyrus, 1992.

OLIVEIRA, J. M. **Indícios de casos de bullying no ensino médio de Araraquara**, Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Araraquara, UNIARA, Araraquara, 2007.

OLWEUS ,D & Outros. ***The nature of school bullying – A cross national perspective***. New York: Routledge, 1999.

_____ & Limber, S. ***Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program***. Institute of Behavioral Science, University of Colorado,.Boulder, USA. 1999.

OLWEUS, D. ***Bullying at School. What we know and what we can do***. Cambridge, Blackwell, 1993.

_____ ***Aggression in the schools. Bullies and whipping boys***. Washington, DC Hemisphere Press, 1978

_____ ***Bullie/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program.*** In D. Pepler, & K, 1991.

_____ ***Bullying and Emotional Abuse in the Workplace,*** Oslo, Loeber and Dishion, 1983.

PANIZZI, C. A.F. L. **A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: Enfocando situações de conflito,** APED, 2008.

PARADIGMA, NÚCLEO. Prete, G. Artigo, “**Lucas: Um Intruso do Formigueiro**”, pp42-44. Boletim Paradigma, vol. 3, São Paulo, 2008.

PINKER, S. **Tabula Rasa: A Negação Contemporânea da Natureza Humana,** Companhia das Letras, São Paulo: 2004.

PITT-RIVERS, J. Honra e posição social. In: PERISTIANY, J. G. (Org.). **Honra e vergonha: valores das sociedades mediterrânicas.** Trad. José Cutileiro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965.

PUPO, K. R. **Violência Moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva do gênero,** Dissertação de mestrado, USP/SP, 2007.

RENFREW, J. W. **“Aggression and Its Causes: A Biopsychosocial Approach”,** Oxford University Press. New York, 1997.

RUSSI, C. http://www2.uol.com.br/vyaestelar/apelido_escola.htm, 16 Jul, 2009.

SEVERINO, J. A. **Educação, sujeito e história**, São Paulo: Olho d'água, 2001.

SKINNER, B.F. **Sobre o Behaviorismo**, São Paulo: Cultrix, 1974.

SNYDER, H. N., and SICKMUND, M. **Juvenile Offenders and Victims**: 2006 National Report. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 2006.

SOUZA & VASCONCELOS. Modelos organizadores do pensamento: uma perspectiva de pesquisa sobre o raciocínio moral com adolescentes autores de infração. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 47-59, 2003.

SUGARA, L. Y. **Música na Escola: Um estudo a partir da psicogenética walloniana**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, São Paulo, 2008.

SULLIVAN, K. **The antibullying handbook**. Oxford University Press, 2001.

SYMANSKI, H. (ORG) , ALMEIDA, L.R.A, PRANDINI, R.C. **A entrevista na Pesquisa em Educação: A prática reflexiva**. Brasília, Líber Livro Editora, 2004

SZYMANSKY, M. L., GONÇALVES, J. P., DAMKE, A.S, KLIEMANN, M. P. **O bullying no contexto escolar: A omissão da escola**, VIII Congresso Nacional de Educação – Formação de Professores, comunicação, PUC/Paraná, Curitiba, 2008.

TANAKA, P. J. Atenção: Reflexão sobre tipologias, desenvolvimento e seus estados patológicos sob o olhar psicopedagógico. **Construção. psicopedagógica**, vol.16, no.13, p.62-76, 2008.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. Trad. grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul; Revisão e organização da tradução Ernildo Stein e Ronai Rocha. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

WALLON, HENRI, **A evolução psicológica da criança**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

_____ **Objectivos e métodos da Psicologia**. Lisboa, Editora Estampa, 1975a

_____ **Psicologia e Educação da Infância**, Lisboa, Editora Estampa, 1975b.

WRANGHAM, R & PETERSON, D. ***The Myth of Man the Hunter, Man the Killer and the Evolution of Human Morality***, Blackwell Synergy, Journal of Religion & Science, 1999.

ZAZZO, R. **Henri Wallon. Psicologia e Marxismo**. Portugal: Vega, 1978.

8.1 RELAÇÃO DE SITES CONSULTADOS

www.abnt.org.br

www.antibullying.net

www.bases.bireme.br

www.bibli.fae.unicamp.br

www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br

www.bullying.com.br

www.bvs-psi.org.br

www.colorado.edu

www.dedalus.usp.br

www.diganaoaobullying.com.br

www.educacional.com.br

www.fc.unesp.br

www.g1.globo.com

www.observatoriodainfancia.com.br

www.ojjdp.ncjrs.gov/ojstatbb

www.pucsp.com.br

www.scielo.br

www.ucb.br

www2.uol.com.br/vyaestelar/apelido_escola.htm

www.pt.wikipedia.org

ANEXOS

ANEXO A

**LISTA DOS APELIDOS ENCONTRADOS NESTA PESQUISA:
PEJORATIVOS OU NÃO**

3A	JATOBA
APAREKA	JEGUE
ARMANDINHA DO PARÁ	JUCA
BAIANO	JUQUI
BAIXINHA	KÁÁH
BALEIA ASSASSINA	KATTELLEN
BANANINHA	LABIXANA
BATATA	LAICA
BATATÃO	LOIRA AGUADA
BEBEZINHO	LOIRA BURRA
BEIÇÃO	LOKA
BENÇÃO	MACACO
BETERRABA	MAGRÃO
BOBÃO	MALOQUEIRO
BOI	MANA MENDIGA
BOI	MARIA BAETHÂNIA
BOQUETE	MELOCOTON
BORRACHEIRA	MENDIGO
BRANCO	MENININHA (M)
BRANQUELA	MIA DO BBB
BRUXA	MIOJO
BUIÚ	MIXIRICA
BURRA	MONKEY
CAATINGA	MONY
CABELO	MULHER MELÂNCIA
CABELO NA TIGELA	NERD
CAIO BOBÃO	OBESA
CAIO BOBÃO DA ROSA	OLHO DE BOMBA
CALOPSITA	ÓXENTE
CANHÃO	PATO
CAPIVARA	PATOLINO
CARECA	PAULO OSSADA
CARNEIRO	PEQUENA
CDF	PESADA
CHUCHU	PH
CHUPA	PITUXA
CHUPA CABRA	PIXOTE
CHURRASCO QUEIMADO	POSTE DE ILUMINAÇÃO
CIGARRO	PRETA
CLONA	PRETO
COELHO DE PÁScoa	PRISION BREAK
COQUEIRO	PUTI
CRÂNIO	QUATRO OLHO
DENTE PODRE	RAPADURA
DENTUÇA	ROMEX
DINOSSAURO REX	ROMILDES

DO SUL	RUBÉOLA
DONA BEIJA	SKILO
DRAGÃO NA ÁREA	SOMBRANCELHA DO CAPETA
DUMBO	SORRISO
EDI	SORRISO METÁLICO
ESQUELÉTICO ELÉTRICO	TABAJARA
ET	TÁBATA
ET VALDO	TÁBATO
FAUSTÃO	TATUÍ
FEIA	TIA LOLA
FEIJÃO	TIO PANÇA
FERREIRINHA	TIOZÃO
FRANGO	TISSU
GAGUINHO	TOQUINHO DE AMARRAR
GAYLHERME	TRAKINAS
GHOST	TUCANO
GIRAFÁ	TULIPA
GORDÃO	UGA-UGA
GORDINHA	URSIÑO CARINHOSO
GORDO	URSO
GUEIXA	WELBER
HANTARO	XUPILY
ÍNDIO	ZÉ PEQUENO
JÃO	ZUMBI
JAPA	

ANEXO B

PLANILHA ANALÍTICA DE APELIDOS

**DESCRIÇÃO, MOTIVO E NATUREZA DO
APELIDO RECEBIDO SEGUNDO O APELIDADO**

PLANILHA ANALÍTICA ILUSTRATIVA

APELIDO	EXPLICAÇÃO (SIC)	CATEGORIA
CHURRASCO QUEIMADO	PORQUE SOU NEGRA E FEIA	ETNIA
GUEIXA	PORQUE SOU JAPONESA	ETNIA
BRANQUELA	PORQUE SOU BRANCA DEMAIS	ETNIA
BORRACHEIRA	PORQUE SOU NEGRA	ETNIA
PRETA	PORQUE SOU NEGRA	ETNIA
PRETO	PORQUE SOU NEGRO	ETNIA
TUCANO	PORQUE TENHO NARIZ GRANDE	ASPECTO FÍSICO
GORDINHO	PORQUE TOMEI REMÉDIOS PARA LEUCEMIA E ENGORDEI	ASPECTO FÍSICO
BITUCA DE CIGARRO	PORQUE SOU PEQUENO	ASPECTO FÍSICO
TOQUINHO DE AMARRAR JEGUE	PORQUE SOU PEQUENO	ASPECTO FÍSICO
BETERRABA	POR CAUSA DO MEU ROSTO	ASPECTO FÍSICO
CARECA	PORQUE EU CORTEI O CABELO MUITO CURTO	ASPECTO FÍSICO
PESADA	PORQUE SOU GORDA	ASPECTO FÍSICO
ORCA	PORQUE SOU GORDINHA	ASPECTO FÍSICO
BALEIA, FAUSTÃO, GORDO	PORQUE SOU UM MENINO FEIO	ASPECTO FÍSICO
NERD E CDF	PORQUE SOU BOA ALUNA	COMPORTAMENTO
LOKA	PORQUE EU SOU ASSIM	COMPORTAMENTO
BURRO	EU SOU MELHOR ALUNO QUE ELES	COMPORTAMENTO
PRISION BREAK	POR CAUSA DO FILME	COMPORTAMENTO
SORRISO METÁLICO	PORQUE USO APARELHO	USO DE ÓRTESE
QUATRO OLHO	PORQUE USO ÓCULOS	USO DE ÓRTESE
GAYLHERME	NÃO SEI (NÃO INFORMADO)	SEXUAL
MIOJO	NÃO SEI (NÃO INFORMADO)	SEXUAL
PUTI	NÃO SEI (NÃO INFORMADO)	SEXUAL
BOQUETE	NÃO SEI (NÃO INFORMADO)	SEXUAL
LABIXANA	NÃO SEI (NÃO INFORMADO)	SEXUAL
DINOSSAURO REX	POR CAUSA DA MINHA DEFICIÊNCIA NA MÃO	ASPECTO FÍSICO ESPECIAL
SOBRANCELHA DO CAPETA	POR CAUSA DA FALHA NA MINHA SOBRANCELHA	ASPECTO FÍSICO ESPECIAL

ANEXO C

PRÉ-TESTE E QUESTIONÁRIO

PRÉ-TESTE

Este questionário tem por objetivo entender como as pessoas se sentem quando recebem apelidos. Isso inclui você. Escreva tudo o que achar. **NINGUÉM TERÁ ACESSO ÀS RESPOSTAS, EXCETO O PESQUISADOR, NEM MESMO SEUS PAIS, PROFESSORES E COLEGAS. AS RESPOSTAS SÃO TOTALMENTE SIGILOSAS.**

DATA: ___ / ___ / ___

IDADE: _____ ANOS

SEXO: MASCULINO ()

FEMININO ()

- 1) VOCÊ TEM ALGUM COLEGA OU AMIGO QUE TEM ALGUM APELIDO? ELE GOSTA DO APELIDO?
 - 2) O QUE ELE FAZ QUANDO ALGUÉM O CHAMA PELO APELIDO?
 - 3) O QUE A ESCOLA FAZ QUANDO ISSO ACONTECE?
 - 4) VOCÊ O CHAMA PELO APELIDO OU PELO NOME?
 - 5) VOCÊ TEM ALGUM APELIDO QUE TE COLOCARAM E VOCÊ NÃO GOSTA? QUAL?
- SE VOCÊ RESPONDEU QUE TEM, ESCREVA COMO ISSO COMEÇOU. SE RESPONDEU NÃO, PULE ESTA QUESTÃO.
- 6) VOCÊ TEM ALGUM APELIDO DO QUAL VOCÊ GOSTA? SE VOCÊ RESPONDEU SIM, EXPLIQUE POR QUE VOCÊ GOSTA
 - 7) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?
 - 8) COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A ESTE APELIDO?
 - 9) VOCÊ JÁ CONVERSOU COM ALGUÉM SOBRE ISSO? O QUE ESSA PESSOA FEZ? E A ESCOLA?
 - 10) O APELIDO PEGOU?
 - 11) VOCÊ REAGE DIANTE DESSE APELIDO?
-

SIM ()

NÃO ()

12) DE QUE FORMA?

13) VOCÊ JÁ PENSOU COMO SEU AMIGO OU COLEGA SE SENTE QUANDO RECEBE APELIDOS?

14) HÁ ALGO MAIS QUE GOSTARIA DE COMENTAR SOBRE O TEMA?

QUESTIONÁRIO

Este questionário tem por objetivo entender como as pessoas se sentem quando recebem apelidos. Isto inclui você. Escreva tudo o que achar importante. Lembre-se que **NINGUÉM TERÁ ACESSO ÀS RESPOSTAS, EXCETO O PESQUISADOR, NEM MESMO SEUS PAIS, PROFESSORES E COLEGAS. AS RESPOSTAS SÃO TOTALMENTE SIGILOSAS.**

DATA: ___ / ___ / ___

IDADE: _____ ANOS

SEXO: MASCULINO ()

FEMININO ()

1) VOCÊ TEM ALGUM AMIGO OU COLEGA QUE TEM APELIDO? QUAL É ESSE APELIDO? ELE GOSTA DESSE APELIDO?

2) O QUE ELE FAZ QUANDO ALGUÉM O CHAMA PELO APELIDO?

3) O QUE A ESCOLA FAZ NESSA SITUAÇÃO?

4) VOCÊ O CHAMA PELO NOME OU PELO APELIDO?

5) VOCÊ TEM ALGUM APELIDO DO QUAL VOCÊ GOSTA? SE VOCÊ RESPONDEU SIM, EXPLIQUE POR QUE VOCÊ GOSTA.

6) VOCÊ TEM ALGUM APELIDO QUE TE COLOCARAM E QUE VOCÊ **NÃO** GOSTA? QUAL?

7) SE VOCÊ RESPONDEU QUE TEM, ESCREVA COMO ISSO COMEÇOU. SE RESPONDEU **NÃO**, PULE PARA A QUESTÃO 14.

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

9) COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A ESTE APELIDO?

10) VOCÊ JÁ CONVERSOU COM ALGUÉM SOBRE ISSO? E O QUE ESSA PESSOA FEZ?

11) O APELIDO PEGOU?

SIM ()

NÃO ()

12) VOCÊ REAGE DIANTE DESSES APELIDOS?

SIM ()

NÃO ()

13) DE QUE FORMA?

14) VOCÊ JÁ PENSOU COMO SEU AMIGO OU COLEGA SE SENTE QUANDO RECEBE APELIDOS?

15) HÁ ALGO MAIS QUE GOSTARIA DE COMENTAR SOBRE O TEMA?

ANEXO D

MAPAS DE RESPOSTAS SEGMENTADAS POR CATEGORIA

CATEGORIA 1 – EXPERIÊNCIA AFETIVA RELATADAS

CATEGORIA 2 – REAÇÕES DIANTE DO APELIDO RECEBIDO

CATEGORIA 3 – MOTIVO DO APELIDO (AUTOPERCEPÇÃO)

CATEGORIA 4 – ATITUDES FRENTE AO OUTRO APELIDADO

CATEGORIA 5 – VISÃO DO OUTRO APELIDADO

CATEGORIA 6 – PERCEPÇÃO DO OUTRO APELIDADO

CATEGORIA 7 – FORÇA DO APELIDO

CATEGORIA 8 – POLÍTICA DA ESCOLA

CATEGORIA 9 – APOIO / AJUDA DE TERCEIROS

CATEGORIA 1 – EXPERIÊNCIA AFETIVA RELATADAS

QUESTÃO DE REFERÊNCIA: 09 - COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A ESTE APELIDO?
BEM
BRAVO
CHATEADO
ENVERGONHADO
FEIO
GOSTO
HUMILHADO
IMPRESTÁVEL
IRRITADO
MAGOADO
MAL
ME ACOSTUMO
ME IMPORTO
MUITO MAL
MUITO RUIM
MUITO TRISTE
NADA
NADA CONTRA
NÃO GOSTO
NÃO GOSTO MUITO
NÃO LIGO
TRISTE
NORMAL
ODEIO
REJEITADO
RUIM
OUTRAS RESPOSTAS
NÃO RESPONDEU

CATEGORIA 2 – REAÇÕES DIANTE DO APELIDO RECEBIDO

QUESTÃO DE REFERÊNCIA: 13 - COMO VOCÊ REAGE DIANTE DESSES APELIDOS ?
DE BOA FORMA
CHAMANDO A ATENÇÃO
FICO MUITO NERVOSO
DISCUTINDO
FALO COM MEUS PAIS E O DIRETOR
FALO QUE NÃO TEM VERGONHA NA CARA
FALO QUE O PROBLEMA É MEU E DE MAIS NINGUÉM
FALO PARA PARAR PORQUE NÃO GOSTO DE BRINCADEIRA
RESPONDO E PEÇO PARA ME CHAMAR PELO MEU NOME
FICO SEM FALAR COM A PESSOA
RAJO
RAJO ÀS VEZES
REPENDENDO
IGNORO
VIRANDO DE COSTAS
NÃO RAJO
NÃO RAJO PORQUE NÃO VAI ADIANTAR
XINGANDO
BOTANDO APELIDOS
FALO PARA PARAR
AMEAÇO DE BATER E XINGAR
RESPONDENDO À ALTURA
NA "PANCADA"
QUEBRANDO DENTE E CADEIRA NAS COSTAS
DOU OUTROS APELIDOS PARA ELE
EU "ZUO" COM QUEM ME "ZUOU"
FALANDO OS APELIDOS DESAGRADÁVEIS DESSA PESSOA
NÃO RESPONDEU
CHAMANDO A ATENÇÃO
DISCUTINDO
FALO COM MEUS PAIS E O DIRETOR
FALO QUE NÃO TEM VERGONHA NA CARA

FALO QUE O PROBLEMA É MEU E DE MAIS NINGUÉM
FICO SEM FALAR COM A PESSOA
RAJO
RAJO ÀS VEZES
REPENDENDO
IGNORO
VIRANDO DE COSTAS
NÃO RAJO
NÃO RESPONDEU

CATEGORIA 3 – MOTIVO DO APELIDO (AUTO-PERCEPÇÃO)

QUESTÃO DE REFERÊNCIA: 07 - COMO COMEÇOU O SEU APELIDO?
CARACTERÍSTICA FÍSICA
DECORRENTE DE UM COMPORTAMENTO ESPECÍFICO
EM SALA DE AULA
NÃO ESPECIFICADO
NÃO RESPONDEU
POR BRINCADERA
POR CAUSA DO NOME
QUANDO ENTREI NA ESCOLA
TROCADILHO COM NOME

QUESTÃO DE REFERÊNCIA: 08 - POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?
CARACTERÍSTICA FÍSICA
COMPORTAMENTO
POR BRINCADEIRA
POR CAUSA DO NOME
NÃO LEMBRO
NÃO SEI
NÃO RESPONDEU

CATEGORIA 4 – ATITUDES FRENTE AO OUTRO APELIDADO

QUESTÃO DE REFERÊNCIA: 04 - VOCÊ O CHAMA PELO NOME OU PELO APELIDO?
PELO NOME
PELO APELIDO
PELO NOME E PELO APELIDO

QUESTÃO DE REFERÊNCIA: 14 - VOCÊ JÁ PENSOU COMO SEU AMIGO OU COLEGA SE SENTE QUANDO RECEBE APELIDOS?
ALGUNS NÃO GOSTAM, MAS TEM GENTE QUE NÃO LIGA
ÀS VEZES MAL, NÉ?
ATÉ CHORAM
CONSTRANGIDO
DEVE SENTIR MUITO
EU NÃO CHAMO NINGUÉM PELO APELIDO PORQUE SEI QUE NÃO GOSTAM
FICA CHATEADO
JÁ E NÃO GOSTO DE COLOCAR APELIDO EM NINGUÉM
O MESMO QUE EU SENTI: NÃO FOI UMA EXPERIÊNCIA BOA
FICA COM RAIVA
JÁ PENSEI NISSO
JÁ PENSEI NISSO MUITAS VEZES
JÁ, MAS TODOS LEVAMOS NA BRINCADEIRA
JÁ, PORQUE EU TENHO APELIDO
JÁ PORQUE TODO MUNDO JÁ RECEBEU UM APELIDO
MAL
MUITO MAL
MUITO TRISTE
MAGOADO
NÃO FAÇO A MÍNIMA IDÉIA
NÃO PENSEI NISSO
NÃO. ELES NUNCA RECLAMARAM
NÃO RESPONDEU

OFENDIDO
OS QUE NÃO GOSTAM, EU PENSO E PARO
TRISTE
TRISTE E ENVERGONHADO

CATEGORIA 5 – VISÃO DO OUTRO APELIDADO

QUESTÃO DE REFERÊNCIA: 02 - O QUE ELE FAZ QUANDO ALGUÉM O CHAMA PELO APELIDO?
ACEITA NUMA BOA
ATENDE O CHAMADO
ATENDE PELO APELIDO
ATENDE REVIDANDO
BRAVO E RETRIBUI COM APELIDOS
BRIGA
CHATEADA
CHORA
COLOCA OUTRO APELIDO
CUMPRIMENTA
DÁ UMA RISADINHA
DISCUTE COM A PESSOA
DIZ QUE VAI BATER
ELE GOSTA
EVITA RESPONDER PARA EVITAR BRIGAS
FALA PALAVRÕES
FALA PARA PARAR
FAZ UM "BARRACO"
FICA COMO UMA "MENINA" MIMADA
FICA EM SILÊNCIO, CHORANDO
FICA ESTRESSADO
FICA IRRITADO
FICA MAGOADO
FICA MAL HUMORADO
FICA NERVOSO COM VONTADE DE BATER
FICA QUIETO

FICA TRISTE
FICAM COM RAIVA
IGNORA
MANDA TOMAR NO C...
NÃO LIGA
NÃO RESPONDE
NERVOSO
NUNCA VI NINGUÉM CHAMANDO PELO APELIDO
OFENDE
OLHA PARA A PESSOA
RETRUCA XINGANDO
RESPONDE COM EDUCAÇÃO
RESPONDE NORMAL
RESPONDE: "SUA MÃE"
REVIDA
RI
TENTA RESPONDER DE FORMA MAIS ENGRAÇADA AINDA
XINGA

CATEGORIA 6 – PERCEPÇÃO DO OUTRO APELIDADO

QUESTÃO DE REFERÊNCIA: 01 - SEU AMIGO GOSTA DO APELIDO QUE RECEBEU?
ACHO QUE GOSTA
GOSTA
FALA QUE GOSTA
MAIS OU MENOS
ACEITA, MAS NÃO GOSTA
NÃO GOSTA
ODEIA
NÃO, MAS ACEITA NUMA BOA
NÃO RESPONDEU

CATEGORIA 7 – FORÇA DO APELIDO

QUESTÃO DE REFERÊNCIA: 11 - O APELIDO PEGOU?
SIM
MAIS OU MENOS
POR UM TEMPO
NÃO
NÃO RESPONDEU

CATEGORIA 8 – POLÍTICA DA ESCOLA

QUESTÃO DE REFERÊNCIA: 03 – O QUE A ESCOLA FAZ NESTA SITUAÇÃO?
IGNORA
"MERDA NENHUMA"
A ESCOLA FALA PARA NÃO BOTAR APELIDOS
ADVERTÊNCIA MAS VOLTAM A FAZER A MESMA COISA
ALGUNS PROFESSORES BRIGAM
ÀS VEZES CHAMAM A ATENÇÃO, MAS NUNCA FIZERAM NADA SÉRIO
ATENDE QUANDO ALGUÉM CHAMA MAS NÃO REAGE
CONVERSA COM O ALUNO OU CHAMA OS PAIS
EVASIVA
FALA QUE "TEMOS QUE PARAR"
IGNORA
NADA
NADA , SÓ CONVERSA
NADA PORQUE A ESCOLA NÃO SABE
NADA PORQUE NINGUÉM RECLAMA
NADA, APENAS PROFESSORES QUE DIZEM NÃO GOSTAR DE APELIDOS
NADA, PELO FATO DE APROVAR E UTILIZAR O APELIDO
NADA, PORQUE ELES NÃO COMENTAM COM NINGUÉM
NADA, PORQUE ELES NÃO COMENTAM COM OS PROFESSORES
NADA, PORQUE NÃO ADIANTA
NADA, PORQUE NÃO PODE FAZER NADA
NADA, PORQUE NÃO SE IMPORTA

NADA, SÓ OS PROFESSORES QUE NÃO QUEREM ISSO
NADA. NÃO HÁ NADA QUE A ESCOLA POSSA FAZER
NÃO RESPONDEU
NÃO TOMA NENHUMA PROVIDÊNCIA
NINGUÉM SABE, SÓ OS ALUNOS
O DIRETOR CONVERSA
O DETOR, ÀS VEZES, CHAMA OS PAIS
O INSPETOR BRIGOU COM O ALUNO
OS PROFESSORES SÓ FALAM PARA PARAR, SEM NEHUMA ATITUDE
PROFESSORES LEVAM PARA A DIREÇÃO
QUASE NADA
RARAMENTE FAZ ALGUMA COISA
SE NÃO FOR À DIREÇÃO RECLAMAR, A ESCOLA NÃO FAZ NADA
SUSPENSÃO OU ADVERTÊNCIA
SUSPENSÃO OU ADVERTÊNCIA
TENTA FALAR PARA NÃO SE REPETIR

CATEGORIA 9 – APOIO / AJUDA DE TERCEIROS

QUESTÃO DE REFERÊNCIA: 10 - VOCÊ JÁ CONVERSOU COM ALGUÉM SOBRE ISSO? – 1ª PARTE
SIM
NÃO
NÃO RESPONDEU

QUESTÃO DE REFERÊNCIA :10 - E O QUE ESSA PESSOA FEZ? – 2ª PARTE
NADA
NADA. NÃO ADIANTOU
NADA. APENAS DEU RISADA
FALOU QUE ERA PARA NÃO LIGAR
NÃO PODE FAZER NADA
PERGUNTOU O PORQUE DO APELIDO
RECLAMOU

A PESSOA PAROU
A PESSOA PAROU E SOMOS GRANDES AMIGAS
FALEI COM A PESSOA E ELA ME CHAMA PELO MEU NOME
PEDI PARA PARAR
ME DEU CONSELHOS
FALOU COM A MÃE
FALOU COM O PAI
FALOU COM A FAMÍLIA
FALOU COM O PROFESSOR
FALEI COM A PESSOA E ELA PAROU
NÃO CONVERSEI
NÃO FEZ NADA
NÃO E NEM QUERO
NÃO E NÃO "TÔ NEM AÍ"
NUNCA PRECISEI TOCAR NESSE ASSUNTO
NÃO RESPONDEU

ANEXO E

**REGISTROS *FAC SIMILE* DE ALGUNS APELIDOS
PEJORATIVOS ENCONTRADOS NESTE ESTUDO**

SEGMENTAÇÃO POR CATEGORIA

GERAL

EXEMPLOS DE APELIDOS ENCONTRADOS

6) VOCÊ TEM ALGUM APELIDO QUE TE COLOCARAM E QUE VOCÊ NÃO GOSTA? QUAL?

Sim. Macaco.

6) VOCÊ TEM ALGUM APELIDO QUE TE COLOCARAM E QUE VOCÊ NÃO GOSTA? QUAL?

Sim. ¹ Duagao na areia e
² Balão.

6) VOCÊ TEM ALGUM APELIDO QUE TE COLOCARAM E QUE VOCÊ NÃO GOSTA? QUAL?

Sim. Capivara

6) VOCÊ TEM ALGUM APELIDO QUE TE COLOCARAM E QUE VOCÊ NÃO GOSTA? QUAL?

Terço, mulher melancólica, mas eu nem ligo
eu não vou me estressar por porco-besta

6) VOCÊ TEM ALGUM APELIDO QUE TE COLOCARAM E QUE VOCÊ NÃO GOSTA? QUAL?

Sim, lobos.

6) VOCÊ TEM ALGUM APELIDO QUE TE COLOCARAM E QUE VOCÊ NÃO GOSTA? QUAL?

R= Sim, FRANGO.

6) VOCÊ TEM ALGUM APELIDO QUE TE COLOCARAM E QUE VOCÊ NÃO GOSTA? QUAL?

Rupily odeio esse apelido.

6) VOCÊ TEM ALGUM APELIDO QUE TE COLOCARAM E QUE VOCÊ NÃO GOSTA? QUAL?

Baiano, chente, Lemandinha do Paró.

6) VOCÊ TEM ALGUM APELIDO QUE TE COLOCARAM E QUE VOCÊ NÃO GOSTA? QUAL?

Sim. Brinquela.

CATEGORIA 01

EXPERIÊNCIA AFETIVA – SENTIMENTOS FRENTE AO APELIDO

9) COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A ESTE APELIDO?

Me sinto, rejeitado, imprestável.

9) COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A ESTE APELIDO?

Envergonhada

9) COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A ESTE APELIDO?

Muito triste e chateada com esses tipos de brincadeiras que as pessoas me chamam.

9) COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A ESTE APELIDO?

Com raiva

9) COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A ESTE APELIDO?

Mal.

9) COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A ESTE APELIDO?

Me sinto mais triste, pois gosto de ser chamado pelo meu nome.

9) COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A ESTE APELIDO?

Humilhante

CATEGORIA 2**REAÇÕES**

13) DE QUE FORMA?

Vivências nos costumes

13) DE QUE FORMA?

falando para ele para que eu não goste de
trincadoiro.

13) DE QUE FORMA?

Não reaja pois nós vai adiantar

13) DE QUE FORMA?

Chame a pessoa pelo apelido que ela
tiver.

13) DE QUE FORMA?

Quebrando mais e adiver nos costumes

13) DE QUE FORMA?

Construindo mais se de errado e
na paridade

13) DE QUE FORMA?

por muito pequeno.

13) DE QUE FORMA?

Chingones - os.

CATEGORIA 03

MOTIVOS

ETNIA

ASPECTO FÍSICO

ASPECTO FÍSICO – ESPECIAL

USO DE ÓRTESES

COMPORTAMIENTO ESPECÍFICO

NATUREZA SEXUAL

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Porque eu sou feia e negra

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Porque eu sou japonesa e ele lembrou que
queixo era alguma coisa japonesa.

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Porque eles não gostam de mim.

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

elas são estúpidas

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Porque sou um aparelho

6) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Porque sou o melhor

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Porque sempre fui boa aluna

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Não sei se não sou um livro, tiro notas melhores do que eles e que me chama eles que são livros.

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Por causa do livro

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Porque esse é meu jeito

Ah! Porque eu sou minha laca, privada

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Porque sou pequena.

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Porque eu sou gorda.

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Porque eu sou Gardinho.

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Ele mudou o tamanho do nariz.

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Porque sou um menino feio.

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Por causa da deficiência.

8) POR QUE VOCÊ ACHA QUE RECEBEU ESSE APELIDO?

Por causa da minha falha na sombrancelha

6) VOCÊ TEM ALGUM APELIDO QUE TE COLOCARAM E QUE VOCÊ NÃO GOSTA? QUAL?

Sim; Puti.

6) VOCÊ TEM ALGUM APELIDO QUE TE COLOCARAM E QUE VOCÊ NÃO GOSTA? QUAL?

de bira

CATEGORIA 08
POLÍTICA DA ESCOLA

3) O QUE A ESCOLA FAZ NESSA SITUAÇÃO?

Bom, a escola não faz nada na maioria das vezes no máximo o que acontece é o diretor chamar o pai da pessoa.

3) O QUE A ESCOLA FAZ NESSA SITUAÇÃO?

~~Este está~~ Meedi nem um d

3) O QUE A ESCOLA FAZ NESSA SITUAÇÃO?

Ninguém está lá no momento.

3) O QUE A ESCOLA FAZ NESSA SITUAÇÃO?

Nada

3) O QUE A ESCOLA FAZ NESSA SITUAÇÃO?

Nada, não há nada que a escola possa fazer.

3) O QUE A ESCOLA FAZ NESSA SITUAÇÃO?

Nada

CATEGORIA 10
COMENTÁRIOS FINAIS DOS ALUNOS

COMENTÁRIOS DE ALUNOS APELIDADOS

15) HÁ ALGO MAIS QUE GOSTARIA DE COMENTAR SOBRE O TEMA?

Sim. Quando uma pessoa quer intimidar você não liga porque essa pessoa é uma boia tem medo de você sabe que um dia reagiria, contra ele, então por isso ele faz essas coisas apelidos, ofensas e até bater. Quando isso acontece o melhor fazer é ter consciência e falar com um adulto responsável.

15) HÁ ALGO MAIS QUE GOSTARIA DE COMENTAR SOBRE O TEMA?

Do que eu gostaria de viver em paz.

15) HÁ ALGO MAIS QUE GOSTARIA DE COMENTAR SOBRE O TEMA?

Ah, eu acho muito ridículo esses apelidos, acho que as pessoas tem que aprender cuidar mais de suas respectivas vidas, e deixar de apelidar os outros, até mesmo porque isso não leva à nada, só traz confusão.

15) HÁ ALGO MAIS QUE GOSTARIA DE COMENTAR SOBRE O TEMA?

Em muitos casos, as pessoas apelidam as outras mas se aborrecem quando recebem um apelido como forma de retrucar.

15) HÁ ALGO MAIS QUE GOSTARIA DE COMENTAR SOBRE O TEMA?

Que apelidos bons que não despertam fúria e sempre bom mas quando a pessoa não gosta é melhor parar.

15) HÁ ALGO MAIS QUE GOSTARIA DE COMENTAR SOBRE O TEMA?

Sim que as escolas tomalem nas paravideolens.

15) HÁ ALGO MAIS QUE GOSTARIA DE COMENTAR SOBRE O TEMA?

O apelido vai até o ponto de intimidade que você possui com ela; porém o que passa disso é vandalismo.

COMENTÁRIOS DE ALUNOS NÃO-APELIDADOS

15) HÁ ALGO MAIS QUE GOSTARIA DE COMENTAR SOBRE O TEMA?

que as pessoas não devem ligar pq que os outros dizem de mal, e sim levar a vida simplesmente

15) HÁ ALGO MAIS QUE GOSTARIA DE COMENTAR SOBRE O TEMA?

É bem interessante, são poucas as chances que temos de falar sobre esses temas

15) HÁ ALGO MAIS QUE GOSTARIA DE COMENTAR SOBRE O TEMA?

acho que estes apelidos tem um tal ponto... para não passar para ofensas e isso é péssimo...

15) HÁ ALGO MAIS QUE GOSTARIA DE COMENTAR SOBRE O TEMA?

Não, só acho que deveríamos nos respeitar e se há algum apelido, e a pessoa gosta tudo bem, se não gosta é bom parar.