



**UNILASALLE**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



GRAZIELLI FERNANDES

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E *BULLYING*: A PERCEPÇÃO DA REDE DE  
RELAÇÕES SOB A ÓTICA DA BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO  
HUMANO**

CANOAS, 2016.

GRAZIELLI FERNANDES

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E *BULLYING*: A PERCEPÇÃO DA REDE DE  
RELAÇÕES SOB A ÓTICA DA BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO  
HUMANO**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Angela Mattar Yunes

CANOAS, 2016.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F95v Fernandes, Grazieli.

Violência doméstica e bullying [manuscrito]: a percepção da rede de relações sob ótica da bioecologia do desenvolvimento humano / Grazieli Fernandes. – 2016.

140 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.

“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Angela Mattar Yunes”.

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380



# UNILASALLE

## CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



Credenciamento: Decreto de 29/12/98 - D.O.U. de 30/12/98  
Recredenciamento: Portaria 626 de 17/05/12 - D.O.U. de 18/05/12

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### BANCA EXAMINADORA

Prof.ª. Dr.ª. Debora Dalbésco Dell'Aglio  
UFRGS

Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto  
UNILASALLE

Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly  
UNILASALLE

Prof. Dr. Maria Angela Mattar Yunes  
UNILASALLE - Orientadora e Presidenta da  
Banca

**Área de Concentração:** Educação

**Curso:** Mestrado em Educação

Canoas, 15 de março de 2016.

Dedico este trabalho a todas as Belas, Caios, Cíntias, Emílias,  
Giseles, Guilhermes, Karines, Tatianas, que, todos os dias,  
convivem com a violência e desejam ter suas vozes ouvidas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Prefeitura Municipal de Canoas, pela concessão da bolsa de estudos, sem a qual não poderia concluir esta etapa.

Agradeço à minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Angela Mattar Yunes, por sua dedicação e orientações, mas também pelo carinho e afeto, fundamentais para a construção deste trabalho e para o estabelecimento de uma linda relação de confiança e amizade. Espero de coração que nossos caminhos sempre se cruzem.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Dalbosco Dell'Aglio, ao Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly e ao Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto, membros da banca examinadora, pelas importantes contribuições neste trabalho.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Siqueira, por ter me recebido em sua casa para explicar-me o funcionamento do Mapa dos Cinco Campos. Obrigada pelo carinho e por dividir seu conhecimento!

Agradeço aos professores do Centro Universitário La Salle, pelo conhecimento compartilhado nestes dois anos.

Agradeço a todos os funcionários do Centro Universitário La Salle, pela competência na execução do trabalho.

Agradeço às minhas amigas e colegas de Mestrado, Juliana, Gisele, Cátia, Cristine e Débora, pelos momentos que juntas vivemos, fundamentais para a nossa construção pessoal e profissional. Sentirei saudades dos risos, das motivações, das vitórias compartilhadas. Estarão para sempre no meu coração e na minha memória.

Agradeço às colegas do grupo, Giorgia e Márcia, pelas trocas de experiências, pela cumplicidade e pela grande ajuda na análise dos dados.

Agradeço ao colega Gelson, pelas trocas de experiências de pesquisa e por oferecer-me um momento enriquecedor, em que pude falar sobre este trabalho a futuras professoras.

Agradeço à diretora, ao vice-diretor e aos demais membros da equipe da escola onde realizei a pesquisa, por terem confiado em nossos propósitos, mas também pela cumplicidade construída nestes anos.

Agradeço ao meu marido Vitor, pelo amor incondicional e por sempre me estimular a estudar e a ser alguém melhor. Sem ele, dificilmente chegaria aqui. Obrigada por entender meus propósitos e minhas ausências. Obrigada pelo grande

auxílio na tabulação dos dados e na elaboração dos gráficos e tabelas. Sou eternamente grata por tudo o que juntos construímos.

Agradeço aos meus pais, Marina e Irani, por tudo o que me ensinaram nesta vida, por sempre me mostrarem o melhor caminho a seguir e, principalmente, a nunca desistir daquilo a que me propunha, apesar das pedras no meio do caminho. Amo vocês incondicionalmente.

Agradeço aos meus irmãos, Renata e Vinicius, a minha sobrinha Fernanda, a minha cunhada Faustiane e a todos os familiares, por entenderem os momentos em que não pude comemorar muitas datas festivas ao seu lado. Amo vocês!

Agradeço aos meus sogros, Vitor Hugo e Maria Thereza, por entenderem as ausências nestes dois anos, e a minha cunhada Greice, por estar sempre disposta, ainda que de muito longe, a escrever os abstracts deste trabalho.

Agradeço às minhas amigas Elen, Laura, Simone, Maria de Lurdes, Daiane e Edna, pelas palavras de apoio, pelas trocas de experiências e pelos momentos descontraídos.

Aos meus protetores e a Deus, obrigada por me consolarem em momentos difíceis e por nunca me fazerem desistir dos meus sonhos.

“Nenhuma sociedade pode se sustentar por muito tempo sem que seus membros aprendam peculiaridades, motivações e habilidades envolvidas na assistência e no cuidado de outros seres humanos.”  
(BRONFENBRENNER, 2011, p. 53)

## RESUMO

Esta pesquisa investigou a percepção de adolescentes de uma escola pública municipal de Canoas, Rio Grande do Sul, sobre violência doméstica (VD), *bullying* e as possíveis relações entre esses fenômenos. Para isso, foram realizados três estudos. O Estudo I é composto de três questionários (*Questionário sociodemográfico*, questão de violência intrafamiliar do *Questionário Juventude Brasileira* e *Questionário sobre bullying*), do qual participaram 112 estudantes. A análise dos dados, por meio de proporção percentual, revelou que a maioria está envolvida em *bullying* e/ou VD. O Estudo II é composto pelo Mapa dos Cinco Campos e foi realizado com 15 participantes, com vivências de VD e *bullying*, selecionados a partir do primeiro estudo. Concluiu-se que possuem uma rede de relações composta, na maioria, por contatos que, apesar de percebidos como satisfatórios, são permeados por conflitos e rompimentos. Em determinados casos, mesmo sofrendo VD, visualizam bom relacionamento com agressores ou os percebem como fontes de apoio. O Estudo III é constituído pela Entrevista Reflexiva, da qual participaram oito adolescentes, selecionados a partir dos dois estudos anteriores e definidos com potencial explorado posteriormente pela pesquisadora. Por meio das cinco categorias obtidas, constatou-se que os adolescentes convivem em um ambiente familiar com conflitos, para os quais buscam estratégias relacionais positivas. Descrevem a VD e o *bullying* sofridos e retratam como ambos afetam negativamente suas vidas. Os participantes percebem as associações entre os microsistemas escola e família, a partir das vivências de violência. Ainda que criem estratégias de *coping* para que as pessoas não percebam suas angústias e tristezas, os participantes externalizam esses sentimentos na escola em determinados momentos. A partir disso, podem se tornar alvos de *bullying*, quando demonstram fragilidade, ou autores de *bullying*, quando repetem exemplos vividos ou direcionam a raiva sentida em situações de violência. Nesse cenário, por vezes conflituoso e violento, os adolescentes buscam e alguns encontram fontes de apoio, fundamentais para que possam superar suas dificuldades. Os resultados da pesquisa demonstram a importância de se implementar projetos de intervenção em ambientes educativos, que possam atuar de maneira eficaz na prevenção da violência. Sugere-se que tais projetos sejam focados nos dois principais

microssistemas de influência dos adolescentes, escola e família, para compor um mesossistema que seja um tecido social de proteção.

Palavras-chave: violência doméstica. *Bullying*. Relações entre violência doméstica e *bullying*. Rede de apoio. Canoas/RS.

## **ABSTRACT**

This research investigated the perceptions of adolescents from a public school in Canoas, Rio Grande do Sul, on domestic violence (DV), bullying and the possible relationships between these phenomena. For this, three studies were performed. Study I is composed of three questionnaires (sociodemographic questionnaire, issue of domestic violence Brazilian Youth Questionnaire and Questionnaire on bullying), attended by 112 students. Data analysis through percentage ratio showed that most are involved in bullying and / or DV. Study II consists of the Five Field Map and was conducted with 15 participants who had DV and bullying experiences, selected from the first study. It was concluded that subjects have a relationship network consisting mostly of contacts that, although perceived as satisfactory, are permeated by conflicts and disruptions. In some cases, even suffering DV, subjects characterize relationships with aggressors as positive and see them as sources of support. Study III consists of the Reflexive Interview, attended by eight teenagers selected from the two previous studies and defined as potential further explored by the researcher. Through the five categories obtained it was found that the teenagers live in a family environment with conflict, for which they seek positive relational strategies. They describe the DV and bullying suffered and demonstrate how both negatively affect their lives. Participants realize the associations between microsystems, school and family, from the experiences of violence. Although they develop coping mechanisms so that people will not notice their anxieties and grief, the participants externalize these feelings at school at certain times. From this they can become targets of bullying, when they demonstrate weakness, or bullies themselves when repeating lived examples or directing the anger felt in situations of violence. In this scenario, sometimes confrontational and violent teenagers seek and find some sources of support, fundamental for them to overcome their difficulties. The survey results demonstrate the importance of implementing intervention projects in educational settings that can act effectively to prevent violence. It is suggested that they be focused on the two main microsystems that influence adolescents, school and family, to compose a mesosystem that can act as a fabric of social protection.

Keywords: domestic violence. Bullying. Relations between domestic violence and bullying. Support network.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual dos participantes que declararam sofrer alguma forma de VD, por sexo .....	39
Gráfico 2 - Formas de VD mais sofridas pelos adolescentes .....	40
Gráfico 3 - Quem mais pratica violência contra os adolescentes .....	41
Gráfico 4 - Envolvidos e não envolvidos diretamente em <i>bullying</i> .....	42
Gráfico 5 - Envolvidos em cada situação de <i>bullying</i> e não envolvidos diretamente.	43
Gráfico 6 - Envolvidos em cada situação de <i>bullying</i> e não envolvidos diretamente, por sexo.....	44
Gráfico 7 - Tipos de <i>bullying</i> sofrido pelas meninas .....	45
Gráfico 8 - Tipos de <i>bullying</i> sofrido pelos meninos .....	45
Gráfico 9 - Alvos de <i>bullying</i> não reprovados e reprovados .....	46
Gráfico 10 - Autores de <i>bullying</i> não reprovados e reprovados.....	46
Gráfico 11 - Alvos/autores de <i>bullying</i> não reprovados e reprovados .....	47
Gráfico 12 - Adolescentes que sofrem VD e declararam-se alvos e/ou autores de <i>bullying</i> , por sexo .....	48
Gráfico 13 - Autores de <i>bullying</i> envolvidos e não envolvidos em VD.....	49
Gráfico 14 - Alvos de <i>bullying</i> envolvidos e não envolvidos em VD .....	49
Gráfico 15 - Alvos/autores de <i>bullying</i> envolvidos e não envolvidos em VD .....	50

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pessoas citadas por dimensão social .....	60
Tabela 2 - Número de pessoas citadas em cada nível.....	61
Tabela 3 - Funcionalidade da rede – Fator de proximidade .....	63
Tabela 4 - Funcionalidade da rede – Número de conflitos e rompimentos e de contatos satisfatórios e insatisfatórios.....	64

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	16
<b>2.1 Relações entre violência doméstica e <i>bullying</i> e rede de apoio: compreensões a partir da bioecologia do desenvolvimento humano</b> .....	16
<b>2.2 A violência e suas formas de manifestação</b> .....	20
2.2.1 <i>Violência doméstica: da conquista à transgressão dos direitos das crianças e adolescentes</i> .....	21
2.2.2 <i>O bullying como uma forma de violência no ambiente escolar</i> .....	26
<b>CAPÍTULO III - AS RELAÇÕES ENTRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E <i>BULLYING</i>: ESTUDO COM ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL</b> .....	32
<b>3.1 Introdução</b> .....	33
<b>3.2 Método</b> .....	35
3.2.1 <i>Participantes</i> .....	36
3.2.2 <i>Contextualização</i> .....	36
3.2.3 <i>Instrumentos</i> .....	36
3.2.4 <i>Considerações éticas</i> .....	37
3.2.5 <i>Procedimentos</i> .....	37
3.2.6 <i>Análise dos dados</i> .....	37
<b>3.3 Resultados e discussões</b> .....	37
3.3.1 <i>Dados sociodemográficos</i> .....	37
3.3.2 <i>Os números da violência doméstica</i> .....	38
3.3.3 <i>O fenômeno bullying no ambiente escolar</i> .....	42
3.3.4 <i>As relações entre violência doméstica e bullying</i> .....	47
<b>3.4 Considerações finais</b> .....	51
<b>CAPÍTULO IV - A REDE DE APOIO SOCIAL E AFETIVO DE ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL</b> .....	53
<b>4.1 Introdução</b> .....	54
<b>4.2 Método</b> .....	56
4.2.1 <i>Participantes</i> .....	56
4.2.2 <i>Instrumentos</i> .....	56
4.2.3 <i>Considerações éticas</i> .....	58
4.2.4 <i>Procedimentos</i> .....	58
4.2.5 <i>Análise dos dados</i> .....	59
<b>4.3 Resultados e discussões</b> .....	59

<b>4.4 Considerações finais</b> .....	<b>66</b>
<b>CAPÍTULO V - AS PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E <i>BULLYING</i></b> .....	<b>69</b>
<b>5.1 Introdução</b> .....	<b>70</b>
<b>5.2 Método</b> .....	<b>74</b>
5.2.1 <i>Participantes</i> .....	75
5.2.2 <i>Instrumentos</i> .....	75
5.2.3 <i>Procedimentos</i> .....	76
5.2.4 <i>Análise dos dados</i> .....	76
<b>5.3 Resultados</b> .....	<b>77</b>
5.3.1 <i>Quem são os participantes</i> .....	77
5.3.2 <i>As relações familiares dos adolescentes</i> .....	81
5.3.3 <i>Experiências de violência doméstica dos adolescentes</i> .....	83
5.3.4 <i>Experiências de bullying dos adolescentes</i> .....	87
5.3.5 <i>A rede de apoio dos adolescentes</i> .....	89
5.3.6 <i>As relações entre violência doméstica e bullying</i> .....	92
<b>5.4 Discussões</b> .....	<b>95</b>
5.4.1 <i>Os conflitos e as violências sofridas pelos adolescentes: contando sua própria história</i> .....	96
5.4.2 <i>A (in)existência da Rede de apoio e seu papel na vida dos adolescentes</i> ....	102
5.4.3 <i>Violência doméstica, bullying e as relações entre esses fenômenos: “elaborado a história”</i> .....	104
<b>5.5 Considerações finais</b> .....	<b>107</b>
<b>CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>116</b>
<b>ANEXO A – DOCUMENTO DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA</b> .....	<b>128</b>
<b>ANEXO B – QUESTIONÁRIO SOBRE <i>BULLYING</i> (Bandeira, 2009)</b> .....	<b>129</b>
<b>ANEXO C – QUESTÃO SOBRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA DO QUESTIONÁRIO JUVENTUDE BRASILEIRA</b> .....	<b>132</b>
(Dell’Aglio et al., 2011) .....	132
<b>ANEXO D – MAPA DOS CINCO Campos (Adaptação de Hoppe, 1998)</b> .....	<b>134</b>
<b>ANEXO E – FOLHA DE REGISTRO (Siqueira, 2009)</b> .....	<b>135</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>137</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>138</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO</b> .....	<b>139</b>

## CAPÍTULO I INTRODUÇÃO

O trabalho como professora na Rede Municipal de Canoas possibilitou-me o contato com diferentes realidades daquelas com as quais havia me deparado anteriormente. Em especial, destaco uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola, caracterizada, no ano em que ingressei na Rede, pelo grupo de professores, como descomprometida, desintegrada e com sérios problemas de agressões físicas e verbais. Por algum tempo, questionei-me qual seria o meu papel naquele ambiente. Em muitas situações, saí da sala de aula com a sensação de impotência, pois não sabia o que fazer para resolver as brigas e discussões entre os estudantes.

Com a parceria de um professor, desenvolvi um projeto, por meio do qual tivemos a possibilidade de abordar o *bullying*, problema muito recorrente na turma. Também constatamos, por meio das atividades implementadas, que muitas das atitudes agressivas entre os estudantes eram em decorrência das vivências familiares. O projeto permitiu a mudança de atitudes entre os alunos, tornando a sala de aula um lugar melhor de se conviver.

Enquanto educadora, acredito que minha função social é o de contribuir para o bem-estar dos educandos, valorizando seus saberes, sentimentos, potencialidades. Tal postura advém da pedagogia Romântica, corrente filosófica que começou na Alemanha, ao final do século XVIII, cuja ênfase está no ser humano e em tudo o que gira em torno do sujeito (LOPES; MENDES; FARIA, 2006). Por isso, todas as crianças e adolescentes devem viver livres de qualquer forma de violência, em conformidade com o artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Sob essa perspectiva, entende-se que amor e disciplina podem caminhar juntos em benefício do processo educativo, tanto no ambiente familiar quanto escolar (GADOTTI, 2003).

A partir de então, interessei-me pelo tema violência, o que me motivou a ingressar no Mestrado em Educação, a fim de estudar sobre violência doméstica (VD) e *bullying* e ter o conhecimento adequado para intervir na realidade daqueles que convivem com essas práticas. Para que seja possível a adoção de medidas visando à erradicação e à superação das adversidades decorrentes dessas formas de violência, é imprescindível entender a relação entre ambas.

Desse modo, esta dissertação tem como objetivo geral compreender, sob a ótica da bioecologia do desenvolvimento humano, as percepções de adolescentes do Ensino Fundamental de uma escola pública de Canoas, Rio Grande do Sul, sobre as vivências de VD e *bullying* e as possíveis relações entre esses fenômenos. Os objetivos específicos são:

- Apresentar os números da VD e do *bullying* na escola pesquisada;
- Identificar a rede de apoio dos adolescentes, observando a estrutura dos vínculos estabelecidos na rede e a qualidade de tais vínculos;
- Conhecer a realidade relacional dos adolescentes que convivem com a VD e são autores e/ou alvos de *bullying* na escola;
- Identificar as consequências das violências na vida dos adolescentes;
- Possibilitar a reflexão, por parte dos adolescentes, acerca das duas formas de violência;
- Apresentar subsídios para a implementação de programas de intervenção e de políticas públicas adequados à realidade das comunidades escolares.

Para isso, três estudos foram propostos: o Estudo I tem como instrumentos *Questionário sociodemográfico*, questão sobre VD do *Questionário Juventude Brasileira* (DELL'AGLIO et al., 2011) e *Questionário sobre bullying* (BANDEIRA, 2009), aplicados a 112 adolescentes; o Estudo II tem como instrumento o Mapa dos Cinco Campos (adaptação de HOPPE, 1998), do qual participaram 15 adolescentes, selecionados a partir do primeiro estudo; o Estudo III é constituído pela Entrevista Reflexiva (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002) e foi realizado com oito adolescentes, selecionados com base em informações obtidas nos dois estudos anteriores e identificados pela pesquisadora com potencial conteúdo para que fosse explorada a temática.

Nesta pesquisa, definiram-se como participantes os adolescentes, mas, no decorrer do trabalho argumentativo e teórico, mencionam-se criança e adolescente, como constam em leis, decretos e nas obras dos autores estudados.

A dissertação é composta por esta introdução, revisão da literatura, três estudos e considerações finais, nas quais se estabelece um diálogo entre os três estudos.

## CAPÍTULO II

### REVISÃO DA LITERATURA

#### 2.1 Relações entre violência doméstica e *bullying* e rede de apoio: compreensões a partir da bioecologia do desenvolvimento humano

A Bioecologia do Desenvolvimento Humano,<sup>1</sup> de Urie Bronfenbrenner, concebe o desenvolvimento humano como um “[...] fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupo”, que se estende “[...] ao longo do ciclo da vida, por meio de sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43).

A pessoa desenvolve-se em níveis dos contextos ecológicos, definidos como *microsistema*, *mesossistema*, *macrossistema* e *exossistema*. O *microsistema* refere-se a sistemas próximos, de relações face a face, como a família e escola. O *mesossistema* envolve as relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa participa ativamente. Ao longo do tempo, ela passa de um contexto ecológico para outro(s) (por exemplo, da pré-escola para a escola, entre outros), o que, na bioecologia, é denominado de *transição ecológica*. Nesse processo, acontecem as mudanças de papéis, que possibilitam a alteração na maneira como as pessoas são tratadas, o que fazem, como agem, o que pensam e o que sentem. O *exossistema* envolve as ligações e os processos entre dois ou mais contextos, nos quais, em pelo menos um deles, a pessoa em desenvolvimento não está presente, mas é influenciada de forma indireta (o trabalho ou a rede de amigos dos pais ou responsáveis, por exemplo). O *macrossistema* constitui-se na união das características do micro, meso e exossistemas de determinada cultura, subcultura ou contexto social mais amplo, em especial os sistemas instigadores de desenvolvimento de recursos, estilos de vida, crenças, riscos, oportunidades estruturais (BRONFENBRENNER, 1979/1996; 2011; PIETRO; YUNES; LIMA, 2014).

---

<sup>1</sup> A Bioecologia do Desenvolvimento atualiza a Ecologia do Desenvolvimento Humano, de 1979 (traduzida no Brasil em 1996). No modelo ecológico, Urie Bronfenbrenner dá ênfase aos contextos de desenvolvimento, em detrimento das pessoas; já no modelo bioecológico, o pesquisador reconfigura as propriedades da pessoa e os processos de desenvolvimento (YUNES; JULIANO, 2010).

No nível microssistêmico, a pessoa desenvolve *atividades, papéis e relações interpessoais*. As *atividades* são os comportamentos verbais e não verbais. Os *papéis* são “[...] a série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa” (BRONFENBRENNER, 1979/1996, p. 68). Esse papel funciona como elemento do microssistema (filho no microssistema família ou estudante no microssistema escola), porém, tem suas origens no macrosistema. Assim sendo, há as *expectativas de papel*, ou seja, como a pessoa deve agir em determinada posição, ou a forma como os outros devem agir em relação a ela. Por fim, as *relações* são as conexões entre a pessoa com outras, presentes nos contextos, a natureza dessas ligações e as influências (BRONFENBRENNER, 1979/1996; 2011).

Dentro do nível microssistêmico, ocorrem as *díades*, definidas como a relação entre duas ou mais pessoas ( $N + 2$ ) que possibilitam o desenvolvimento (saudável ou não). Uma díade pode ser classificada como: *observacional*, em que um membro presta atenção cuidadosa na atividade do outro; *de atividade conjunta*, que acontece quando duas pessoas complementam-se em atividades diversas e com mesmos interesses; *primária*, que se trata da influência mútua em momentos de ausência de uma ou outra pessoa da díade (BRONFENBRENNER; 1979/1996; 2011; SENNA, 2011). Nessas díades, há que se considerar três propriedades fundamentais: *reciprocidade*, que trata da influência mútua, com retroalimentação motivacional e coordenação entre as atividades; *equilíbrio de poder*, que são as influências de um membro sobre o outro, sendo significativo o seu estabelecimento entre as duas pessoas; *relação afetiva*, que trata dos sentimentos de um membro em relação ao outro, sendo o resultado das duas propriedades anteriores (BRONFENBRENNER, 2011; SENNA, 2011).

O centro do modelo bioecológico é o conceito de *processos proximais*, que são como processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos, entre um organismo humano em atividade e as pessoas – com as quais precisa estabelecer apego emocional mútuo forte –, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato. Para ter efetividade, essas interações necessitam ter base estável e perdurar por longos períodos de tempo. Se houver o estabelecimento desse apego emocional, ocorre a internalização das atividades e dos sentimentos de afeto, motivando o interesse e o engajamento em atividades relacionadas ao ambiente físico, social e simbólico. Para desenvolver padrões mais complexos de

interações, deve haver uma terceira pessoa, que esteja disponível e envolvida, auxiliando e incentivando, por longos períodos de tempo, atividades conjuntas. Se não houver tais condições, a tendência é que haja efeitos negativos (disfunção) na vida da pessoa. Para que os processos proximais produzam o desenvolvimento positivo (competência), consideram-se as características da pessoa; o contexto (imediate ou mais distante); as continuidades e mudanças ao longo do tempo e o tempo histórico em que a pessoa vive (BRONFENBRENNER, 1979/1996; 2011; SENNA, 2011).

Sob essa perspectiva teórica, os seres humanos criam o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento, cujas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia para melhor ou para pior. Nesse sentido, as propriedades da pessoa e do meio ambiente, a estrutura dos cenários ambientais e os processos que ocorrem dentro e entre eles devem ser considerados como interdependentes (BRONFENBRENNER, 2011).

A partir desses conceitos, a teoria bioecológica propõe um modelo composto por quatro núcleos: *Processo*, *Pessoa*, *Contexto* e *Tempo* (PPCT), que influenciam a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais. *Processo* é a fusão e a dinâmica entre o indivíduo e o contexto, contemplando as mudanças e continuidades do desenvolvimento humano; *Pessoa* é a pessoa em desenvolvimento, integrando características biológicas, cognitivas, emocionais, comportamentais e aquelas construídas na interação com o ambiente; *Contexto* são os níveis ou sistemas entrelaçados, cujas subestruturas conceituais são os ambientes; *Tempo* são as mudanças e continuidades da pessoa em desenvolvimento ao longo do tempo, constituindo o cronossistema que modera as mudanças ao longo do ciclo de vida (BRONFENBRENNER, 2011; CECCONELLO; KOLLER, 2003; SILVEIRA; GARCIA; PIETRO; YUNES, 2009; YUNES; JULIANO, 2010; SENNA, 2011).

Com a teoria bioecológica, compreende-se que o ser humano vive em uma rede de relações, nas quais podem estar presentes processos de risco e de proteção. Os processos de risco são definidos como “[...] toda a sorte de eventos negativos de vida, e que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais” (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 24).

Diante de fatores de risco ou de estresse, a pessoa em desenvolvimento pode adotar estratégias de *coping*, que são “[...] constantes esforços cognitivos e comportamentais para lidar com demandas externas ou internas específicas que excedem os recursos pessoais”; portanto, intencionais (LAZARUS; FOLKMAN, 1984, p. 141, tradução nossa). Essas demandas são circunstâncias adversas, como estresse ou riscos, e quando os comportamentos de *coping* são bem-sucedidos, podem aliviá-las (ANTONIAZZI; DELL’AGLIO; BANDEIRA, 1998; YUNES, 2001). O *coping* visa a administrar uma situação estressora, e não a controlá-la ou dominá-la; permite que a pessoa perceba, interprete e avalie as situações; é constituído por esforços cognitivos e comportamentais utilizados para administrar as demandas; e, principalmente, trata-se de uma interação que ocorre entre a pessoa e o seu ambiente. Se tais processos não ocorrerem, não há *coping* (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

Ao contrário dos processos de risco, os processos de proteção “[...] correspondem às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas individuais a determinados riscos de desadaptação” (POLETTI; KOLLER, 2006, p. 31) e têm o papel de modificar as respostas diante de adversidades (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

Para Rutter (1987), há quatro mecanismos que contribuem para o surgimento desses processos de proteção: redução do impacto dos riscos; redução das reações negativas em cadeia que seguem a exposição do indivíduo ao risco; estabelecimento e manutenção da autoestima e autoeficácia, por meio da presença de relações de apego seguras e incondicionais e o cumprimento de tarefas com sucesso; criação de oportunidades, que possibilitem uma “virada” na vida da pessoa. Esses mecanismos de proteção podem ser pontos-chave necessários, ou “pontos de virada” – processos que podem modificar os rumos de uma trajetória (RUTTER, 1987) – para o restabelecimento do equilíbrio perdido e demonstração de competência apesar da adversidade (JULIANO; YUNES, 2014).

Como produto final desses processos de proteção, tem-se o conceito de *resiliência*, que se refere a processos que explicam a superação de adversidades e crises em indivíduos, grupos e organizações, o que não quer dizer que o indivíduo saia ileso desses momentos (YUNES, 2001; 2006).

Por não se tratar de um atributo individual, para que crianças e adolescentes que sofrem qualquer forma de violência possam superar as dificuldades e reerguer-

se, é imprescindível, também, que tenham à sua disposição uma rede de apoio. Para Brito e Koller (1999, p. 115), a rede de apoio social e afetivo trata de um “[...] conjunto de sistemas e de pessoas significativas, que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo [...]”, cuja importância está mais na qualidade desses vínculos do que na quantidade. Essa rede de apoio proporciona “[...] o aumento da competência, reforçando o senso de pertencimento, dignidade, fortalecendo a imagem pessoal e promovendo o senso de autoeficácia”, o que provoca uma melhora “[...] na capacidade de adaptação das pessoas ao seu ambiente e a qualidade de seus relacionamentos, protegendo a pessoa de situações de risco” (BRITO; KOLLER, 1999, p. 117).

O modelo bioecológico tem sido utilizado por educadores, psicólogos, profissionais da saúde, em estudos com famílias e membros da comunidade escolar, a fim de entender fenômenos complexos, como situações de risco, violência doméstica (VD), *bullying* e suas diferentes manifestações, objetivo desta pesquisa (YUNES, 2006; GARCIA; YUNES, 2006; OLIBONI, 2008; PIETRO; YUNES; LIMA, 2014).

## 2.2 A violência e suas formas de manifestação

A violência acompanha a existência da humanidade e, por afetar a saúde física e psicológica de quem sofre, pratica ou a vivencia, tem sido tratada como um problema de saúde pública que deve ser combatido, com políticas públicas e serviços adequados e eficazes. Embora tenha estado sempre presente na sociedade, não se deve aceitá-la como um aspecto inevitável da condição humana (SOUZA; MINAYO, 2005). Krug et al. (2002, p. 5), no Relatório mundial sobre violência e saúde, definem a violência como

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Segundo Souza e Minayo (2005), a violência é classificada das seguintes formas: *violências autoinfligidas*, que são os comportamentos suicidas e os autoabusos; *violências interpessoais*, que são classificadas em dois âmbitos,

intrafamiliar ou VD (entre os parceiros íntimos e entre os membros da família, principalmente no ambiente da casa) e comunitária (no ambiente social em geral, entre conhecidos e desconhecidos); *violências coletivas*, que são os atos violentos nos âmbitos macrossociais, políticos e econômicos e caracterizam a dominação de grupos e do Estado. Neste trabalho, serão abordadas duas formas de violência interpessoal – VD e *bullying*.

### *2.2.1 Violência doméstica: da conquista à transgressão dos direitos das crianças e adolescentes*

A partir do final do século XIX, período intenso de mudanças políticas, sociais e econômicas, como a transição do regime monárquico para o republicano brasileiro, o crescimento de duas grandes metrópoles (Rio de Janeiro e São Paulo), a Abolição da Escravatura, a criança passa a ser vista com um novo olhar, simbolizando a esperança, o futuro do país, pois é a garantia do capital humano para o capital industrial. O Estado, então, ingressa no ambiente familiar, a fim de auxiliar na tarefa de educar as famílias para a vigilância sobre seus filhos. Entretanto, sua preocupação era manifestadamente em relação à infância pobre (GUERRA; JÚNIOR; AZEVEDO, 1992; RIZZINI, 2008).

Ao contrário das crianças provindas de famílias burguesas, as crianças pobres, moradoras de rua, nascidas de mães solteiras ou abandonadas nas Rodas dos Expostos (instituição responsável por acolher crianças por meio de um mecanismo que impedia a identificação de quem as abandonava) eram vistas como um perigo para a nação, com a tendência de tornarem-se adultos perigosos para a sociedade. Por isso, o Estado assumiu a responsabilidade sobre sua “educação”, cujo objetivo era apenas moldá-las para a submissão (RIZZINI, 2008).

Para tanto, foram criadas leis, como o Código de Menores, consolidado pelo Decreto 17.943-A, de 12 de outubro 1927, por médicos e juristas, que alegavam preocupação com o futuro dos menores de até 18 anos, grupo constituído por aqueles mantidos sob a tutela do Estado, para os quais eram reservadas medidas educativas/repressivas e programas assistenciais com vistas ao aprendizado para o trabalho e para a disciplina (RIZZINI, 2008; AZEVEDO; GUERRA, 2011).

Uma tentativa de mudança no cenário mundial aconteceu em 1924, quando a Assembleia da Liga das Nações aprovou a Declaração dos Direitos da Criança de

Genebra, que demonstrava preocupação com a infância, porém, sem força política de expressão. Em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo 25 garantia à infância o cuidado e a assistência especiais. Em 1959, foi estabelecida a Declaração Universal dos Direitos da Criança, composto de dez princípios fundamentais, assim resumidos: direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; direito a um nome e a uma nacionalidade; direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe; direito à educação e a cuidados especiais para a criança com necessidades especiais; direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade; direito à educação gratuita e ao lazer infantil; direito de ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes; direito de ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho; direito de crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos; direito de ser protegida contra as práticas que pudessem fomentar a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra índole (ONU, 1948; UNICEF, 1959; ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010).

Em 1979, a Organização das Nações Unidas (ONU) celebrou o Ano Internacional da Criança, com o intuito de alertar as populações para problemas da infância, como desnutrição e falta de acesso à educação. Antes disso, havia iniciativas de grupos de pessoas preocupadas com a infância, como o Movimento em Defesa do Menor, fundado oficialmente em 1979, mas que, já no início da década de 1970, trabalhava em prol da defesa dos direitos das crianças e adolescentes (AZEVEDO; GUERRA, 2011).

Somente em 1989 foi criado o principal instrumento de proteção aos direitos da infância (ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010). Trata-se da Convenção sobre os Direitos da Criança,<sup>2</sup> adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, em razão do conteúdo da Declaração sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959, a qual estabeleceu que todas as crianças e adolescentes tinham seus direitos garantidos pelas nações pertencentes ao acordo, sendo adotadas as medidas adequadas em episódios de desrespeito aos direitos (UNICEF, 1989). Ao contrário do que se buscava com a Convenção, em 10 de outubro do ano, instaurou-se, no Brasil, o novo Código de Menores (Lei N. 6.697), com mesmo propósito do Código de 1927.

---

<sup>2</sup> Criança, segundo a Convenção, é todo o ser humano menor de 18 anos (ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010).

Na década de 1980, iniciou-se uma intensa luta da sociedade civil brasileira para que se reconhecessem os direitos das crianças e dos adolescentes, aproveitando-se as concepções mundiais e a oportunidade de mudança da Constituição Federal, após um longo período de Ditadura Militar (ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010; AZEVEDO; GUERRA, 2011). Com a Constituição Federal (CF), de 05 de outubro de 1988, incorporou-se um novo discurso em relação aos menores de 18 anos. O artigo 227 da CF trata especificamente sobre esses direitos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Apesar de a CF ser considerada um avanço, vislumbrava-se uma legislação específica para crianças e adolescentes (AZEVEDO; GUERRA, 2011). Como resultado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado no Brasil, por meio da Lei N. 8.069, de 13 de julho de 1990, influenciado pela Declaração dos Direitos da Criança de 1989 (ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010). Em especial, os artigos 3º e 5º do ECA estabelecem o seguinte:

Art. 3º- A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.  
Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Nessa nova Lei, o público infanto-juvenil tem seus direitos fundamentais garantidos, como educação, saúde, lazer, não podendo sofrer qualquer forma de violência, seja ela física ou moral. O ECA, em seu artigo segundo, considera criança, para os efeitos da Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990, artigo 2º).

No mesmo ano em que se instaurou o ECA, a Presidência da República promulgou a Convenção sobre os Direitos da Criança – Decreto N. 99.710, de 21 de

novembro, comprometendo-se a proteger as crianças e adolescentes brasileiros de qualquer forma de violência.

Mais recentemente, foi aprovada, no Brasil, a Lei N. 13.010, de 26 de junho de 2014, conhecida como Lei da Palmada e popularmente como Lei Menino Bernardo, a qual “Altera a Lei N. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o ECA, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante” (BRASIL, 2014). Essa lei, cujo Projeto foi apresentado em 2010 (PL N. 7.672/2010), provocou muitas discussões na sociedade, a qual alegou que não saberá como agir frente às crianças (RIBEIRO, 2013). Mas, na visão de Gadotti (2003), “A disciplina, o respeito pela norma, só tem sentido se ela for nutrida por um imenso amor” (GADOTTI, 2003, p. 75). Nesse caso, diante de conflitos, é preciso diálogo, e não violência, ainda que uma “simples” palmada.

Apesar dos esforços, a população infanto-juvenil ainda sofre com a violência, dentre elas a VD. Camargo (2002, p. 15), em publicação do Ministério da Saúde, define essa forma de violência como

[...] toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra.

De natureza interpessoal, permeia todas as classes sociais e consiste em uma transgressão do poder disciplinador do adulto, com desigualdade de poder; na negação do valor de liberdade da criança e do adolescente; num processo de vitimização enquanto forma de aprisionar a vontade e o desejo de ambos, submetida ao poder do adulto (GUERRA; JÚNIOR; AZEVEDO, 1992).

Para Krug et al. (2002), há diversas definições no mundo todo para o conceito de VD. Neste trabalho, realizou-se um levantamento teórico de diferentes conceitos: *violência física* (uso da força física de forma intencional, não acidental, com o intuito de ferir, danificar ou destruir, deixando ou não marcas evidentes); *violência psicológica* (interferência negativa do adulto sobre a criança e sua competência social, depreciação, xingamentos, exposição ao ridículo, ameaças e intimidações, discriminação, rejeição, omissão de carinho, negação de atenção e supervisão e

outras formas não físicas de tratamento hostil); *violência sexual* (todo ato ou jogo sexual, relação homo ou heterossexual, entre um ou mais adultos – parentes de sangue ou afinidade e/ou responsáveis – e uma criança ou adolescente); *violência fatal* (atos e/ou omissões praticados por pais, parentes ou responsáveis em relação à criança e/ou adolescente que resultem de sua morte); *negligência* (não cumprimento de recomendações relacionadas aos cuidados com a saúde; falha na procura dos cuidados de saúde apropriados; privação de alimentação resultando em fome; falha em proporcionar um desenvolvimento físico à criança; exposição da criança às drogas; proteção inadequada quanto aos perigos do meio ambiente; abandono; higiene precária; privação da educação). Tais modalidades podem existir de forma única ou associada (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2001; KRUG et al., 2002; CAMARGO, 2002; BRITO et al., 2005; AZEVEDO; GUERRA, 2011; WAKSMAN; HIRSCHHEIMER, 2011).

Os números da VD são preocupantes e requerem atenção da sociedade. Segundo relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2007), todos os anos, em todo o mundo, cerca de 275 milhões de crianças são vítimas desse tipo de violência e sofrem as consequências de viverem em um ambiente inseguro. A UNICEF<sup>3</sup> aponta que, a cada 10 crianças no mundo, seis estão sujeitas a castigos físicos; um quarto das meninas entre 15 e 19 anos são vítimas de violência física e um a cada cinco meninos e meninas entre dois e 14 anos estão submetidos a algum tipo de disciplina violenta em suas casas.

Em estudo entre os anos de 1996 e 2007, o Laboratório de Estudos da Criança (LACRI) notificou 159.754 situações de violência, sendo a principal forma cometida contra crianças e adolescentes brasileiros, a negligência (65.669, ou 41,1%), seguida de violência física (49.481, ou 30,9%), violência psicológica (26.590, ou 16,6%), violência sexual (17.482, ou 10,9%) e violência fatal (532, ou 0,3%) (AZEVEDO; GUERRA, 2011).

As vítimas de violência podem ter sintomas psicológicos, como: aversão ao contato físico, apatia ou avidez afetiva; retardo psicomotor sem etiologia definida, com melhora quando a criança se separa da família (hospitalização); transtorno do sono ou da alimentação; medo e pânico; isolamento e depressão; conduta agressiva e irritabilidade; interesse precoce em brincadeiras sexuais ou conduta sedutora;

---

<sup>3</sup> Fonte: <<http://www.unicef.org/spanish/endviolence/facts.html>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

choro fácil sem motivo aparente; comportamento regressivo; comportamento autodestrutivo, comportamento submisso, desenho ou brincadeiras que sugerem violência, baixo nível de desempenho escolar, fugas, mentiras, furtos, tentativas de suicídio, fadiga, baixa autoestima, aversão a qualquer atividade de conotação sexual (CAMARGO, 2002).

O futuro da infância e adolescência vitimizada pode estar comprometido; por isso, é emergente a adoção de iniciativas sociopolíticas, como: entender melhor o processo de produção dessa forma de violência; formar profissionais competentes e socialmente capacitados no combate à violência; recuperar famílias e vítimas; preveni-la, impedindo que uma família se torne abusiva e tirar a violência da clandestinidade (AZEVEDO; GUERRA, 2011). No Brasil, é recente o enfrentamento da VD praticado contra crianças e adolescentes e, apesar do amparo legal, há muito por fazer para sensibilizar a população da necessidade de se reconhecer que essa fase da vida é delicada e importante, requerendo grandes investimentos afetivos e suporte social (SOUZA; MINAYO, 2005).

Apesar de ser praticada no contexto familiar, deve-se compreendê-la como um fenômeno complexo, que transpõe os limites desse microsistema. Ribeiro (2003, p. 304) alerta que

[...] a sociedade é violenta porque a família é violenta e produz indivíduos desajustados, cuja *arquitetura cerebral* foi lesada na infância. *Nenhuma violência* na relação com as crianças surge então como a alternativa para a produção de indivíduos pacíficos capazes de resolver conflitos sem violência (grifos do autor).

Entende-se que é dever da sociedade – órgãos públicos, família, escola, comunidade – prevenir todas as formas de violência contra crianças e adolescentes, para que, juntos, possam evitar o ciclo da violência.

### 2.2.2 O bullying como uma forma de violência no ambiente escolar

Mesmo sendo “[...] menos provável que ocorram mortes e lesões sérias em crianças provocadas por atos de violência em escolas do que em seus lares ou comunidade maior” (PINHEIRO, 2006b, p. 17), a violência nas escolas é foco de preocupação de pesquisadores e instituições de todo o mundo (FANTE, 2012).

Santos (2001), ao analisar a violência escolar – designada como condutas disruptivas como, por exemplo, agressões físicas, porte de armas de fogo, depredação da escola e ameaças ou agressões a professores (ROLIM, 2008) – alerta que a função de socialização está em risco, tendo em vista a explosão de conflitos sociais dentro de seu ambiente. Só é possível compreender as relações entre escola e violência ao se reconstruir a complexidade das interações sociais, que passou, nas últimas décadas, por intensas mudanças, “[...] mediante processos simultâneos de integração comunitária e de fragmentação social, de massificação e de individualização, de seleção e de exclusão social”, a partir das quais emergem práticas de violência (SANTOS, 2001, p. 107).

Kronbauer (2009, p. 13) é enfático ao afirmar que a violência escolar “[...] é uma forma específica da sintomática diminuição do respeito ao ser humano nas relações sociais”. As pessoas não podem evitar que sentimentos agressivos ou intenções violentas frequentemente ocasionalmente seus imaginários, mas podem evitar que esses sentimentos ou desejos transformem-se em práticas violentas (ROLIM, 2008).

Para entender a violência escolar de uma forma geral, Santos e Machado (2010) sugerem a compreensão de três conceitos fundamentais: *agressividade*, *agressão* e *violência*:

A agressividade, assim, comportaria duas possibilidades: por um lado, pode ser transformada em agressão e violência; por outro, a agressão é uma forma de conservação e afirmação do eu. Se, por um lado, a agressividade é luta de autopreservação e de afirmação de um processo construtivo e necessário para o pleno desenvolvimento da personalidade dos jovens, por outro, a agressão pode ser um mergulhar desordenado na psique sem referenciais de autoridade. A primeira pode ser expressa pela criação cultural, científica ou artística, já a segunda em destruição de si e do outro – agressão e violência (SANTOS; MACHADO, 2010, p. 241).

A partir desses conceitos, Santos e Machado (2010) sugerem três hipóteses explicativas para a violência nas escolas: a *repressiva*, que propõe a busca a instâncias penais, abandonando o processo pedagógico; a *patológica*, que atua sobre a violência com olhar clínico; a do *diálogo*, que trata a violência como algo a ser combatido com conversas, como um conteúdo pedagógico.

Dentre as formas de violência escolar que têm sido objeto de investigação, está o *bullying*, prática violenta e intencional que causa dor, angústia e sofrimento às vítimas, com sentimento de satisfação no autor. Apesar de se manifestar em

diferentes contextos, pesquisadores de todo mundo vêm analisando-o especificamente na escola, na relação entre os alunos, devido à grande incidência de sua manifestação (OLWEUS, 1993; FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012).

Almeida e Fernández (2014) afirmam que essa prática é tão antiga quanto a própria instituição escolar; contudo, o interesse nessa área é recente, tendo início com Dan Olweus, que, na década de 1970, passou a estudar o problema dos autores e suas vítimas em escolas da Noruega. Mesmo demonstrando essa preocupação, foi somente na década de 1980, após o suicídio de três adolescentes entre 10 e 14 anos, no norte da Noruega, possivelmente provocado por ocorrências graves de *bullying*, que as instituições passaram a demonstrar interesse pelo tema (FANTE, 2012). A partir disso, a pedido do Ministério da Educação, Olweus desenvolveu um programa *antibullying*, denominado *Programa Olweus de Prevenção ao bullying (Olweus Bullying Prevention Program)*, na Universidade de Bergen e aplicado com sucesso na Noruega e em outros países, como Inglaterra (Projeto Sheffield) e Espanha (Projeto de Sevilha), integrando os planos governamentais para a prevenção da violência em vários países (ROLIM, 2008).

A palavra *bullying*, derivada do verbo inglês *bully*, não tem tradução para a Língua Portuguesa, sendo definida por diferentes autores como “valentão”, “tirano”, “uso da superioridade para intimidar alguém”, “o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão” (FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012; HAYDEN; BLAYA, 2002). Para Olweus (1993), há a existência do *bullying* quando um estudante é vitimizado ou agredido, estando exposto repetidamente e ao longo do tempo a ações negativas por parte de um ou mais alunos (denominados *bullies*), tendo como consequências dano e sofrimento aos alvos. Pesquisadores brasileiros o definem como comportamentos agressivos, repetitivos e intencionais, adotados por uma pessoa ou um grupo de pessoas, por um período prolongado de tempo, com a finalidade de intimidar, humilhar, excluir ou oprimir o outro, havendo uma desigualdade de poder entre alvo e autor(es) (OLIBONI, 2008; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; SCHULTZ et al., 2012; BANDEIRA; HUTZ, 2010; FANTE, 2012).

Nesse fenômeno, as agressões podem ser de forma direta, em que a vítima vê e sabe quem é o autor, ou indireta, em que é atacada e pode não saber por quem (OLWEUS, 1993). São formas diretas as agressões físicas (chutar, empurrar, bater, dar pontapés, roubar, empurrar, danificar pertences); verbais (xingar, ameaçar, insultar, humilhar, intimidar, discriminar); sexual (insinuar, assediar, abusar,

violentar). São formas indiretas o isolamento ou exclusão da vítima, afetando o relacionamento entre pares, e o *cyberbullying* (mensagens de texto, fotos ou vídeos com caráter insultuoso ou constrangedor, apropriação indevida da identidade e invasão da privacidade por meio do roubo dos códigos pessoais, encobrindo ou usando uma identidade falsa, por meio da Internet) (OLWEUS, 1993; OLIBONI, 2008; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; ROLIM, 2009; FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012; ALMEIDA, 2014).

As pessoas envolvidas podem exercer papéis distintos: *alvo*, *alvo/provocador*, *alvo/autor*, *autor* e *testemunha*. O *alvo* é quem não tem condições de se defender. É caracterizado como uma pessoa mais frágil; tem coordenação motora deficiente e baixa autoestima; é tímido, sensível, inseguro; pode ser bom aluno ou ter dificuldades de aprendizado; pode falar com sotaque diferente dos demais membros do grupo, ter dificuldade motora, de visão ou audição; pode se vestir de maneira diferente do grupo ou estar acima ou muito abaixo do peso. O *alvo/provocador* é aquele que provoca o autor e não consegue lidar com a situação. Quando atacado ou insultado, tenta se defender, normalmente, de maneira ineficaz. Pode ter como características hiperatividade, inquietação, nervosismo, agressividade e, devido a esse perfil, acaba por causar tensões no ambiente escolar. O *alvo/autor* é aquele que reproduz os maus-tratos sofridos em alguém mais frágil que ele, o que faz aumentar o número de vítimas. Pode ter como características baixa autoestima, agressividade, além de prováveis alterações psicológicas, procurando humilhar os colegas para encobrir suas limitações (OLWEUS, 1993; LOPES NETO, 2005; OLIBONI, 2008; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012).

O *autor*, que se considera superior, é aquele que vitimiza os mais fracos e normalmente não age sozinho. É uma pessoa violenta, manipuladora, irresponsável, ansiosa, impulsiva; tem necessidade de dominar os outros; tem baixo rendimento escolar; não aceita receber ordens. Possivelmente, não desenvolveu habilidades de se relacionar afetivamente com outras pessoas e é reconhecido pelo grupo pelo medo que provoca (OLWEUS, 1993; LOPES NETO, 2005; OLIBONI, 2008; PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009; FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012).

Por fim, a *testemunha* é aquela que não participa diretamente das agressões, mas as presencia e cala-se por medo de ser a próxima vítima. É caracterizada geralmente como alguém sem iniciativa e com sentimento de incapacidade. Pode

ser insegura e até se incomodar com as agressões, sem se envolver. Nesse grupo, pode estar aquele que não participa diretamente do ataque e manifesta apoio ao autor (OLWEUS, 1993; LOPES NETO, 2005; OLIBONI, 2008; PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009; FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012).

Debarbieux (2002) alerta que a violência dentro das escolas, quando repetida e acumulada, pode causar graves danos e traumas profundos nos alvos e um sentimento de impunidade no autor. Se não conseguirem superar o trauma, os alvos podem desenvolver sentimentos negativos e pensamentos de vingança; apresentar agressividade, irritabilidade, ansiedade, queda do rendimento escolar e problemas de relacionamento; ter dificuldades de confiar nas pessoas; adquirir transtornos mentais e psicopatologias graves ou, em casos extremos, cometer homicídio ou suicídio. Eles podem sofrer os efeitos negativos das agressões por toda a vida, com prejuízos nas relações de trabalho e amorosas ou na criação dos filhos. Já os autores tendem a não se adaptar aos objetivos escolares; a utilizarem a violência para obter o que desejam; a tornarem-se pessoas de difícil convivência, ou até mesmo envolverem-se em atos delinquentes e entrarem para o mundo da criminalidade. Têm maior tendência para comportamentos de risco, como uso de tabaco, drogas, álcool. As testemunhas igualmente sofrem as consequências, pois têm seu direito de estudar e se relacionar com as pessoas de forma saudável comprometido (OLWEUS, 1993; LOPES NETO, 2005; FANTE; PEDRA, 2008; PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009; FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012).

Mesmo causando males para todos os envolvidos, a família e especialmente a escola não têm valorizado a gravidade do problema, ao entenderem que a maioria das agressões ocorridas, sejam físicas ou verbais, são apenas brincadeira típica da idade (FANTE, 2012). A escola é um ambiente que propicia experiências de hierarquia, de igualdade e convívio com as diferenças, que influenciam a formação do indivíduo (CANTINI, 2004). Devido a essas características, Pietro, Yunes e Lima (2014) consideram que deveria, além de difundir conhecimentos e cultura, oportunizar a transformação das estruturas sociais. Nesse sentido, acreditam que os profissionais da educação devem tratar com seriedade a violência escolar.

O *bullying* é um problema social, pois há consenso entre os pesquisadores da sua relação com outros fenômenos, como a VD. Desse modo, encará-lo como algo exclusivamente da escola significa estigmatizar as instituições e os professores,

culpando-os por aquilo que talvez seja um problema de toda a sociedade (HAYDEN; BLAYA, 2002; MALDONADO; WILLIAMS, 2005; PINHEIRO; WILLIAMS, 2009).

Para combater a violência, estudantes devem ter um ambiente adequado, humanista e cooperativo, que crie laços positivos e duradouros entre todos os envolvidos (SANTOS; MACHADO, 2010). Além disso, quanto aos casos de *bullying*, a escola não deve intervir apenas nos autores e/ou alvos, por se tratar de um problema relacional; ao contrário, necessita trabalhar no plano individual (alunos, professores, funcionários, direção, pais); na sala de aula (relacionamentos interpessoais aluno-aluno, professor-aluno, currículo); com as famílias (colaboração escola-família, relacionamento pais-filho); com a comunidade escolar (entidades e responsáveis pelas políticas educativas e instituições colaboradoras) (ALMEIDA; FERNÁNDEZ, 2014).

No município de Canoas, criou-se a Política Municipal de Prevenção às Violências nas Escolas (Lei N. 5.505, de 20 de maio de 2010), com a atuação da Guarda em ações como Comissões Internas de Prevenção às Violências nas Escolas (Cipaves), Fórum Municipal de Prevenção à Violência Escolar, Comitê de Prevenção à Violência Escolar, Teatro de Fantoques sobre *bullying* nas escolas, GGI-M vai à escola, Hip Guarda Hop e Registro On-line de Situações de Violência nas Escolas (Rove). O Rove é um sistema de informações de prevenção à violência nas escolas, “[...] com o objetivo de congregar e sistematizar dados sobre situações de violências nas escolas (ou no entorno), as quais, geralmente, não são registradas e acessadas pelos gestores municipais” (PAZINATO; KERBER; DAL SANTO, 2013, p. 87). Esse programa é um passo inicial e está ao encontro das ideias de Rolim (2008), para o qual abordagens “*antibullying*” devem ser pensadas como parte das políticas sérias de segurança pública, devido aos problemas causados ao longo da vida, como comportamentos violentos e delituosos.

Cabe mencionar que, no dia 06 de novembro de 2015, foi sancionada a Lei de Combate ao *Bullying* (Lei 13.185/15), que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional. Agora é lei e dever de todos os estabelecimentos de ensino criarem medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática.

### CAPÍTULO III

## AS RELAÇÕES ENTRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E *BULLYING*: ESTUDO COM ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

### Resumo

Este estudo teve por objetivo investigar a ocorrência de violência doméstica (VD) e *bullying* em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Canoas, Rio Grande do Sul, envolvendo 112 adolescentes, entre 12 e 17 anos. Trata-se de um estudo de caso, de caráter quantitativo, composto de três questionários: *Questionário sociodemográfico*, questão sobre VD do *Questionário Juventude Brasileira* e *Questionário sobre bullying*. A análise dos resultados, por meio de proporção percentual, permitiu concluir que a maioria dos participantes está envolvida em situações de *bullying* e VD, o que comprova o aspecto sistêmico das violências, cujas ações praticadas ou vivenciadas em um ambiente podem refletir em outros, conforme perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano. A partir destas análises, destaca-se a necessidade de se criar ações adequadas ao combate a essas formas de violência.

Palavras-chave: Violência doméstica. *Bullying*. Relações entre violência doméstica e *bullying*. Adolescentes escolares. Canoas/RS.

### Abstract

This study aimed to investigate the occurrence of domestic violence (DV) and bullying in a public school localized in Canoas, Rio Grande do Sul, Brazil, involving 112 adolescents, between 12 and 17 years old. It is a case study, quantitative character, composed of three questionnaires: sociodemographic questionnaire, issue of domestic violence Brazilian Youth Questionnaire and Questionnaire on bullying. Data analysis through percentage ratio showed that most are involved in bullying and DV, at the same time which proves the systemic aspect of these violence whose actions taken or lived in an environment may reflect other, as suggested in the bioecological perspective of human development. From these analyzes, there is the need of appropriate actions to combat these forms of violence.

Keywords: Domestic violence. *Bullying*. Relations between domestic violence and bullying. School. Students adolescents. Canoas/RS.

### 3.1 Introdução

A violência acompanha a existência da humanidade e tem sido tratada como um problema de saúde pública que deve ser combatido com políticas públicas e serviços adequados e eficazes (SOUZA; MINAYO, 2005). Quando ocorre dentro da família, é definida como violência doméstica (VD) ou intrafamiliar, cujos atos prejudicam o bem-estar, a integridade física, psicológica, a liberdade e o pleno direito de alguém. São cometidos por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, dentro ou fora de casa (CAMARGO, 2002).

No mundo todo, há diversas definições para o conceito de VD. Neste trabalho, as modalidades são: *violência física* (uso da força física de forma intencional, não acidental, com o intuito de ferir, danificar ou destruir, deixando ou não marcas evidentes); *violência psicológica* (interferência negativa do adulto sobre a criança e sua competência social, depreciação, xingamentos, exposição ao ridículo, ameaças e intimidações, discriminação, rejeição, omissão de carinho, negação de atenção e supervisão e outras formas não físicas de tratamento hostil); *violência sexual* (todo ato ou jogo sexual, relação homo ou heterossexual, entre um ou mais adultos – parentes de sangue ou afinidade e/ou responsáveis – e uma criança ou adolescente); *violência fatal* (atos e/ou omissões praticados por pais, parentes ou responsáveis em relação à criança e/ou adolescente que resultem em sua morte); *negligência* (não cumprimento de recomendações relacionadas aos cuidados com a saúde; falha na procura dos cuidados de saúde apropriados; privação de alimentação resultando em fome; falha em proporcionar um desenvolvimento físico à criança; exposição da criança às drogas; proteção inadequada quanto aos perigos do meio ambiente; abandono; higiene precária; privação da educação). Tais modalidades podem existir de forma única ou associada (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2001; KRUG et al., 2002; CAMARGO, 2002; BRITO et al., 2005; AZEVEDO; GUERRA, 2011; WAKSMAN; HIRSCHHEIMER, 2011).

Apesar de praticada no contexto familiar, é preciso compreendê-la como fenômeno complexo e sistêmico, que transpõe os limites desse ambiente e pode chegar à escola. Dentre as formas de violência escolar que têm sido objeto de investigação, está o *bullying*, uma prática violenta e intencional que causa dor,

angústia e sofrimento às vítimas, com sentimento de satisfação no autor (OLWEUS, 1993; FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012).

Almeida e Fernández (2014) afirmam que essa prática é tão antiga quanto a própria instituição escolar. A palavra *bullying*, derivada do verbo inglês *bully*, não tem tradução para a Língua Portuguesa, mas é caracterizada por diferentes autores como “valentão”, “tirano”, “uso da superioridade para intimidar alguém”, “o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão” (FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012; HAYDEN; BLAYA, 2002).

Para Olweus (1993), há a existência do *bullying* quando um estudante é vitimizado ou agredido, estando exposto repetidamente e ao longo do tempo a ações negativas por parte de um ou mais alunos, tendo como consequências dano e sofrimento aos alvos. Pesquisadores brasileiros o definem como comportamentos agressivos, repetitivos e intencionais, adotados por uma pessoa ou um grupo de pessoas, por um período prolongado de tempo, com a finalidade de intimidar, humilhar, excluir ou oprimir o outro, havendo uma desigualdade de poder entre alvo e autor(es) (OLIBONI, 2008; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; SCHULTZ et al., 2012; BANDEIRA; HUTZ, 2010; FANTE, 2012).

Nesse fenômeno, o *bullying* pode ser de forma direta, em que a vítima vê e sabe quem é o agressor, como agressões físicas, verbais e sexuais, ou indireta, em que ela é atacada e pode não saber por quem, como no caso do *cyberbullying* (OLWEUS, 1993; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012; ALMEIDA, 2014). As pessoas envolvidas podem ser classificadas como *alvos*, os que sofrem *bullying*; *alvos/provocadores*, os que provocam os autores e não conseguem lidar com a situação; *alvos/autores*, quando sofrem e praticam; *autores*, os praticantes; as *testemunhas*, que presenciam as ações de violência (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012). Neste trabalho, almeja-se investigar os papéis de alvos, autores e alvos/autores.

Debarbieux (2002) alerta que a violência dentro das escolas, quando repetida e acumulada, pode causar graves danos e traumas profundos nos alvos e um sentimento de impunidade no autor. Se não conseguirem superar o trauma, os alvos podem desenvolver sentimentos negativos e pensamentos de vingança; ter baixa autoestima e dificuldades de concentração e aprendizagem; apresentar agressividade, irritabilidade, ansiedade, queda do rendimento escolar e problemas de relacionamento; ter dificuldades de confiar nas pessoas; adquirir transtornos

mentais e psicopatologias graves ou, em condições extremas, tentar e/ou cometer homicídio ou suicídio. Já os autores podem não se adaptar aos objetivos escolares; utilizar a violência para obter o que desejam; tornar-se pessoas de difícil convivência, ou até mesmo envolver-se em atos delinquentes e entrar para o mundo da criminalidade (LOPES NETO, 2005; PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009; FANTE; PEDRA, 2008; FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012).

O *bullying* é um problema social, pois há consenso entre pesquisadores da sua relação com a VD (HAYDEN; BLAYA, 2002; MALDONADO; WILLIAMS, 2005; PINHEIRO; WILLIAMS, 2009; FANTE, 2012). A teoria bioecológica permite a compreensão desses fenômenos inter-relacionados e sistêmicos. Para Bronfenbrenner (1979/1996; 2011), o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação entre uma pessoa em atividade com outras pessoas, objetos e símbolos, em diferentes ambientes, por longos períodos de tempo, cujas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia para melhor ou para pior. Os ambientes são definidos pelo autor como microssistema (sistemas de relações face a face, como escola e família), mesossistema (interações entre dois ou mais microssistemas), exossistema (ambiente no qual a pessoa não participa diretamente, mas o influencia, como o trabalho dos pais/responsáveis), macrossistema (valores, ideologias, estilos de vida).

Este estudo de caso, de caráter quantitativo, integra uma pesquisa de Mestrado que tem por objetivo compreender, sob a ótica da bioecologia do desenvolvimento humano, as percepções de adolescentes do Ensino Fundamental de uma escola pública de Canoas, Rio Grande do Sul, sobre as vivências de VD e *bullying* e as possíveis relações entre esses fenômenos.

### **3.2 Método**

Dentre outras estratégias metodológicas e procedimentos utilizados, a base desta investigação foi a Inserção Ecológica, que trata da imersão do pesquisador no ambiente imediato dos participantes e propõe a compreensão dos fenômenos VD e *bullying* na ótica da teoria bioecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1979/1996; SILVEIRA; GARCIA; PIETRO; YUNES, 2009).

A Inserção Ecológica permite avaliar os processos de interação das pessoas com o contexto no qual estão se desenvolvendo (PRATI et al., 2008). Para isso, a

“[...] participação ativa e interativa dos pesquisadores com os participantes dos estudos durante a coleta e na fase de interpretação e devolução dos dados é mantida como um dos aspectos prioritários” (SILVEIRA; GARCIA; PIETRO; YUNES, 2009, p. 58).

### 3.2.1 *Participantes*

Este estudo foi realizado com 112 adolescentes, com idades entre 12 e 17 anos, de uma escola municipal de Ensino Fundamental de Canoas, Rio Grande do Sul.

### 3.2.2 *Contextualização*

O contexto de pesquisa é uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Canoas, Rio Grande do Sul. Com funcionamento nos três turnos, tem cerca de mil alunos e de 60 professores; uma equipe diretiva composta por diretora, dois vice-diretores, orientadoras e supervisoras; equipe de limpeza e de merendeiras. Possui prédio de dois andares, com salas de aula equipadas com ventiladores; ginásio; sala dos professores com computadores; sala de informática; biblioteca; sala de recursos; refeitório.

### 3.2.3 *Instrumentos*

Foram utilizados três instrumentos:

– *Questionário sociodemográfico* (Apêndice C): com este instrumento, investigaram-se dados, como idade, sexo, configuração familiar, reprovação escolar, atividades extraescolares, entre outros.

– *Questionário sobre bullying* (Anexo B): elaborado por Bandeira (2009), contempla 15 questões de múltipla escolha, que permite analisar os papéis desenvolvidos pelos adolescentes relativos ao *bullying* e os tipos de *bullying*.

– Questão sobre VD do *Questionário Juventude Brasileira* (Anexo C): elaborado por Dell’Aglio et al. (2011), permite avaliar situações de VD. Tendo em vista as definições utilizadas para VD nesta pesquisa, foram acrescentadas seis alternativas ao instrumento.

### *3.2.4 Considerações éticas*

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro Universitário La Salle, seguindo-se todas as normas sugeridas, sob Processo n.º 43694215.2.0000.5307 (Anexo A).

### *3.2.5 Procedimentos*

Após a aprovação do projeto, a pesquisadora conversou com os alunos do turno diurno da escola, em suas respectivas turmas, a fim de explicar os procedimentos. Aos que manifestavam interesse, entregou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Foram distribuídos 250 TCLE.

No total, 114 estudantes devolveram o TCLE e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice B), em 19 dias úteis. Apenas dois não participaram deste estudo, por não comparecerem à escola nos dias em que foram aplicados os questionários. O preenchimento dos questionários aconteceu em sala de aula ou na biblioteca da escola, de 12 a 19 de junho de 2015.

### *3.2.6 Análise dos dados*

As informações dos questionários foram digitadas em planilha eletrônica e armazenadas em um Banco de Dados Relacional. Por conseguinte, realizou-se proporção percentual.

## **3.3 Resultados e discussões**

### *3.3.1 Dados sociodemográficos*

O questionário sociodemográfico possibilitou o conhecimento do perfil dos adolescentes e de suas famílias. Do total de participantes, 61,6% são do sexo feminino e 38,4%, do sexo masculino, com idades entre 12 e 17 anos, dos 5º a 9º anos do Ensino Fundamental.

Quanto à cor, 67% declararam-se brancos; 17%, negros; 13%, pardos; 3% indígenas. Quanto à repetição de ano escolar, 52% nunca reprovaram; 32% repetiram um ano escolar; 11% repetiram dois anos; 5% repetiram três anos. Apenas uma menina deixou de frequentar a escola porque a mãe a proibiu. A maioria participa de atividades extraescolares (59%).

As famílias são compostas por quatro pessoas (34%), seguido de famílias com cinco (22%), três (18%), seis (10%), oito (4%), nove (4%), sete (4%) e duas (4%). As famílias são compostas por pais casados (41%), separados ou divorciados (31%), que moram juntos (20%), mãe viúva (4%), pai viúvo (1%), não conhece o pai (1%) e não sabe (2%). Grande parte das famílias é constituída por pai e mãe, totalizando 61%.

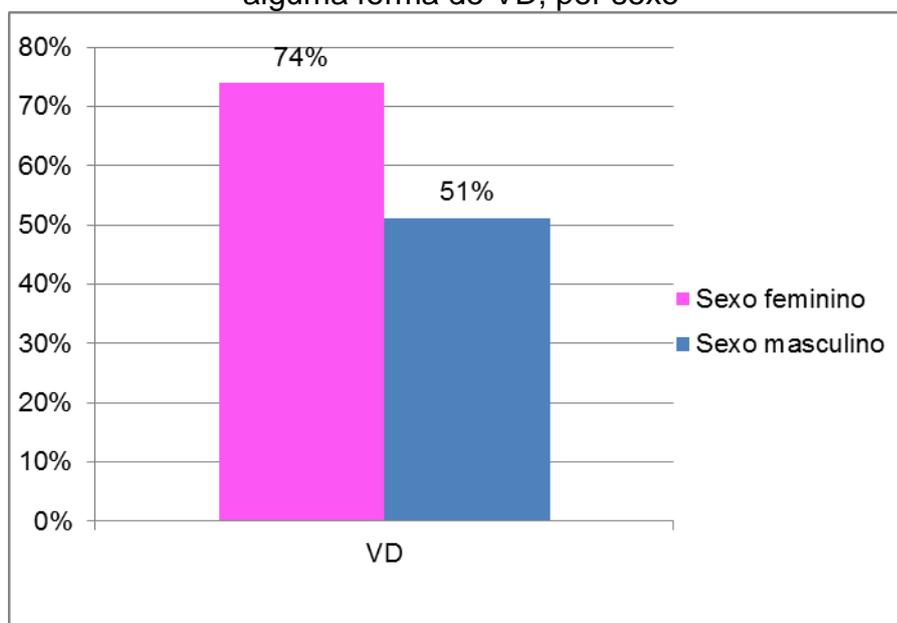
Quanto ao nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, 25% têm Ensino Fundamental incompleto; 21%, Ensino Médio completo; 13%, Ensino Médio incompleto; 8%, Ensino Fundamental completo; 2%, Técnico completo; 0,4%, Técnico incompleto; 0,4%, Superior completo; 0,4% não estudou. Em 29,8% dos casos, não souberam responder.

Os participantes foram questionados quanto ao tempo que passam com suas famílias: a maioria (51%) respondeu que passa mais de sete horas, 20% passa entre cinco e sete, 12% passa entre uma e três, 10% passa entre uma e três e apenas 8% passa menos de uma hora no convívio com seus familiares.

### *3.3.2 Os números da violência doméstica*

Dos 112 participantes, 65% sofrem/sofreram, ao menos, uma forma de VD, dos quais 74% são do sexo feminino e 51%, do masculino (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Percentual dos participantes que declararam sofrer alguma forma de VD, por sexo



Fonte: Autoria própria (2015).

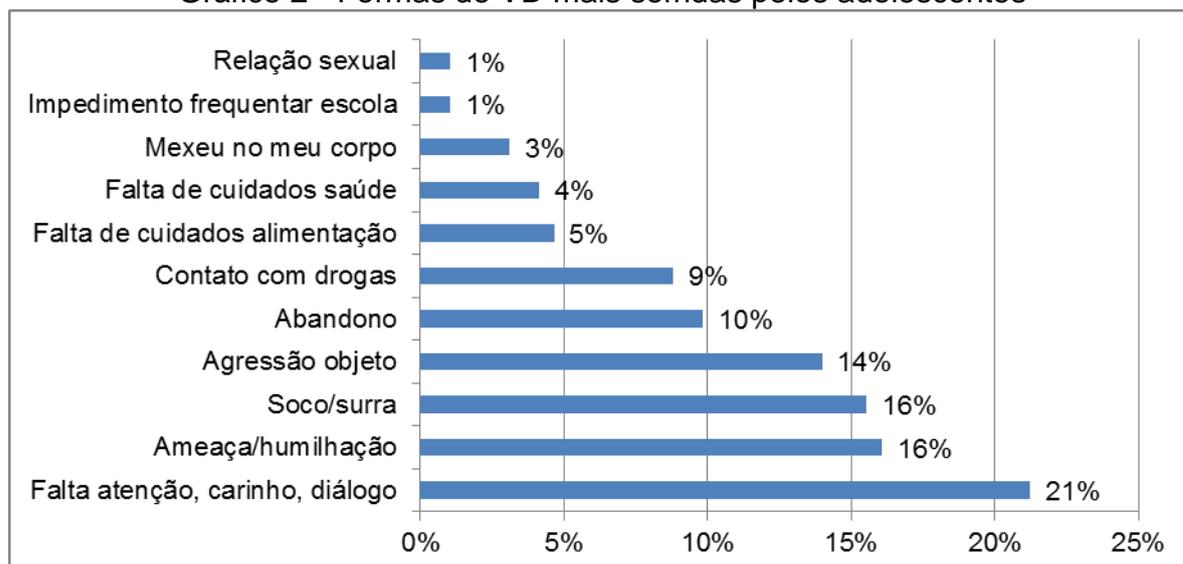
As meninas são a maioria das vítimas, o que corrobora com resultados de Brito et al. (2005), que, após pesquisarem 55 famílias atendidas pelo Centro Regional de Atenção aos Maus-Tratos na Infância (CRAMI), de São José do Rio Preto-SP, concluíram que o sexo feminino sofre mais VD, em 60% dos casos.

No Brasil, um programa de mapeamento da violência foi implementado pelo Ministério da Saúde (2008), em 27 municípios brasileiros. Trata-se do Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA), a partir do qual são registradas, em ficha de notificação, casos de VD e outras violências. No ano de 2006, o VIVA informou que as adolescentes são as principais vítimas da violência, totalizando 78% das ocorrências.

A literatura alerta para o fato de as meninas serem as maiores vítimas de violência no ambiente familiar, o que pode estar associado à construção social de gênero que estabelece papel de desvalorização, passividade, resignação e submissão (MINAYO, et al., 2002; SULLCA; SCHIRMER, 2006).

No Gráfico 2, constam as formas de violências sofridas.

Gráfico 2 - Formas de VD mais sofridas pelos adolescentes



Fonte: A autoria própria (2015).

Nesta pesquisa, a partir do referencial utilizado, consideram-se *Soco ou surra* e *Agressão com objeto* como violência física; *Falta de atenção, carinho e diálogo* e *Ameaça ou humilhação* como violência psicológica; *Abandono*, *Contato com drogas*, *Falta de cuidados com a alimentação*, *Falta de cuidados com a saúde*, *Impedimento de frequentar a escola* como negligência; *Mexeu no meu corpo contra a minha vontade* e *Relação sexual forçada* como violência sexual.

Os adolescentes declararam sofrer mais violência psicológica (37%), seguida de física (30%), negligência (29%) e sexual (4%). É possível comparar com os dados obtidos pelo Centro Regional de Atenção aos Maus-Tratos na Infância do ABCD (CRAMI) (BRITO et al., 2005), mesmo considerando que possui outro instrumento e a entrevista não é dirigida aos filhos, mas sim aos pais/responsáveis. Em ambos estudos, há índices semelhantes para os quesitos violência psicológica e negligência, com 34,5% cada. Entretanto, o Centro notificou 58% de situações de violência física, superior aos números deste estudo, com 30%.

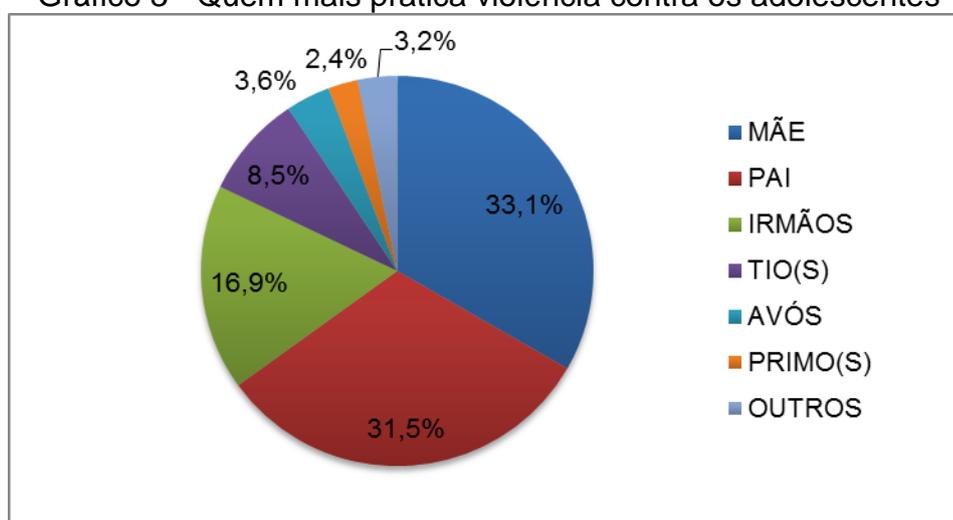
No ciclo 2006-2007, o Ministério da Saúde (2008) verificou que, dos 313 casos de crianças e adolescentes atendidos nos serviços de referências de 27 municípios, 31,9% estão relacionados à negligência; 28,1%, à violência psicológica; 24,6%, à violência física e 15% são outros casos.

Apesar de a violência sexual contemplar 4% dos participantes, todas meninas, deve-se atentar para este tipo de agressão, que pode deixar marcas negativas na vida das pessoas, por longo período de tempo, se não houver o apoio e

acompanhamento pela família e equipes de saúde (GUERRA; JÚNIOR; AZEVEDO, 1992). Brito et al. (2005) comprovam que essa forma de violência atinge maioritariamente o sexo feminino, sendo, portanto, um dos principais indicadores da discriminação de gênero contra a mulher, o que requer um olhar atento da sociedade para a sua prevenção (SULLCA; SCHIRMER, 2006).

Os agressores das vítimas são, na maioria, a mãe (33%), seguidos do pai (31,9%), dos irmãos (16,9%), dos tios (8,5%), dos avós (3,6%), dos primos (2,4%) e outros (3,2%) (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Quem mais pratica violência contra os adolescentes



Fonte: Autoria própria (2015).

Segundo informações do Observatório Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, por meio do Sistema de Informações para Infância e Adolescência (Sipia), de 1º de janeiro de 2009 a 30 de março de 2015, das 324.189 denúncias de violação dos direitos das crianças e adolescentes (recebidas por Conselhos Tutelares do país), 105.514 (32,5%) são por parte da mãe e 65.622 (20,2%), do pai.

Resultados semelhantes foram obtidos por Pfeiffer, Rosário e Cat (2011), a partir do Programa Rede de Proteção de Curitiba, em que a mãe foi o agente agressor mais frequente, responsável por 44,6% dos casos, em 2003, e 59,5%, em 2004. O pai ocupou o segundo lugar, com 25,6% das notificações, em 2003, e 23,4% em 2004.

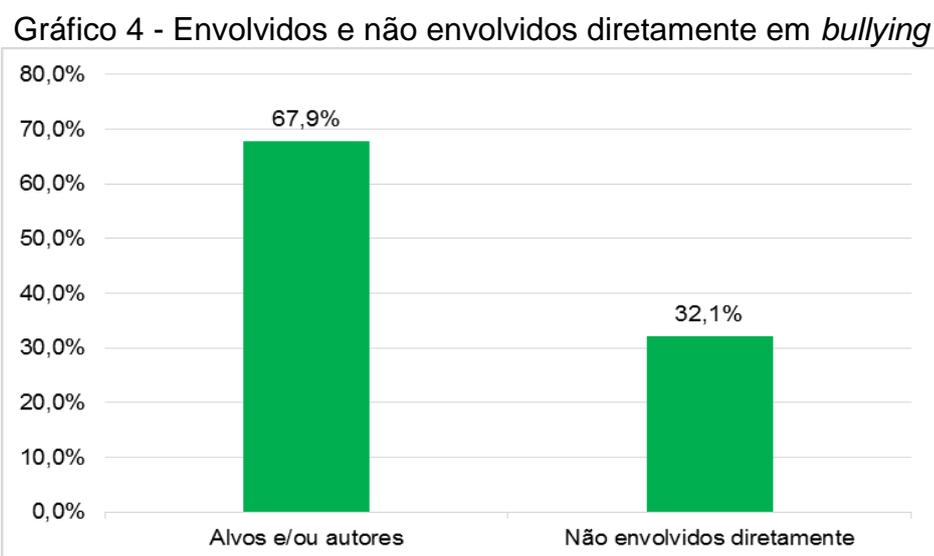
Apesar de ser praticada no contexto familiar, é preciso compreender a VD como um fenômeno complexo e sistêmico, que transpõe os limites desse

microsistema (BRONFENBRENNER, 2011). Em vista disso, não haverá pessoas pacíficas na sociedade, capazes de resolver conflitos com diálogo, se elas foram vitimizadas pela violência intrafamiliar (RIBEIRO, 2013).

### 3.3.3 O fenômeno *bullying* no ambiente escolar

O *bullying*, uma realidade das escolas, sejam públicas ou privadas, é responsável pelo estabelecimento de um clima de medo e tensão em torno não só dos alvos, e sim de todos os envolvidos (LOPES NETO; FILHO; SAAVEDRA, 2003; FANTE, 2012). Neste trabalho, buscou-se investigar a ocorrência de adolescentes envolvidos em *bullying* como alvos, autores e alvos/autores, por meio de questões específicas do questionário, definidas por Bandeira (2009).

Na escola pesquisada, 67,9% dos participantes estão envolvidos diretamente em situações de *bullying*, ou seja, como alvos e/ou autores (Gráfico 4).



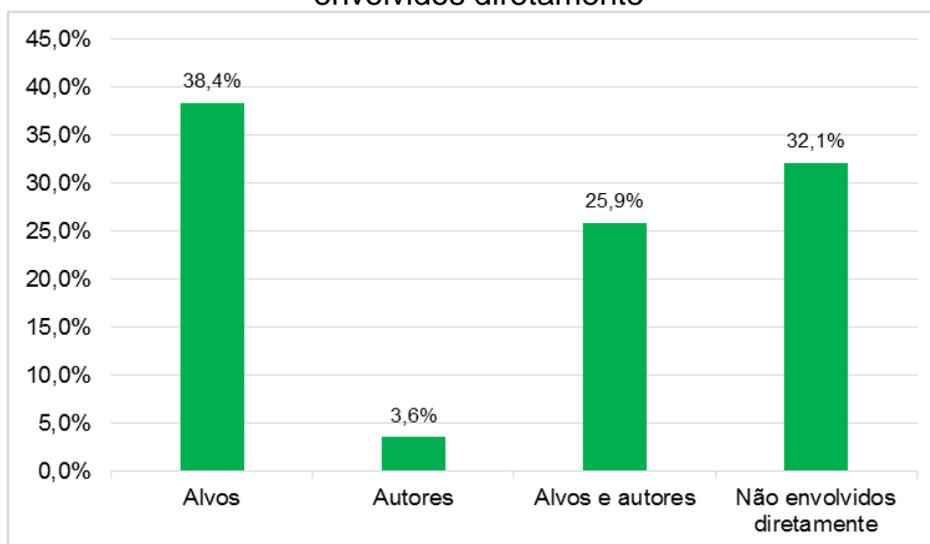
Fonte: Autoria própria (2015).

Há um número elevado de alvos e/ou autores que se aproxima de outros já encontrados. Fante (2012), no ano 2002, após entrevistar 450 estudantes de uma escola da rede pública de São José do Rio Preto-SP, constatou que 66,92% estão envolvidos em *bullying*. Mais recentemente, Francisco e Libório (2009) investigaram, em Presidente Prudente, 285 estudantes de duas escolas públicas, de 5ª a 8ª séries, e concluíram que 58,5% dos entrevistados afirmaram serem alvos e/ou autores. A menor porcentagem de envolvidos (40,5%) foi encontrada por Lopes Neto, Filho e

Saavedra (2003), em pesquisa com 5.875 estudantes do Rio de Janeiro, de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

No Gráfico 5, estão os percentuais de alvos, autores e alvos/autores.

Gráfico 5 - Envolvidos em cada situação de *bullying* e não envolvidos diretamente



Fonte: Autoria própria (2015).

Analisando-se resultados de outras investigações, constatou-se que o número de autores de *bullying* assemelha-se a um estudo internacional conduzido por Bauer e colaboradores (2006), com 112 adolescentes, por meio do qual concluíram que 4,5% dos entrevistados intimidam seus colegas de escola.

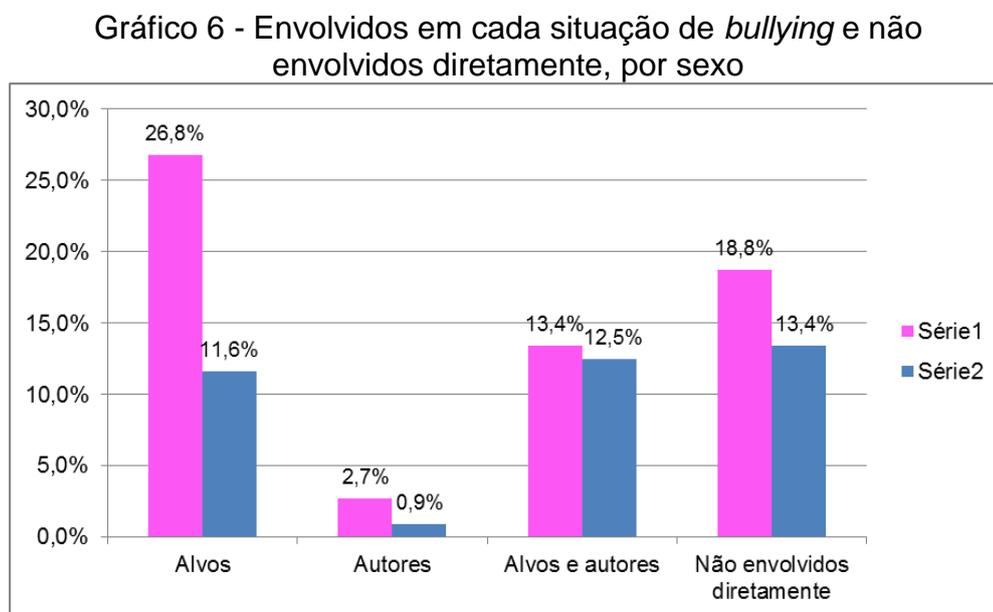
Bandeira e Hutz (2012), que investigaram 465 crianças e adolescentes de três escolas públicas e privadas de Porto Alegre, apontaram que 23,2% dos participantes declaram-se alvos; 15,9%, autores e 43,6%, alvos/autores, índices um tanto diferentes desta pesquisa, ainda que o instrumento de coleta de dados seja o mesmo.

Houve diferenças significativas com os resultados de Fante (2012) e de Lopes Neto, Filho e Saavedra (2003), já mencionados. No primeiro caso, 25,56% declaram-se alvos; 22,04%, autores e 19,32%, alvos/autores. No segundo, 16,9% são alvos; 12,7%, autores; 10,9%, alvos/autores. Nesta pesquisa, os percentuais são mais elevados de alvos e de alvos/autores e menores em autores (3,6%).

O *bullying* é um fenômeno complexo que envolve diferentes fatores, como aspectos socioeconômicos ou características pessoais; por isso, em cada escola, de cada bairro, cidade ou país, os resultados podem variar significativamente (FANTE,

2012). Independente da diferença de percentuais, é notório que o número de envolvidos em *bullying* é elevado e requer um olhar atento da sociedade para a mudança de atitudes nesse microssistema.

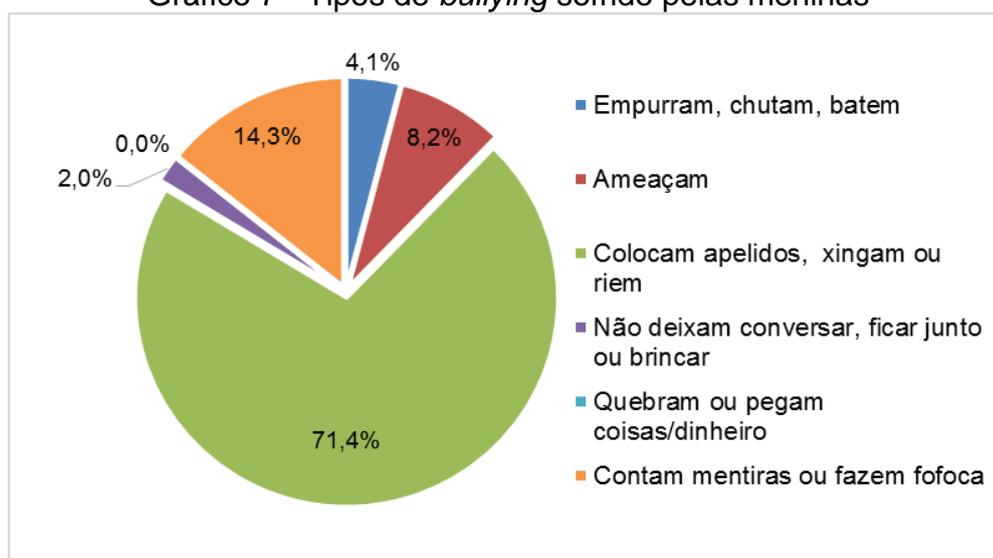
No Gráfico 6, constam, por sexo, os envolvidos em situações de *bullying*.



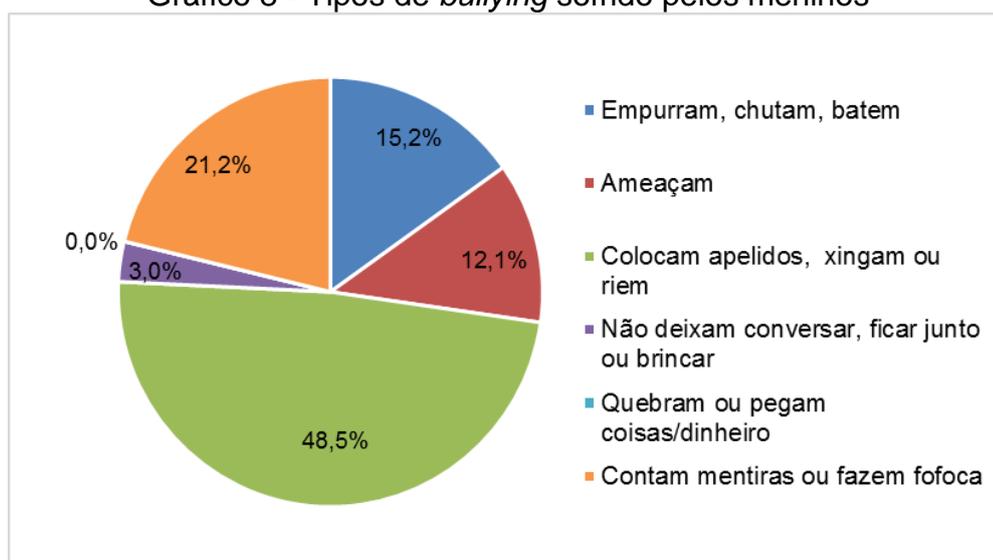
Fonte: Autoria própria (2015).

Bandeira e Hutz (2012) apontaram que meninas são mais vítimas de *bullying*, com 25,9% das situações, contra 18% dos meninos. Nas demais categorias, o sexo masculino está mais envolvido, ao contrário destes achados. Para muitos pesquisadores, os meninos são mais propensos a se envolver em *bullying* (FANTE, 2012; LOPES NETO; FILHO; SAAVEDRA, 2003; SANTOS et al, 2014; MALTA et al., 2014); contudo, neste estudo, as meninas declararam ser mais alvos, autores e alvos/autores. Para Fante (2012), a tendência mundial associa o *bullying* ao sexo masculino, porém, nos últimos anos, ele vem ganhando espaço entre o sexo feminino.

Nos Gráficos 7 e 8, constam os tipos de *bullying* mais sofridos pelos alvos, por sexo.

Gráfico 7 - Tipos de *bullying* sofrido pelas meninas

Fonte: Autoria própria (2015).

Gráfico 8 - Tipos de *bullying* sofrido pelos meninos

Fonte: Autoria própria (2015).

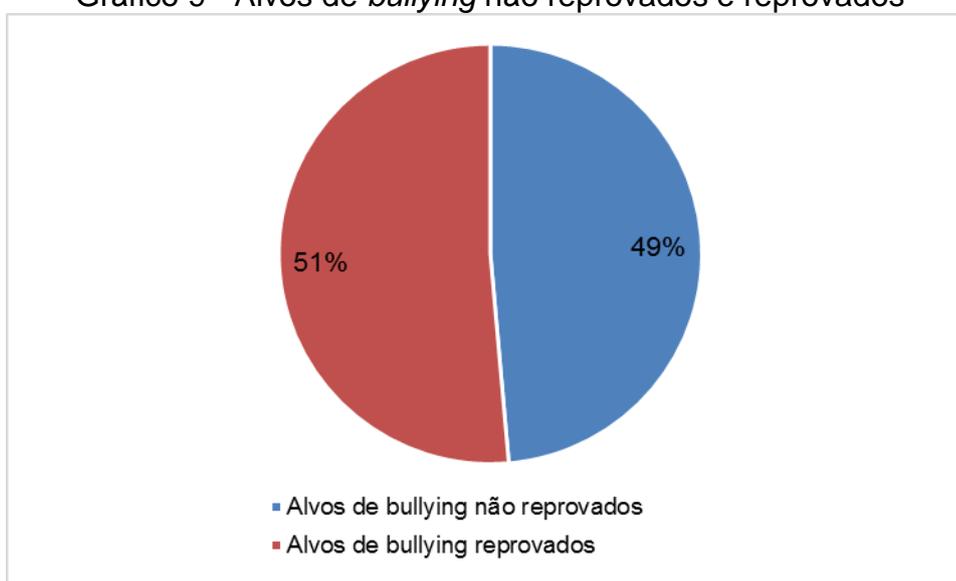
Como é possível observar, as meninas sofrem mais agressão verbal e psicológica (Ameaçam; Colocam apelidos, Xingam ou riem; Não deixam conversar, ficar junto ou brincar; Quebram ou pegam coisas/dinheiro; Contam mentiras ou fazem fofoca), totalizando 95,9% dos casos, e menos agressão física (Empurram, chutam, batem) (4,1%). Quanto aos meninos, igualmente prevalecem as agressões verbais (84,8%), mas o percentual de agressão física aumenta significativamente em relação ao sexo feminino (15,2%).

As agressões psicológica e verbal são as práticas mais recorrentes, o que corrobora com outras análises sobre o tema. Fante (2012), em quatro pesquisas, em

São Paulo, entre 2000 e 2003, e Bandeira (2009) apontaram que as condutas mais praticadas no ambiente escolar são os maus-tratos verbais e psicológicos. Nesse mesmo sentido, Lopes Neto, Filho e Saavedra (2003) confirma que essa forma de violência é a que mais acomete os adolescentes, com índice de 77%. Santos et al. (2014) igualmente verificaram que o *bullying* verbal foi a prática mais recorrente, seguido do relacional e do físico.

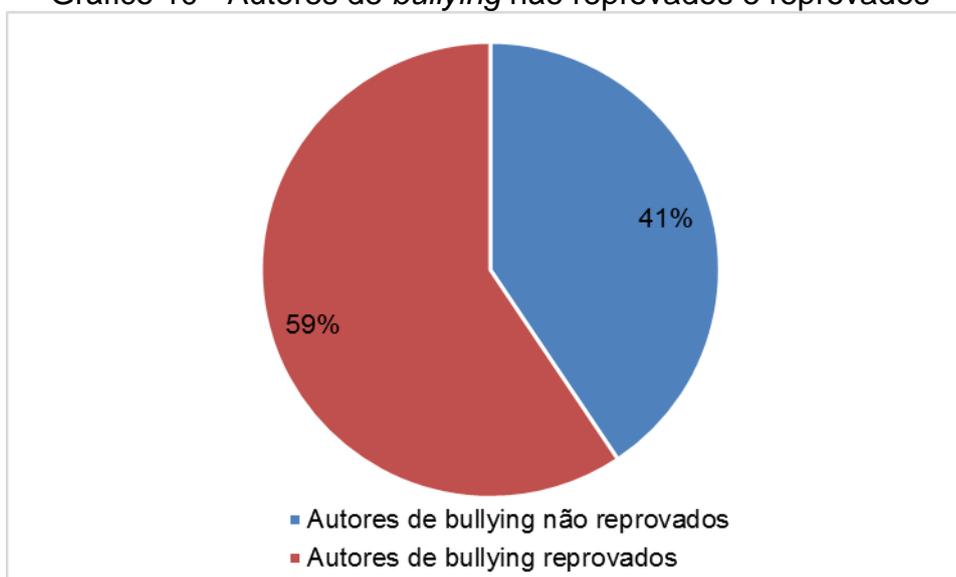
Por fim, realizou-se um comparativo entre alvos, autores e alvos/autores de *bullying* e aprovação e reprovação escolar (Gráficos 9, 10 e 11).

Gráfico 9 - Alvos de *bullying* não reprovados e reprovados



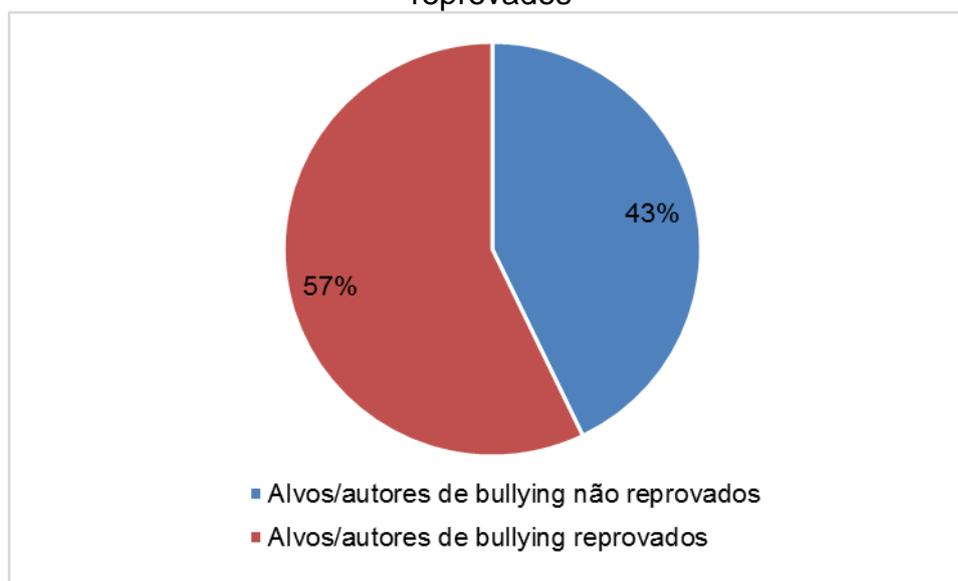
Fonte: Autoria própria (2015).

Gráfico 10 - Autores de *bullying* não reprovados e reprovados



Fonte: Autoria própria (2015).

Gráfico 11 - Alvos/autores de *bullying* não reprovados e reprovados



Fonte: Autoria própria (2015).

É consenso entre os pesquisadores que o *bullying* provoca inúmeros problemas, dentre eles, baixo rendimento escolar, que pode levar a reprovações. Quanto aos autores, há um distanciamento dos objetivos escolares, pois valorizam a violência como forma de obterem poder. Já as vítimas isolam-se e sentem medo de frequentar a escola, o que, a longo prazo, prejudica os estudos (CANTINI, 2004; LOPES NETO, 2005; ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010; FANTE, 2012). Dos alvos, autores e alvos/autores, mais de 50% já reprovou pelo menos um ano escolar, o que pode estar associado à violência escolar.

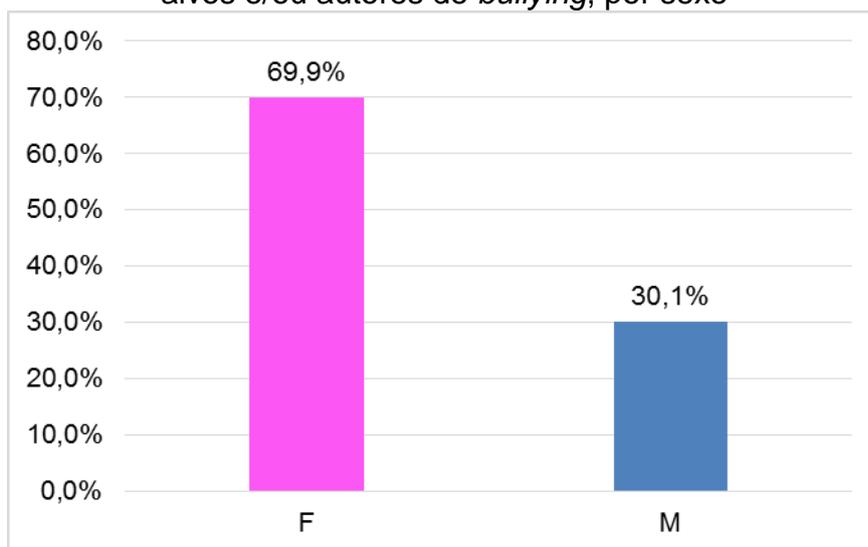
O *bullying* é fenômeno relacional e sistêmico (ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010), que requer a atenção especial de pesquisadores, professores e demais profissionais que atuam nas escolas, em virtude das graves consequências causadas em todos os envolvidos (BANDEIRA; HUTZ, 2012).

#### 3.3.4 As relações entre violência doméstica e *bullying*

Depois da família, é normalmente na escola que crianças e adolescentes estabelecem outras interações entre pares (BRONFENBRENNER, 2011), e se sofrem violência dentro dos lares, podem reproduzi-la na forma de *bullying*, como autores, alvos ou alvos/autores, conforme estudos de pesquisadores, como Hayden e Blaya (2002), Bauer et al. (2006), Fante (2012), entre outros.

Comprovar essa relação entre VD e *bullying* é igualmente o interesse deste trabalho, por meio do qual se comprovou que 65,2% dos participantes admitiram ter sofrido as duas formas de violência, dentre os quais 69,9% são do sexo feminino e 30,1%, do masculino (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Adolescentes que sofrem VD e declararam-se alvos e/ou autores de *bullying*, por sexo

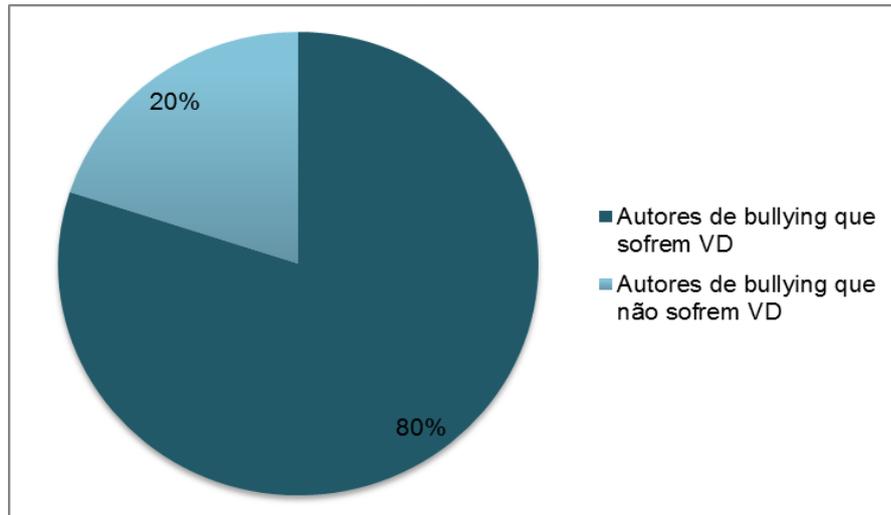


Fonte: Autoria própria (2015).

Os dados aqui expostos são inferiores a outros com o mesmo enfoque, contudo, não menos preocupantes. No ano de 2002, no interior paulista, Fante (2012), em estudo com 430 alunos de 5ª a 8ª séries, comprovou que 73% dos envolvidos em *bullying* reproduziam a violência sofrida no ambiente familiar contra os colegas de escola. No ano seguinte, em entrevista com 450 alunos de 5ª a 8ª séries de uma escola pública do estado de São Paulo, dos envolvidos com *bullying*, 81% repetiram os comportamentos agressivos recebidos em casa (FANTE, 2012). Tal como nestes achados, um estudo com 1059 crianças e adolescentes, conduzido por Baldry (2003), na Itália, confirma que há maior associação entre VD e *bullying*, de modo particular com as meninas.

Ainda, nesta pesquisa, constatou-se que autores de *bullying* estão mais expostos à VD (Gráfico 13).

Gráfico 13 - Autores de *bullying* envolvidos e não envolvidos em VD

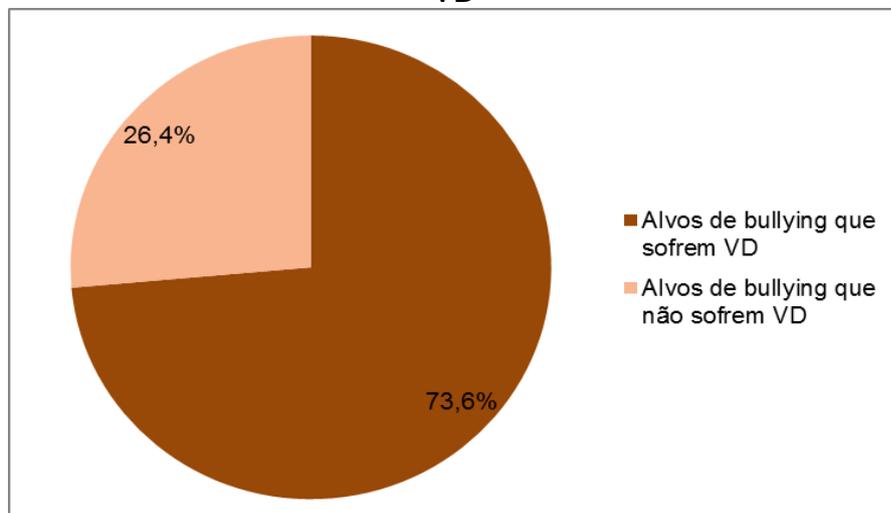


Fonte: Autoria própria (2015).

Bauer e colaboradores (2006), ao pesquisarem 112 crianças e adolescentes norte-americanos, apontaram que 97% dos autores de *bullying* já foram expostos à VD. No Brasil, Fante (2012) ouviu, em 2001, 431 crianças e adolescentes de uma escola municipal de São Paulo. Dos 87% dos alunos envolvidos em *bullying*, 82% disseram que reproduziram contra outros colegas a violência sofrida. Desse modo, tanto no Brasil quanto no exterior, é evidente que autores de *bullying*, em algum momento, reproduzem o que vivem no ambiente familiar.

O número de alvos de *bullying* vitimizados pela VD também foi identificado (Gráfico 14).

Gráfico 14 - Alvos de *bullying* envolvidos e não envolvidos em VD

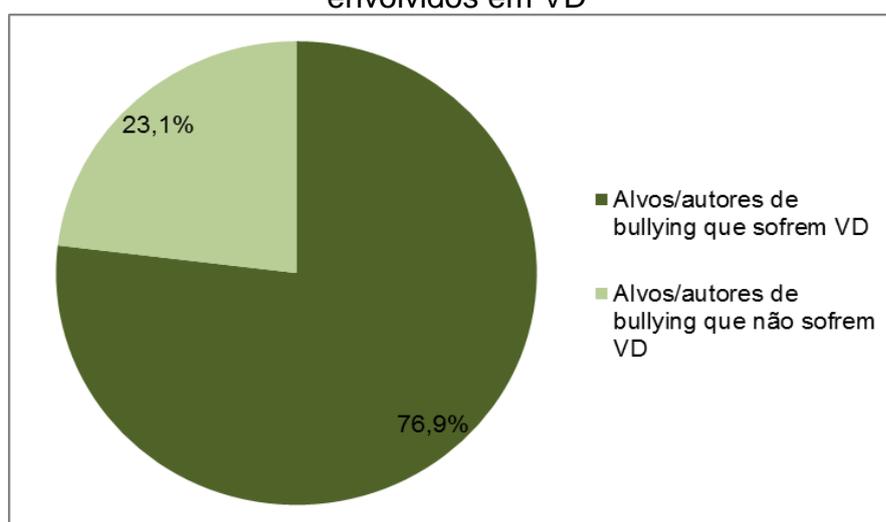


Fonte: Autoria própria (2015).

Quanto a esse achado, Pinheiro e Williams (2009), concluíram que, de um total de 239 estudantes, com idades entre 11 e 15 anos, 90,2% dos alvos de *bullying* relataram ter sofrido alguma violência por parte dos pais. Em ambos, há um alto índice de pessoas que sofrem as duas formas de violência, nos dois microsistemas mais importantes na vida do adolescente – escola e família; portanto, reforçam o conceito de que alvos são vistos como seres submissos, incapazes de se defender e de se impor no grupo (OLWEUS, 1993; LOPES NETO, 2005; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012).

Por fim, analisou-se o número de alvos/autores de *bullying* envolvidos em VD (Gráfico 15).

Gráfico 15 - Alvos/autores de *bullying* envolvidos e não envolvidos em VD



Fonte: Autoria (2015).

Pinheiro (2006), após entrevistar 239 alunos do Ensino Fundamental, concluiu que a violência aumentou a chance de os garotos relatarem envolvimento em *bullying*, como alvo e como alvo/autor.

Em uma pesquisa bibliométrica, nas bases de dados *Web of Science*, *Medline*, *PsycInfo*, *Dialnet* e *Redalyc*, Senra, Lourenço e Pereira (2011), após analisarem 45 artigos, publicados entre 2005 e 2010, revelaram que 35,56% deles apontaram a vítima de VD como alvo/autor de *bullying*, associação que ocasiona danos físicos, psicológicos, comportamentais e sociais.

Ao estudar o *bullying*, Rolim (2008) destaca que esse grupo de alvos/autores tem as piores relações familiares, consideradas pouco acolhedoras, cujos pais não

exercem efetivamente funções de monitoramento e cuidado, o que sugere uma disciplina inconsistente e contraditória.

### 3.4 Considerações finais

Este estudo investigou a ocorrência de VD e *bullying* em uma escola pública municipal de Canoas, Rio Grande do Sul, do qual participaram 112 adolescentes. Os resultados revelam que a maioria dos participantes (65%) sofre/sofreu VD. Declararam sofrer mais violência psicológica (37%), seguida de agressão física (30%), negligência (30%) e violência sexual (4%). As figuras materna e paterna surgem como os que mais praticam (64,6%) a VD.

Quanto ao *bullying*, 67,9% estão envolvidos diretamente, como alvos e/ou autores, sendo o percentual maior para o sexo feminino (42,9%) em relação ao masculino (25%). O *bullying* mais praticado na escola é o verbal e psicológico (95,9% para meninas e 84,8% para meninos), mas, quanto ao sexo masculino, há um aumento no índice de violência física (15,2%). Além disso, encontrou-se índice preocupante quando se relacionou envolvimento em *bullying* e reprovação: já reprovaram pelo menos um ano escolar 51% dos alvos, 59% dos autores e 57% dos alvos/autores.

A partir do cruzamento de dados entre VD e *bullying*, constatou-se que 69,9% das meninas e 30,1% dos meninos convivem/conviveram com as duas formas de violência. Destes, 73,6% declararam ser alvo; 80% autores e 76,9% alvos/autores de *bullying*. Tais números indicam a estrita associação entre essas duas formas de violência.

Apontam-se algumas limitações do estudo, como a análise estatística sem o cruzamento com outras informações, como idade em que as duas formas de violência são mais presentes. Para pesquisas futuras, sugere-se maior interação entre os dados e a apresentação de outros resultados decorrentes dos instrumentos utilizados. Independente das limitações, o objetivo deste estudo foi satisfatório, pois possibilitou a seleção para a segunda etapa da pesquisa.

Diante destes resultados, torna-se evidente que as políticas públicas e os projetos de intervenção devem ser implementados de forma a integrar os dois principais microssistemas aqui analisados, que são escola e família, os quais devem atuar juntos no combate a essas formas de violência. No dia 06 de novembro de

2015, foi sancionada a Lei de Combate ao *Bullying* (Lei 13.185/15), que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional, um importante passo rumo à promoção da cultura da paz nas escolas.

Há muito por fazer para sensibilizar a população de que essa fase da vida é delicada e importante. Uma mudança nos índices somente será possível com modelos educativos humanistas, que estimulem crianças e adolescentes para o convívio pacífico e para seu crescimento moral e espiritual, sendo esse um trabalho em rede entre família e escola (FANTE, 2012).

## CAPÍTULO IV

### A REDE DE APOIO SOCIAL E AFETIVO DE ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

#### **Resumo**

Este estudo teve por objetivo conhecer a rede de apoio social e afetivo de estudantes de uma escola pública municipal de Canoas, Rio Grande do Sul. Para tal, foi utilizado o Mapa dos Cinco Campos, um instrumento de caráter quantitativo e qualitativo. Participaram 15 adolescentes, que declararam sofrer violência doméstica (VD) e serem alvos e/ou autores de *bullying*. A seleção destes participantes ocorreu por meio de dois questionários sobre VD e *bullying*. Os resultados demonstraram que a maioria dos adolescentes possui uma rede de relações composta por laços positivos, mas também permeada por conflitos e rompimentos. Em algumas situações, mesmo sofrendo VD, os adolescentes afirmam ter bom relacionamento com agressores ou os percebem como fontes de apoio. Conclui-se que família e escola devem trabalhar em conjunto para integrar uma rede de apoio efetiva no combate à violência.

Palavras-chave: Rede de apoio. Risco. Proteção. Adolescentes escolares. Canoas/RS.

#### **Abstract**

This study aimed to know the social and emotional support network of students from a public school in Canoas, Rio Grande do Sul. For such, was used Five Field Map, instrument of quantitative and qualitative character. The participants were 15 adolescents, who reported suffering domestic violence (DV) and are targets and / or bullies. The results demonstrated that most adolescents have a network of relationships consisting of positive ties, but also permeated by conflicts and disruptions. In some situations, even suffering DV, adolescents claim to have good relationships with aggressors as positive and see them as sources of support. It is concluded that family and school must work together to integrate a network of effective support in combating violence.

Keywords: Support network. Risk. Protection. Students adolescents. Canoas/RS.

## 4.1 Introdução

Desde o primeiro dia de vida, os bebês já estabelecem vínculos com seus cuidadores, que têm a incumbência de lhes oferecerem cuidados especiais, principalmente relativos à sua nutrição de alimentos e de emoções (BRONFENBRENNER, 1979/1996; 2011; DE ANTONI; KOLLER, 2000). Szymanski (2004) afirma que é nessa família que a criança encontra os primeiros “outros”, com os quais aprende a existir no mundo, o qual passa a ter um significado a partir das trocas intersubjetivas construídas pelo afeto.

Diante disso, questiona-se: existe um modelo ideal de família que possibilite esse cuidado e afeto às crianças e adolescentes? Szymanski (1999), em um estudo com famílias de baixa renda, definiu as diferenças entre *família pensada* e *família vivida*. A *família pensada* é aquele modelo definido culturalmente, baseada na tradição, noção esta vislumbrada pelo grupo social, pelas instituições ou pela mídia; a *família vivida* são os modos de agir habituais dos membros que aparecem no cotidiano, “[...] que se desvela nos múltiplos arranjos que homens e mulheres constroem para conviverem, oferecerem cuidados às crianças e adolescentes e terem um espaço de intimidade e acolhimento afetivo” (ZSYMANSKI, 2004, p. 07; YUNES, 2001). Na visão da autora, família é aquela que independe da sua composição ou classe social, mas sim aquela que estabelece uma ligação afetiva e de cuidado entre seus membros (ZSYMANSKI, 2004).

Com o passar dos anos, as crianças passam a estabelecer novos vínculos e assumem novos papéis sociais nos ambientes em que circundam, como a escola (BRONFENBRENNER, 1979/1996; 2011; DE ANTONI; KOLLER, 2000). Esse ambiente escolar propicia experiências de hierarquia, de igualdade e convívio com as diferenças, influenciando a formação do indivíduo (CANTINI, 2004). Devido a essas características, a escola deve não só difundir conhecimentos e cultura, mas também oportunizar a transformação das estruturas sociais (PIETRO; YUNES; LIMA, 2014).

Nos ambientes em que frequentam, como escola ou família, crianças e adolescentes podem estar expostos a processos de risco, que são eventos negativos que aumentam a possibilidade de eles apresentarem problemas físicos, sociais ou emocionais (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

Por outro lado, as redes de relações podem ter influências positivas, que são aquelas que “[...] modificam, melhoram ou alteram respostas individuais a determinados riscos de desadaptação”, conhecidas como processos de proteção (POLETTTO; KOLLER, 2006, p. 31). Para alcançar o desenvolvimento humano positivo e o bem-estar do indivíduo, considera-se relevante a presença de uma rede de apoio social e afetivo, definida por Brito e Koller (1999, p. 115) como o “[...] conjunto de sistemas e de pessoas significativas, que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo [...]”, cuja importância está mais na qualidade desses vínculos do que na quantidade.

A primeira e a principal rede de apoio é constituída pela família, onde a criança desenvolve quase todos os repertórios básicos do seu comportamento, sendo, portanto, a responsável por guiar os seus passos. Ao longo do tempo, a rede vai-se ampliando, conforme passa a frequentar outros microsistemas, como a escola (BRITO; KOLLER, 1999). Essa rede de apoio reforça o senso de pertencimento, o que fortalece a imagem pessoal e promove o senso de autoeficácia. Isso possibilita a melhora “[...] na capacidade de adaptação das pessoas ao seu ambiente e a qualidade de seus relacionamentos, protegendo a pessoa de situações de risco” (BRITO; KOLLER, 1999, p. 117).

Este estudo integra uma pesquisa de Mestrado, composta de três estudos, que tem por objetivo compreender, sob a ótica da bioecologia do desenvolvimento humano, as percepções de adolescentes do Ensino Fundamental de uma escola pública de Canoas, Rio Grande do Sul, sobre vivências de VD e *bullying* e as possíveis relações entre esses fenômenos.

O suporte para estas reflexões é a teoria bioecológica, para a qual o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação entre uma pessoa em atividade com outras pessoas, objetos e símbolos, em diferentes ambientes, por longos períodos de tempo. Os ambientes são definidos como microsistemas (sistemas de relações face a face, como escola e família), mesossistemas (interações entre dois ou mais microsistemas), exossistemas (ambiente no qual a pessoa não participa diretamente, mas o influencia, como o trabalho dos pais/responsáveis), macrosistemas (valores, ideologias, estilos de vida) (BRONFENBRENNER, 2011; YUNES; JULIANO, 2010; SENNA, 2011).

## 4.2 Método

### 4.2.1 Participantes

Participaram deste estudo 15 adolescentes, sendo 10 meninas e cinco meninos, de uma escola pública de Canoas, Rio Grande do Sul, com vivências de VD e *bullying*, seja como alvos e/ou autores. Os participantes foram selecionados a partir de um estudo anterior, constituído por três questionários (*Questionário sociodemográfico*, uma questão sobre VD do *Questionário Juventude Brasileira*, composta por 11 itens, e *Questionário sobre bullying*).

Considerou-se, para fins de seleção, o maior número de marcações “Sim” na questão sobre VD e questões específicas que identificam alvos e/ou autores e *bullying*, já estabelecidos por Bandeira (2009).

A partir dos resultados dos questionários, participaram do estudo:

- 1º) Adolescentes com vivências de VD e autores de *bullying*: duas meninas e um menino (único que se enquadrava na seleção);
- 2º) Adolescentes com vivências de VD e alvos de *bullying*: cinco meninas e um menino;
- 3º) Adolescentes com vivências de VD e alvos/autores de *bullying*: três meninas e três meninos.

Além da seleção baseada nos critérios estabelecidos, julgou-se pertinente inserir no estudo duas adolescentes que declararam sofrer violência sexual e outra que solicitou à pesquisadora sua participação na pesquisa. Além disso, nos dias de aplicação do instrumento, um menino selecionado na segunda categoria não compareceu. A pesquisadora selecionou outro participante, pertencente à terceira categoria.

### 4.2.2 Instrumentos

– Mapa dos Cinco Campos: é um instrumento desenvolvido por Samuelsson, Thernlund e Ringström (1996) e adaptado no Brasil por Hoppe (1998) (Anexo D). De caráter quantitativo e qualitativo, permite “[...] avaliar a estrutura e a função da rede de apoio de crianças, adolescentes e adultos, observando tanto a quantidade

(estrutura) dos vínculos estabelecidos na rede quanto a qualidade (função) dos mesmos” (SIQUEIRA; BETTS, DEL’AGLIO, 2006, p. 151).

O Mapa consiste em um quadro de feltro, no qual são fixadas fichas de figuras que representam crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos (azul para o sexo masculino e rosa para o sexo feminino), com tamanhos diferentes (crianças, adolescentes e adultos). As figuras representam as pessoas que compõem a rede de apoio social e afetivo em cada campo (HOPPE, 1998; MAYER, 2002; SIQUEIRA; BETTS; DELL’AGLIO, 2006; SIQUEIRA, 2009).

No quadro, há cinco círculos concêntricos, em espaços iguais e em forma de fatias. Cada campo representa uma rede de apoio: *família* (pessoas com as quais mantém laços afetivos/consanguíneos, que vivem nesse microssistema, como pai, mãe, responsável legal, irmãos, etc.); *escola* (pessoas que considera importantes, como colegas, professores, funcionários, membros da equipe diretiva, etc.); *parentes* (pessoas com as quais mantém laços afetivos/consanguíneos mas que não vivem no seu ambiente familiar, como avós, tios, primos, sobrinhos, etc.); *amigos/vizinhos* (pessoas que residem próximo a sua casa ou distante e que considera importantes); *contatos formais* (pessoas ligadas a instituições frequentadas por ela, como em igreja, associação, centro comunitário, posto de saúde, etc.) (MAYER, 2002; SIQUEIRA, 2009).

Cada círculo (ou nível) é utilizado para medir a qualidade do vínculo com o adolescente: o círculo central o representa; o primeiro e o segundo, as relações mais próximas (maior vínculo); o terceiro e o quarto, as mais distantes (menor vínculo); o quinto, os seus contatos insatisfatórios. Os dados obtidos são anotados na Folha de Registro (Anexo E) (MAYER, 2002; SIQUEIRA, 2009).

Na sessão, o procedimento adotado é este:<sup>4</sup> Mostra-se o quadro de feltro e coloca-se ao lado do adolescente as fichas representando as pessoas; explica-se o funcionamento do Mapa; adolescente explica o procedimento, para ser analisado seu entendimento. Se ele não compreender, repete-se o procedimento; adolescente indica um campo para iniciar o procedimento e explica-se em que consiste o campo escolhido; adolescente seleciona uma ficha de cada vez e insere no círculo, segundo a ordem que desejar; pergunta-se quem são as pessoas representadas

---

<sup>4</sup> Os 4º a 8º passos são realizados por campo (família, escola, parentes, vizinhos/amigos, contatos formais).

(“Quem é cada pessoa representada?”) e registra-se a ordem de escolha na Folha de Registro; pergunta-se se há, nas relações com cada pessoa representa, a presença de conflitos (†) (“Você já brigou ou discutiu com ela?”) ou rompimentos (‡) (“Você já ficou de mal com ela, sem falar com ela?”). As informações são registradas na Folha. Há a possibilidade de ele abordar os conflitos e rompimentos sem ser perguntado; nesse caso, não se questiona novamente; pergunta-se se ele gosta da convivência com a pessoa representada (Satisfação) ou não gosta (Insatisfação) (“Você gosta da convivência com esta pessoa?”). As informações são registradas na Folha.

Após o preenchimento dos campos, a pesquisadora mostra ao participante que ele possui inúmeras pessoas na vida e faz duas perguntas: “De todas essas pessoas, quem é a pessoa que você mais pode contar?” e “Por que você acha que pode contar com ela, que tipo de apoio/ajuda ela te dá?” (SIQUEIRA, 2009).

– Diário de campo: o diário de campo permitiu à pesquisadora registrar os acontecimentos durante a coleta de dados.

#### *4.2.3 Considerações éticas*

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro Universitário La Salle, seguindo-se todas as normas sugeridas, sob Processo n.º 43694215.2.0000.5307 (Anexo A). Todos os adolescentes entregaram, devidamente assinados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndices A e B).

#### *4.2.4 Procedimentos*

A aplicação do Mapa dos Cinco Campos aconteceu no período de 22 a 24 de junho de 2015, em sessões individuais de aproximadamente 30 minutos, nas dependências da escola. Os locais utilizados foram salas de aula e a biblioteca, quando não havia aula ou outras atividades.

#### 4.2.5 Análise dos dados

O Mapa dos Cinco é analisado sob estes aspectos: *estrutura da rede*, *funcionalidade da rede* e *percepção das figuras na rede*. A *estrutura da rede* é avaliada pelo número de contatos em toda a rede e por campo. A *funcionalidade da rede* é avaliada por estes aspectos: média e desvios-padrão dos contatos em cada círculo adjacente ao centro, que representam os níveis de proximidade; média e desvios-padrão dos conflitos e rompimentos; fator de proximidade total da rede e por campo. O fator de proximidade é uma variável que representa o grau de vinculação dos participantes com o número de pessoas citadas nos campos, sendo medido pela localização dessas pessoas quanto ao círculo central, no qual está o participante. Para o cálculo desse escore, o número de pessoas colocadas no primeiro nível é multiplicado por oito; no segundo nível, por quatro; no terceiro nível, por dois; no quarto nível, por um; e no quinto nível, por zero. O somatório desse cálculo é dividido pelo número total de pessoas citadas no campo, para a média de proximidade no campo, ou pelo número total de pessoas citadas no Mapa, para a média de proximidade no instrumento. Este fator varia de 0 a 8, sendo que escores entre 0 e 2,6 são considerados de pequena força; entre 2,7 e 5,3, média força; e entre 5,4 e 8, grande força de proximidade. A *percepção das figuras da rede* é analisada a partir da localização nos níveis do Mapa (SIQUEIRA, 2009, p. 46).

### 4.3 Resultados e discussões

Conforme já mencionado, participaram deste estudo 15 adolescentes (10 meninas e cinco meninos) com idades entre 12 e 17 anos, estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. No Estudo I, constituído de três instrumentos (*Questionário sociodemográfico*, uma questão sobre VD do *Questionário Juventude Brasileira* e *Questionário sobre bullying*), os meninos informaram que sofrem/sofreram violência física (soco ou surra e agressão com objeto), violência psicológica (falta de atenção, carinho e diálogo, ameaça ou humilhação) e negligência (abandono, contato com drogas, falta de cuidados com a saúde e alimentação). As meninas também sofrem/sofreram essas formas de violência, e quatro delas incluíram-se no grupo violência sexual (mexeu no meu corpo contra a minha vontade e/ou relação sexual forçada), cujos agressores são tio (três casos) e

primo (um caso). Quanto à escolaridade, 93,3% deles já reprovaram, pelo menos, um ano escolar. Do grupo feminino, duas declararam-se autoras de *bullying*; cinco, alvos; três, alvos/autoras. Do grupo dos meninos, um declarou-se autor; um, alvo; três, alvos/autores.

São apresentados os resultados de todos os campos do Mapa, todavia, a ênfase será nos três ambientes principais de interesse desta pesquisa: Família, Parentes e Escola. Além disso, analisando-se esses três campos, não foram encontradas dispersões significativas dos dados, por meio da análise do desvio-padrão; por isso, esse índice não será mencionado na discussão.

Quanto à *estrutura da rede*, o Mapa dos Cinco Campos apontou um total de 297 contatos. Na tabela a seguir, consta o número de pessoas citadas por dimensão social.

Tabela 1 - Pessoas citadas por dimensão social ( $\bar{x}$ : média)

Participante Campo	Quantidade de pessoas citadas por dimensão social															$\bar{x}$
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	
Família	2	6	3	4	3	5	8	5	3	8	4	4	7	4	4	4,7
Parentes	3	5	4	5	3	4	15	7	2	5	3	1	10	3	6	5,1
Escola	4	6	4	3	5	3	8	5	5	4	1	4	5	2	8	4,5
Amigos/ vizinhos	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	6	3	12	2	3	3,7
Contatos formais	0	2	1	0	2	0	3	4	3	0	0	0	6	0	7	1,9

Fonte: Autora, 2015.

Os campos com maior número de contatos são Parentes, com média de 5,1; Família, com média de 4,7; Escola, com média de 4,5, três microssistemas de importância para o desenvolvimento humano, pois é onde há as primeiras relações face a face e se compreendem as diferenças de papéis exercidos em cada um deles (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

Um estudo de Poletto (1999), com 40 crianças de zero a 10 anos, indicou que a maior média de contato dos participantes é no campo Parentes (5,4), seguido de Escola (5,65) e de Família (4,3). Hoppe e Ramos (2012), com o objetivo de identificar a percepção da rede de apoio em 11 crianças que ingressam no ensino

público, indicaram que o campo Escola apresenta a maior média de contatos (4,1), seguido de Família (3,5) e Parentes (3,1).

Ainda que tais pesquisas contemplem outros perfis, nota-se que os três campos onde mais há contatos são os mesmos desta pesquisa. A primeira e a principal rede de relações é constituída pela família, lugar onde as crianças e adolescentes desenvolvem quase todos os repertórios básicos do seu comportamento (BRITO; KOLLER, 1999). Por conseguinte, é na escola que eles constroem vínculos de amizade e companheirismo, pois ela representa a abertura para o espaço social fora do lar (HOPPE; RAMOS, 2012). Assim, por serem os principais lugares que frequentam, a rede é maior nesses microssistemas.

A *funcionalidade da rede*, que avalia a qualidade das relações, apresentou uma média de contatos maior no primeiro círculo (Tabela 2).

**Tabela 2 - Número de pessoas citadas em cada nível**

Nível	Número de pessoas citadas em cada nível				
	1º	2º	3º	4º	5º
Campo					
Família	28	25	8	4	5
Parentes	35	23	5	6	7
Escola	23	18	8	8	10
Amigos/vizinhos	23	18	7	4	4
Contatos formais	6	16	6	0	0
Média: $\bar{x}$	23	20	6,8	4,4	5,2

Fonte: Autora, 2015.

A maior média de contatos está no primeiro nível, o das relações mais próximas e positivas (23), seguida do segundo nível (20), do terceiro (6,8), do quinto (5,2) e do quarto (4,4).

Um estudo de Siqueira, Betts e Dell'Aglio (2006), com 35 adolescentes institucionalizados, constatou que o primeiro nível possui a maior média (18,74), seguido do segundo (8,64) e do terceiro (4,03). No entanto, os resultados diferem nos últimos níveis, pois, nesta pesquisa, o quinto nível apresenta maior média que o quarto. Possivelmente, estes últimos resultados diferem por se tratarem de estudos com enfoques diferentes.

Brito e Koller (1999) destacam que, em uma rede de apoio, definida como o conjunto de sistemas e pessoas significativas na vida das pessoas, deve-se

considerar a qualidade dos vínculos, e não apenas a quantidade. Esses resultados sugerem que os adolescentes têm mais vínculos positivos do que negativos. Mas é necessário atentar para o fato de que, em algumas situações, inserir nos círculos mais próximos pode não significar relações satisfatórias.

Durante o procedimento, alguns participantes inseriram pessoas em níveis próximos e narraram episódios de VD. Um exemplo é de um menino que foi abandonado pela mãe, porém, no Mapa, inseriu-a no primeiro nível. Outra menina inseriu a mãe no segundo nível, mesmo tendo sido agredida física e psicologicamente no dia da aplicação deste estudo. Um dos motivos para essa contradição pode ser explicado pela crença da sociedade de que os filhos são propriedade dos pais, e a punição ou outras práticas violentas não são abusos, e sim um direito dos pais mais velhos (MAYER, 2002). Quanto aos castigos físicos, tem-se uma aceitação social de que não se constituem em uma forma de violência, e sim um método de educação (BRITO et al., 2005).

A partir dessa dinâmica relacional, pode-se discutir acerca dos conceitos de *família pensada* e *família vivida*. Para Szymanski (1999; 2004), a *família pensada* é aquela baseada na tradição, aquele modelo ideal da nossa sociedade, enquanto a *família vivida* refere-se ao grupo de pessoas que convivem diariamente e que se reconhecem como família, propondo uma ligação afetiva, de cuidado contínuo entre todos os membros. Nessa família vivida dos adolescentes, há uma ligação afetiva entre eles e os agressores, o que minimiza as situações de violência intrafamiliar.

Além desse fato, é possível observar que o maior número de contatos no quinto nível está localizado no campo Escola, microsistema fundamental no processo de socialização de crianças e adolescentes (BRONFENBRENNER, 2011), e que para alguns participantes não está sendo vista como um lugar de agradável convivência.

Para a teoria bioecológica, as interações, denominadas de processos proximais, produzem efeitos na vida das pessoas. Elas são positivas quando há *reciprocidade* (influência mútua), *equilíbrio de poder* (influências de um membro sobre o outro, sendo significativo o seu estabelecimento entre as duas pessoas); *relação afetiva* (sentimentos de um membro relativo ao outro, sendo o resultado das duas propriedades anteriores). Se os processos proximais não se dão com estes três pressupostos, os efeitos podem ser disruptivos. A VD e o *bullying* podem gerar

disfunção, cujos efeitos perpassam outros ambientes de influência (MAYER, 2002; BRONFENBRENNER, 2011).

Como já mencionado, 93,3% dos envolvidos na pesquisa já reprovaram, pelo menos, um ano escolar, o que pode estar associado a problemas nas relações interpessoais, práticas punitivas e modelos agressivos por parte dos adultos, caso destes adolescentes (FERREIRA; MARTURANO, 2002).

Além disso, avaliaram-se o fator de proximidade e a presença de conflitos e rompimentos, e satisfação e insatisfação em cada campo do Mapa. Na tabela 3, consta o fator de proximidade.

Tabela 3 - Funcionalidade da rede – Fator de proximidade

		Fator de proximidade		
Campo	Força	Pequena força	Média força	Grande força
	Família		2	8
Parentes		0	11	4
Escola		3	9	3
Amigos/vizinhos		2	9	4
Contatos formais		1	4	3
Média: $\bar{x}$		1,6	8,2	3,8

Fonte: Autora, 2015.

Em todos os campos, predominam as relações de média força ( $\bar{x}$ : 8,2), seguida de grande força ( $\bar{x}$ : 3,8) e de pequena força ( $\bar{x}$ : 1,6), o que sugere a presença de pessoas significativas, com as quais os participantes encontram satisfação nos vínculos (POLETTTO, 1999).

Nesta pesquisa, o campo que mais apresenta relações de pequena força é a Escola. Diferentemente desse resultado, Poletto (1999), em estudo com 40 crianças e adolescentes, concluiu que o campo com maior fator de proximidade é a Escola, seguido por Parentes, Família, Vizinhos/amigos e Contatos formais. Possivelmente, neste estudo, as relações de pequena força são uma consequência da situação atual destes adolescentes, envolvidos em episódios de *bullying*. Portanto, é preciso atentar para esse dado, pois a instituição escolar é a responsável por influenciar a formação de seus educandos e transformar as estruturas sociais (CANTINI, 2004;

PIETRO, YUNES, LIMA, 2014), devendo ser visualizada como um lugar seguro e acolhedor.

Na tabela 4, consta o número de conflitos e rompimentos e de contatos satisfatórios e insatisfatórios.

Tabela 4 - Funcionalidade da rede – Número de conflitos e rompimentos e de contatos satisfatórios e insatisfatórios

Conflitos e rompimentos			Contatos Satisfatórios/Insatisfatórios	
Campo	Conflitos	Rompimentos	Satisfatórios	Insatisfatórios
Família	47	21	65	5
Parentes	23	20	69	7
Escola	28	15	57	10
Amigos/vizinhos	19	11	52	4
Contatos formais	5	1	28	0
<b>Total</b>	122	68	271	26
Média: $\bar{x}$	24,4	13,6	54,2	5,2

Fonte: Autora, 2015.

A média de relações insatisfatórias é baixa (5,2), mas há elevado número de conflitos e rompimentos, considerando-se o total de contatos nos três campos de interesse desta pesquisa (Família: 70; Parentes: 76; Escola: 67, conforme tabela 1). Esses números podem estar refletindo a VD sofrida pelos adolescentes no ambiente familiar e o envolvimento em *bullying* na escola.

Poletto e Koller (2008) alertam que, no microsistema família, deve haver a promoção de um ambiente incentivador e seguro, no qual todos possam se desenvolver positivamente. Se houver muitos conflitos, os efeitos podem ser negativos (*disfunção*) na vida dos envolvidos, cujas consequências podem transpassar os limites desse ambiente e ingressar em outros, como a escola ou o trabalho (BRONFENBRENNER, 2011).

Após o término da aplicação do Mapa, cada adolescente foi solicitado a responder duas perguntas: (1) “Com qual dessas pessoas que você citou no Mapa você mais pode contar?”; (2) “Que tipo de apoio ela lhe dá?”, com vistas a analisar a *percepção das figuras da rede*. Dos 15 entrevistados, seis responderam que a mãe é a pessoa com quem eles mais podem contar, seguido de irmã (três), amigos (três),

avó (um), cunhada (um) e professora (um). Um participante citou duas fontes de apoio (pai e mãe).

Hoppe (1999, p. 47) salienta que a rede de apoio durante a infância e adolescência é de extrema importância, pois “[...] sedimenta recursos internos, habilidades sociais, cognitivas e emocionais para lidar com as diferentes situações”, e aqueles que percebem maior apoio social de pais e familiares apresentam maior satisfação de vida. Neste estudo, a família foi percebida como principal fonte de apoio.

Uma rede protetiva, composta pelo grupo de iguais, quando baseada na amizade, tem a capacidade de fortalecer o indivíduo para enfrentar situações de risco (BRITO; KOLLER, 1999; JULIANO; YUNES, 2014). Quatro participantes indicaram esse grupo como apoio (amigos e cunhada), que os auxiliam com conselhos para uma mudança positiva.

Outra influência na vida das pessoas é a escola, todavia, nestes resultados, observa-se que apenas uma menina relatou receber apoio de alguém pertencente a esse microsistema. Na escola, assumem-se novos papéis (de filho a aluno, por exemplo) e estabelecem-se novas relações, que aprimoram suas estratégias de relacionamento pessoal (MAYER, 2012). Seria fundamental que a visualizassem como uma rede de apoio segura, o que não ocorreu nesta pesquisa.

Em duas situações, as fontes de apoio (pai e mãe) são as mesmas que perpetuam a VD (em um caso, agressão física; no outro, abandono). Ao serem questionados, os meninos responderam: “Porque eles me amam de todo coração, apesar das brigas” e “Porque ela sempre me ajuda, tentando me proteger”. O primeiro caso leva a crer que ele aceita as agressões sofridas, já que há a presença de amor; no segundo, ele pode ter superado o abandono, pois atualmente a mãe o ajuda e protege.

Os adultos são os mais citados como as pessoas a quem pediriam ajuda, para 11 participantes. Siqueira, Betts e Dell’Aglío (2006), em estudo com crianças institucionalizadas, destacam que a busca por adultos indica a importância destes no fornecimento de apoio frente às adversidades.

Quanto ao tipo de apoio fornecido, conforme categorias de análise encontradas por Siqueira, Tubino, Schwarz e Dell’Aglío (2009), foram obtidas as seguintes respostas:

1. Apoio Emocional e Afetivo: engloba respostas que fazem referência ao recebimento de afeto e proteção. Esse apoio é recebido como confiança, disponibilidade de ouvir, compartilhar preocupações, medos e compreender seus problemas. No caso desta pesquisa, “tenta me proteger”, “me ajuda em tudo”, “é a única que está do meu lado”, “me socorre quando brigo com minha mãe”, “me apoia em tudo”, “cuida de mim”, “me dá amor”, “faz tudo por mim”.

2. Apoio Informacional: engloba respostas em que há referência ao recebimento de sugestões, conselhos, informações e explicações desejadas, que ajudam a pessoa a sentir-se orientada. Nesta pesquisa, as respostas foram: “me ajuda com conselhos”, “é um bom exemplo pra mim”.

Não houve menção a Apoio Instrumental, relacionado ao fornecimento de algum tipo de ajuda material, ao recebimento de meios para que resolva seus problemas cotidianos.

O apoio emocional/afetivo foi o mais citado (11 casos), seguido do apoio informacional (quatro). Tendo em vista que sofrem algum tipo de violência, os apoios emocional e informacional podem capacitá-los a desenvolver estratégias adaptativas, a fim de superarem suas vivências negativas (SIQUEIRA; BETTS; DELL’AGLIO, 2006). Mayer (2002) valoriza a importância das relações positivas, as quais podem ajudar as pessoas na prevenção de eventos estressantes, seja com um conselho ou uma orientação, o que minimizam os riscos.

#### **4.4 Considerações finais**

Ao utilizar o Mapa dos Cinco Campos como instrumento de coleta de dados, o pesquisador tem a oportunidade de avaliar a rede de apoio como elemento de risco ou proteção. Tais indicadores podem sugerir subsídios para criação de políticas públicas e projetos de intervenção efetivos que promovam ambientes adequados ao desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes (BRITO; KOLLER, 1999).

Nesta pesquisa, a análise da *estrutura da rede* demonstra que os adolescentes apresentam maior média de contatos em três campos principais, que são Parentes (5,1), Família (4,7) e Escola (4,5), ambientes onde ocorrem as primeiras interações e onde os primeiros papéis são estabelecidos (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

Ao se analisar a *funcionalidade da rede*, constata-se que a maior média de contatos está no primeiro nível (23), seguido do segundo (20), do terceiro (6,8), do

quinto (5,2) e do quarto (4,4). As relações são, na maioria, de média (8,2) e grande força (3,8), seguidas de pequena força (1,6). Apesar de haver mais contatos positivos, alguns participantes, relataram VD, como agressão física, psicológica e abandono, sofridas por pessoas inseridas em círculos próximos a eles, o que pode indicar condições de risco. Sobre o menino que sofreu o abandono, percebeu-se a superação do problema, pois, atualmente, a mãe o cuida e o protege.

Apesar de os estudantes demonstrarem que percebem mais relações positivas do que negativas, declaram um número elevado de conflitos (122) e rompimentos (68). Comparando-se com o número de contatos (297) atenta-se para os números encontrados no microssistema escola. Nesse local, há o segundo maior número de conflitos (28) e, em três casos, as relações são de pequena força. Santos (2001), ao analisar a violência escolar, alerta que a função de socialização está em risco, tendo em vista os conflitos sociais dentro de seu ambiente. Ao contrário, a escola deve desenvolver ações que estimulem as vivências positivas e a cultura da não violência.

Entende-se que conflitos e rompimentos são comuns ao longo da vida, e às vezes necessários, como em episódios em que crianças e adolescentes são afastados dos perpetradores de violência (PIETRO; LIMA; YUNES, 2014). Entretanto, quando possível, eles devem ser resolvidos, por meio do diálogo e do respeito mútuo.

Nesse caminho, a rede de apoio social e afetivo, composta tanto por pessoas quanto por instituições, torna-se fundamental na vida destes adolescentes, pois pode auxiliá-los na superação das adversidades e na promoção de resiliência (JULIANO; YUNES, 2014). Nesta pesquisa, os membros familiares foram os mais citados. Os pares foram indicados em apenas quatro casos; a escola, por um. Para todos os participantes, não há interesse em apoio instrumental e valoriza-se o apoio emocional/afetivo e informacional, pois recebem proteção, ajuda, apoio, cuidado, amor, aconselhamento, ou os visualizam como bons exemplos a serem seguidos.

Em relação a este último microssistema, a escola, acredita-se que ela necessita reavaliar suas práticas, que devem estar direcionadas também para a transformação das estruturas sociais, a fim de atuar como uma efetiva rede de apoio aos seus educandos (PIETRO; YUNES; LIMA, 2014). Além disso, deve cumprir seu papel de agente de proteção, especialmente em casos de violência, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

A partir da análise da *percepção das figuras da rede*, constata-se que a família é quem mais auxilia os participantes; no entanto, em duas situações, os indicados como fonte de apoio (pai e mãe) foram também citados como perpetradores de VD no primeiro estudo. Para ambos, ainda prevalece a proteção e o amor, que se sobressaem às brigas ou ao abandono sofrido durante a infância. Acredita-se que há uma ligação afetiva entre os adolescentes e aqueles que os agridem, o que minimiza as situações de VD.

Neste estudo, há algumas limitações metodológicas. As principais são o número desproporcional de meninos e meninas, o que não permitiu uma análise relacionada ao gênero. O número de participantes também limita a análise comparativa a dados sociodemográficos. Apesar disso, foram atendidos os objetivos específicos da pesquisa, que são conhecer a realidade relacional dos adolescentes e identificar a sua rede de apoio, observando a estrutura e a qualidade dos vínculos, com vistas a selecioná-los para o último estudo da pesquisa de Mestrado.

As conclusões aqui expostas são um indicativo para que as escolas desenvolvam projetos de intervenção capazes de estimular o relacionamento positivo entre pares e de integrar todos os envolvidos – equipe diretiva, professores, alunos e demais profissionais que nela atuam. A partir disso, ao promover o diálogo e a amizade em seu ambiente, a escola tem a possibilidade de integrar-se às famílias, para, juntas, formarem uma rede de apoio mais efetiva com vistas ao combate à violência.

## CAPÍTULO V

### AS PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E *BULLYING*

#### **Resumo**

Este estudo teve por objetivo conhecer a percepção de adolescentes de uma escola pública municipal de Canoas, Rio Grande do Sul, sobre violência doméstica (VD), *bullying* e as relações entre esses fenômenos. Trata-se de um estudo qualitativo que teve por base a Entrevista Reflexiva. Participaram oito estudantes, que declararam sofrer VD e serem autores e/ou alvos de *bullying*. A seleção ocorreu por meio de dois estudos anteriores. Os resultados revelam que os participantes convivem em um ambiente familiar com conflitos, para os quais buscam estratégias relacionais positivas. Descrevem a VD sofrida e como ela afeta negativamente suas vidas. Quanto ao *bullying*, os participantes descrevem situações de violência, definem um perfil de seus autores e relatam as consequências negativas. Os adolescentes percebem a associação entre os microssistemas escola e família, a partir das vivências de violências. A partir disso, podem se tornar alvos de *bullying*, pois demonstram fragilidade, ou autores, por seguirem os exemplos relacionais negativos ou por direcionarem a raiva a colegas. Nesse meio por vezes conflituoso e violento, encontram fontes de apoio, fundamentais para que superem suas dificuldades. É emergente a implementação de projetos de intervenção e de apoio a crianças e adolescentes vítimas de VD e *bullying*.

Palavras-chave: Violência doméstica. *Bullying*. Relações entre violência doméstica e *bullying*. Rede de apoio. Canoas/RS.

#### **Abstract**

This study aimed to know the perception of adolescents from a public school in Canoas, Rio Grande do Sul, about domestic violence (DV), bullying and relationships between these phenomena. It is a qualitative study that was based on the Reflexive Interview. Attended by eight students who reported suffering domestic violence (DV) and are targets and / or bullies. Selection took place by means of two previous studies. The results reveal that the participants live in a family environment with conflicts, for which seek positive relational strategies. They describe the DV and how it negatively affects their lives. About the bullying, participants describe situations of

violence, define a profile of the authors and report the negative consequences. Adolescents realize the association between microsystems, school and family, from the experiences of violence. From this they can become targets of bullying, because it shows weakness, or bullies, by following the negative relational examples or for linking to anger peers. In the mean sometimes confrontational and violent, are sources of support, fundamental to overcome their difficulties. It is emerging the implementation of intervention and support projects for children and adolescents victims of DV and bullying.

Palavras-chave: Domestic violence. *Bullying*. Relations between domestic violence and bullying. Support network. Canoas/RS.

## 5.1 Introdução

As crianças e os adolescentes têm o direito de viver livres de qualquer forma de violência (WHO, 2006), o que é assegurado em diferentes documentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, ou nacionais, como a Constituição Federal (artigo 227) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei N. 8.069, de 13 de julho de 1990). Mesmo assim, anualmente, milhões de crianças, em todo o mundo, são vítimas ou testemunhas de maus-tratos físicos, emocionais e sexuais (WHO, 2006), seja dentro ou fora do contexto familiar.

Uma das formas de violência praticada contra crianças e adolescentes é a violência doméstica (VD), caracterizada como ação ou omissão que prejudica o bem-estar, a integridade física e psicológica, a liberdade e o pleno desenvolvimento, sendo praticada dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que assumem funções parentais (CAMARGO, 2002).

Há diversas definições no mundo todo para o conceito de violência praticada contra a criança e o adolescente (KRUG, et al., 2002). Neste trabalho, as formas de VD foram assim conceituadas: *violência física* (uso da força física de forma intencional, não acidental, com o intuito de ferir, danificar ou destruir, deixando ou não marcas evidentes); *violência psicológica* (interferência negativa do adulto sobre a criança e sua competência social, depreciação, xingamentos, exposição ao ridículo, ameaças e intimidações, discriminação, rejeição, omissão de carinho, negação de atenção e supervisão e outras formas não físicas de tratamento hostil); *violência sexual* (todo ato ou jogo sexual, relação homo ou heterossexual, entre um

ou mais adultos – parentes de sangue ou afinidade e/ou responsáveis – e uma criança ou adolescente); *violência fatal* (atos e/ou omissões praticados por pais, parentes ou responsáveis em relação à criança e/ou adolescente que resultem de sua morte); *negligência* (não cumprimento de recomendações relacionadas aos cuidados com a saúde; falha na procura dos cuidados de saúde apropriados; privação de alimentação resultando em fome; falha em proporcionar um desenvolvimento físico à criança; exposição da criança às drogas; proteção inadequada quanto aos perigos do meio ambiente; abandono; higiene precária; privação da educação). Tais modalidades podem existir de forma única ou associada (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2001; KRUG et al., 2002; CAMARGO, 2002; BRITO et al., 2005; AZEVEDO; GUERRA, 2011; WAKSMAN; HIRSCHHEIMER, 2011).

No ambiente escolar, o público infanto-juvenil também pode conviver com o *bullying*, prática violenta e intencional que causa dor, angústia e sofrimento às vítimas e um sentimento de satisfação do autor (OLWEUS, 1993; FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012). Para Olweus (1993), há a existência de *bullying* quando um estudante é vitimizado ou agredido, estando exposto repetidamente e ao longo do tempo a ações negativas por parte de um ou mais alunos (denominados *bullies*), gerando consequências negativas para todos os envolvidos. As pessoas envolvidas com o *bullying* podem ser classificadas como alvos, os que sofrem *bullying*; alvos/provocadores, os que provocam os autores e não conseguem lidar com a situação; alvos/autores, os que sofrem e praticam; autores, os praticantes; testemunhas, que presenciam as ações de violência (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012).

Segundo pesquisadores, VD e *bullying* são fenômenos relacionais e sistêmicos, cujas ações praticadas ou sofridas em um ambiente podem se refletir em outros (RIBEIRO, 2003; HAYDEN; BLAYA, 2002; MALDONADO; WILLIAMS, 2005; PINHEIRO; WILLIAMS, 2009; FANTE, 2012). Nesse sentido, ambas as violências podem ser compreendidas a partir da teoria bioecológica do desenvolvimento humano, para a qual as pessoas estão em constante interação com outras pessoas, com seus ambientes de influência direta ou indireta, com objetos e símbolos. Na bioecologia, privilegiam-se os *processos proximais*, que são formas de interação entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente imediato ao longo do tempo, que

podem produzir efeitos de competência (positivos) ou disfunção (negativos) (BRONFENBRENNER, 1979/1996; 2011; SENNA, 2011).

Nessa perspectiva teórica, os ambientes, ou contextos ecológicos, são definidos como *microssistema*, que são os sistemas próximos, de papéis, atividades e relações face a face (família e escola da criança, por exemplo); *mesossistema*, que são as inter-relações entre os microssistemas; *exossistema*, os sistemas distais com influência indireta sobre a pessoa (o trabalho dos pais); *macrossistema*, sistema mais distante e que engloba todos os outros (culturas, leis, concepções ideológicas) (BRONFENBRENNER, 1979/1996; SENNA, 2011; PIETRO; YUNES; LIMA, 2014).

A partir disso, é proposto um modelo composto por quatro núcleos: *Processo*, *Pessoa*, *Contexto* e *Tempo* (PPCT), em que *Processo* é a fusão e a dinâmica entre o indivíduo e o contexto; *Pessoa* é a pessoa em desenvolvimento, envolvendo características biológicas, cognitivas, emocionais, comportamentais e aquelas construídas na interação com o ambiente; *Contexto* são os níveis ou sistemas entrelaçados que influenciam a pessoa em desenvolvimento; *Tempo* são as mudanças e continuidades da pessoa ao longo do tempo (BRONFENBRENNER, 2011; CECCONELLO; KOLLER, 2003; YUNES; JULIANO, 2010; SENNA, 2011).

Com o aporte da bioecologia, entende-se que as pessoas vivem em uma rede de relações (BRONFENBRENNER, 1979/1996), que se iniciam no ambiente familiar. Szymanski (2004) afirma que é nessa família que a criança encontra os primeiros “outros”, com os quais aprende a existir no mundo, o qual passa a ter um significado, a partir das trocas intersubjetivas, construídas pelo afeto.

Diante disso, questiona-se: existe um modelo ideal de família que possibilite esse cuidado e afeto às crianças e adolescentes? Szymanski (1999), em um estudo com famílias de baixa renda, definiu as diferenças entre *família pensada* e *família vivida*. A *família pensada* é aquele modelo definido culturalmente, baseada na tradição, noção esta vislumbrada pelo grupo social, pelas instituições ou pela mídia; a *família vivida* são os modos de agir habituais dos membros que aparecem no cotidiano, “[...] que se desvela nos múltiplos arranjos que homens e mulheres constroem para conviverem, oferecerem cuidados às crianças e adolescentes e terem um espaço de intimidade e acolhimento afetivo” (ZSYMANSKI, 2004, p. 07; YUNES, 2001). Na visão da autora, família é aquela que independe da sua composição ou classe social, mas sim aquela que estabelece uma ligação afetiva e de cuidado entre seus membros (ZSYMANSKI, 2004).

Com o passar dos anos, as crianças passam a estabelecer novos vínculos e assumem novos papéis sociais nos ambientes em que circundam, como a escola (BRONFENBRENNER, 1979/1996; 2011; DE ANTONI; KOLLER, 2000). Esse ambiente escolar propicia experiências de hierarquia, de igualdade e convívio com as diferenças, influenciando a formação do indivíduo (CANTINI, 2004). Devido a essas características, a escola deve não só difundir conhecimentos e cultura, mas também oportunizar a transformação das estruturas sociais (PIETRO; YUNES; LIMA, 2014).

Nesses ambientes, podem estar presentes os processos de risco ou de proteção. Os processos de risco são os eventos negativos que aumentam a possibilidade de a pessoa apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais (YUNES; SZYMANSKI, 2001). Nas situações estressoras ou diante de fatores de risco, a pessoa em desenvolvimento pode adotar estratégias de *coping*, um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais intencionais que auxiliam a lidar com tais eventos negativos e que, quando bem-sucedidos, podem aliviar essas vivências (LAZARUS; FOLKMAN, 1984; YUNES, 2001). O *coping* visa a administrar uma situação estressora, e não a controlá-la ou dominá-la; permite que a pessoa perceba, interprete e avalie as situações; é constituído por esforços cognitivos e comportamentais utilizados para administrar as demandas; e, principalmente, trata-se de uma interação que ocorre entre a pessoa e o seu ambiente. Se tais processos não ocorrerem, não há o *coping* (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

No caminho oposto aos mecanismos de risco, estão os processos de proteção, que são as influências positivas que “[...] modificam, melhoram ou alteram respostas individuais a determinados riscos de desadaptação” (POLETTI; KOLLER, 2006, p. 31). Para isso, as pessoas necessitam de uma rede de apoio, definida por Brito e Koller (1999, p. 115) como o “[...] conjunto de sistemas e de pessoas significativas, que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo [...]”, protegendo-as das situações de risco. Quando bem-sucedidos, os mecanismos de proteção acabam por mudar a vida da pessoa para um “final feliz” (YUNES, 2001).

Como produto final desses processos de proteção, tem-se o conceito de *resiliência*, que se refere a processos que explicam a superação de adversidades e crises em indivíduos, grupos e organizações, o que não quer dizer que o indivíduo saia ileso das crises (YUNES, 2001; 2006). Manifestar expressões de resiliência não

significa sair ileso diante dos riscos, e sim um processo de retomada a um novo desenvolvimento após um evento traumático (CYRULNIK, 2015).

A partir dos pressupostos teóricos ora apresentados, nesta pesquisa, tem-se como objetivo compreender, sob a ótica da bioecologia do desenvolvimento humano, as percepções de adolescentes do Ensino Fundamental de uma escola pública de Canoas, Rio Grande do Sul, sobre vivências de VD e *bullying* e as possíveis relações entre esses fenômenos.

Para isso, realizaram-se três estudos:

- Estudo I: três questionários (*Questionário sociodemográfico*, questão sobre VD do *Questionário Juventude Brasileira*, composto de 11 itens, e *Questionário sobre bullying*), aplicados a 112 adolescentes;

- Estudo II: Mapa dos Cinco Campos (adaptação de Hoppe, 1998), instrumento de caráter quantitativo e qualitativo que permite avaliar a estrutura e a função da rede de apoio das pessoas, observando a qualidade e quantidade dos vínculos estabelecidos na rede (SIQUEIRA; BETTS, DEL'AGLIO, 2006). Foi aplicado a 15 adolescentes com vivências de VD e *bullying*, selecionados a partir do primeiro estudo;

- Estudo III: Entrevista Reflexiva (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002), com oito participantes, selecionados por meio dos dois estudos anteriores.

## 5.2 Método

Tem-se como sistematização da metodologia a Inserção Ecológica, que trata da imersão do pesquisador no ambiente imediato dos participantes, propondo a compreensão dos fenômenos VD e *bullying* a partir da teoria bioecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1979/1996; SILVEIRA; GARCIA; PIETRO; YUNES, 2009).

A Inserção Ecológica permite avaliar os processos de interação das pessoas com o contexto no qual estão se desenvolvendo (PRATI, et al., 2008). Para isso, a “[...] participação ativa e interativa dos pesquisadores com os participantes dos estudos durante a coleta e na fase de interpretação e devolução dos dados é mantida como um dos aspectos prioritários” (SILVEIRA; GARCIA; PIETRO; YUNES, 2009, p. 58).

### 5.2.1 Participantes

Participaram deste estudo oito adolescentes (seis meninas e dois meninos) selecionados a partir da análise dos Estudos I (questão sobre VD do *Questionário Juventude Brasileira* e *Questionário sobre bullying*) e II (funcionalidade da rede) e identificados com potencial de conteúdo para ser explorada e aprofundada a relação da vivência de VD e *bullying* escolar.

### 5.2.2 Instrumentos

- Fichas escolares: utilizado pela pesquisadora para que pudesse melhor conhecer a realidade dos oito adolescentes.
- Diário de campo: possibilita o registro do pesquisador acerca dos fatos ocorridos durante a coleta de dados.
- Entrevista Reflexiva: de caráter qualitativo, é empregada em pesquisas como “[...] uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002, p. 10).

A entrevista reflexiva originalmente parte de um contato inicial com uma questão norteadora. Esta questão depende dos objetivos do trabalho, a partir da qual se espera que o entrevistado discorra livremente. De forma gradativa, o entrevistador apresenta a sua compreensão do discurso do participante, sempre de acordo com os objetivos da pesquisa, momento em que surgem as questões secundárias – de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002).

No primeiro encontro da entrevista reflexiva deste trabalho, apresentaram-se aos adolescentes as informações analisadas e obtidas a partir das fichas escolares, dos questionários e do Mapa dos Cinco Campos. Após essa retomada inicial, a pesquisadora fez a pergunta norteadora: “Então, diante do que contou sobre sua vida na família e na escola, gostaria de saber se tu achas que a forma como tu te relacionas com tua família influencia na escola, ou a forma como tu te relacionas na escola influencia na família. Como tu percebes a ligação entre esses dois lugares em que tu vives, a partir das situações de VD e *bullying* por ti vivenciadas? Fale sobre isso”.

No decorrer do encontro, elaboraram-se questões e esclarecimentos de possíveis contradições, propondo-se a interação entre os resultados obtidos e analisados nos questionários e no Mapa com os procedimentos do encontro reflexivo.

Dessa forma, foi realizada uma síntese dos dados para o participante, a fim de se construir categorias de análise e “[...] manter uma postura descritiva além de buscar uma imersão no discurso do/a entrevistado/a”. Objetivou-se também “[...] trazer a entrevista para o/s foco/s que se deseja estudar e aprofundá-los, ao encerrar uma digressão” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002, p. 42). Um segundo encontro ocorreu logo após a pré-análise dos dados (como previsto pela entrevista reflexiva), para que uma relação reflexiva fosse efetivamente construída (YUNES; SZYMANSKI, 2005) e se configurasse num encontro reflexivo. Este estudo aconteceu entre 09 de julho e 12 de agosto de 2015, nas dependências da escola pesquisada.

### 5.2.3 Procedimentos

A pesquisa, composta de três estudos, foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro Universitário La Salle, seguindo-se todas as normas sugeridas, sob Processo n.º 43694215.2.0000.5307 (Anexo A).

Após a aprovação do projeto, a pesquisadora conversou com os alunos do turno diurno da escola, em suas respectivas turmas, a fim de explicar os procedimentos e convidá-los a participar. Aos que manifestavam interesse, entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, posteriormente, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndices A e B).

### 5.2.4 Análise dos dados

Para a pré-análise e análise dos dados da entrevista reflexiva foi utilizada a *grounded-theory*, ou teoria fundamentada nos dados, que permite a produção de uma teoria a partir da experiência estudada (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009).

Segundo a *grounded-theory*, é necessária uma *interação* profunda entre o pesquisador e os dados coletados, para, então, serem realizados estes

procedimentos: a) *codificação aberta*, que é o exame linha por linha das transcrições, com vistas a extrair as propriedades e dimensões da experiência em análise; b) *codificação axial*, por meio da qual se relacionam as categorias às subcategorias, especificam-se as propriedades e dimensões e reagrupam-se dados fragmentados durante a codificação inicial; c) *codificação teórica*, que se trata do agrupamento final das categorias e subcategorias que se referem ao mesmo fenômeno (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009).

Apesar de apresentar etapas subsequentes, essa forma de análise “[...] é um processo de fluxo livre e criativo, no qual os analistas se movem rapidamente para frente e para trás entre os tipos de codificação, usando técnicas e procedimentos analíticos livremente e em resposta à tarefa analítica que têm em mãos” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 65). A partir dessa análise, descreve-se sobre o fenômeno central, o que Strauss e Corbin (2008) denominam de *elaboração da história*.

### 5.3 Resultados

Este estudo corresponde à entrevista reflexiva, realizada com oito adolescentes, cujo fenômeno investigado é VIOLÊNCIA DOMÉSTICA, BULLYING E AS RELAÇÕES ENTRE ESSES FENÔMENOS.

Os resultados estão apresentados da seguinte forma: as **CATEGORIAS**, em negrito e maiúsculas, e as **subcategorias**, em negrito e minúsculas.

#### 5.3.1 Quem são os participantes

– Bela

Bela tem 15 anos, estuda no nono ano do Ensino Fundamental, repetiu um ano escolar, mora com a mãe, a irmã e o tio materno, frequentemente trabalha em festas infantis e passa pouco tempo com a família, cerca de uma hora por dia. O pai foi assassinado em decorrência do tráfico de drogas, como relatado por ela.

No Estudo I, informou que sofreu violência sexual por parte do tio e sofre violência física e psicológica por parte da mãe. Declarou-se alvo/autora de *bullying*.

No dia do Estudo II, ao ingressar na sala, chorou muito, alegando que, naquela manhã, sua mãe havia a agredido fisicamente (arrastou-a pelos cabelos e bateu) e verbalmente. Essas agressões, segundo ela, são frequentes. Mesmo assim,

visualiza a mãe como um contato satisfatório (Estudo II). Foi questionada se alguém sabia sobre a violência sexual sofrida. Ela afirmou que apenas a avó materna, a qual presenciou o fato e não tomou atitudes. Quando perguntada a quem pediria ajuda, respondeu que seria à irmã de nove anos, pois é a única que está ao seu lado. No Estudo II, não mencionou os autores de *bullying*.

Na ficha escolar, há relatos de choro compulsivo nas aulas, sem referência à situação.

– Caio

Caio tem 13 anos, está no sétimo ano, repetiu um ano escolar, mora com a mãe e o irmão, participa de grupo de jovens da igreja, passa mais de sete horas por dia com sua família.

No Estudo I, declarou sofrer violência física e psicológica por parte do pai. Identificou-se como alvo/autor de *bullying*.

No Estudo II, mesmo sofrendo a violência, visualiza o pai como um contato satisfatório. Quando perguntado a quem pediria ajuda, respondeu que seria aos amigos da igreja, porque eles aconselham a não fazer coisa errada.

Na ficha, consta que a escola denunciou as agressões ao Conselho Tutelar após o menino ir ao hospital devido às agressões.

– Cíntia

Cíntia tem 16 anos, está no nono ano escolar, reprovou dois anos, mora com a mãe, o pai, duas irmãs e três sobrinhos, não trabalha e passa entre cinco e sete horas em contato com sua família.

No Estudo I, declarou que sofre violência sexual por parte do primo, violência psicológica por parte do pai e violência psicológica (falta de atenção, carinho, afeto, proteção e/ou diálogo) por parte da mãe. Declarou-se alvo de *bullying*. Durante a aplicação do Estudo I, não conseguiu preencher todas as questões, após sentir-se mal e triste ao lembrar-se do abuso. Somente um dia após, solicitou um tempo para finalizar.

No Estudo II, mencionou o pai como um contato satisfatório, mas relatou violência por parte dele. Quando perguntada a quem pediria ajuda, afirmou que é para a professora.

– Emília

Emília tem 15 anos, estuda no nono ano escolar, não é repetente, mora com pai, mãe e irmão, não trabalha e convive mais de sete horas por dia com a família.

A menina solicitou a participação na pesquisa desde o início, pois gostaria muito de conversar sobre a automutilação.

No Estudo I, declarou que sofre violência física e psicológica por parte do irmão e violência psicológica por parte da mãe. Declarou-se alvo/autora de *bullying*.

No Estudo II, quando perguntada a quem pediria ajuda, respondeu que seria à colega de sala, porque ela lhe dá conselhos, está sempre do seu lado, não briga com ela.

– Gisele

Gisele tem 17 anos, estuda no sétimo ano escolar, repetiu três anos, mora com pai e mãe, e passa mais de sete horas por dia com sua família.

No Estudo I, informou que sofreu violência sexual por parte do tio materno e declarou-se alvo de *bullying*.

No Estudo II, mencionou o pai como contato satisfatório, com muitos conflitos. Ao se referir à escola, citou apenas duas pessoas, sendo um contato positivo e um negativo.

Na ficha escolar, consta que, em 2014, sofreu *bullying* físico e verbal por parte de um menino, o qual não foi citado no Estudo II.

Quando perguntada a quem pediria ajuda, respondeu que seria à amiga (colega de escola), pois ela a apoia em tudo.

– Guilherme

Guilherme tem 15 anos, está no nono ano escolar, repetiu um ano, mora com o pai e passa menos de uma hora por dia com seu pai.

No Estudo I, declarou que sofre violência física e psicológica por parte do pai e negligência por parte do pai e da mãe. Identificou-se como alvo/autor de *bullying*.

No Estudo II, mesmo sofrendo com o abandono, citou a mãe e o pai como contatos satisfatórios. Quando perguntado a quem pediria ajuda, respondeu que seria à mãe, porque ela o protege e sempre o ajuda.

– Karina

Karina tem 12 anos, estuda no sexto ano escolar, repetiu um ano, mora com a mãe e dois irmãos, não trabalha, frequenta a Casa da Juventude e passa entre cinco e sete horas por dia com sua família.

No Estudo I, informou que sofreu violência sexual por parte do tio e declarou-se alvo de *bullying*.

No Estudo II, citou o tio que a violentou sexualmente como um contato positivo e não mencionou qualquer conflito ou rompimento. Quanto à escola, citou apenas um ex-colega nas relações satisfatórias, que havia praticado *bullying* com ela e que hoje conversam. É muito tímida e demonstrou dificuldades com o instrumento, sendo orientada diversas vezes pela pesquisadora. Quando perguntada a quem pediria ajuda, respondeu que seria à mãe, porque ela a cuida.

No primeiro encontro da entrevista reflexiva, não conseguiu se expressar e, na maioria das vezes em que a pesquisadora tentava estabelecer um diálogo, mexia afirmativa ou negativamente com a cabeça e pronunciava poucas palavras, como Sim ou Não, apenas confirmando as perguntas elaboradas com base nos Estudos I e II. Não participou do segundo encontro, pois não desejava falar. Por isso, no decorrer desta análise, não constam relatos da adolescente; porém, tal fato será retomado na discussão dos dados.

– Tatiana

Tatiana tem 15 anos, estuda no nono ano escolar, repetiu um ano, mora com a mãe. O irmão e sua família residem no mesmo pátio que ela. Recentemente passou a trabalhar como menor aprendiz, e passa entre cinco e sete horas por dia com a família. O pai foi assassinado em decorrência do tráfico de drogas.

No Estudo I, informou que sofre VD por parte da mãe e do irmão. Tem problemas com o irmão, usuário e traficante de drogas, que a agride psicológica e fisicamente, deixando marcas no corpo. Informou que sofre negligência por parte da mãe (falta de cuidados com a sua saúde), o que a pesquisadora confirma, pois estava com sérios problemas na região bucal. Identificou-se como alvo/autora de *bullying*.

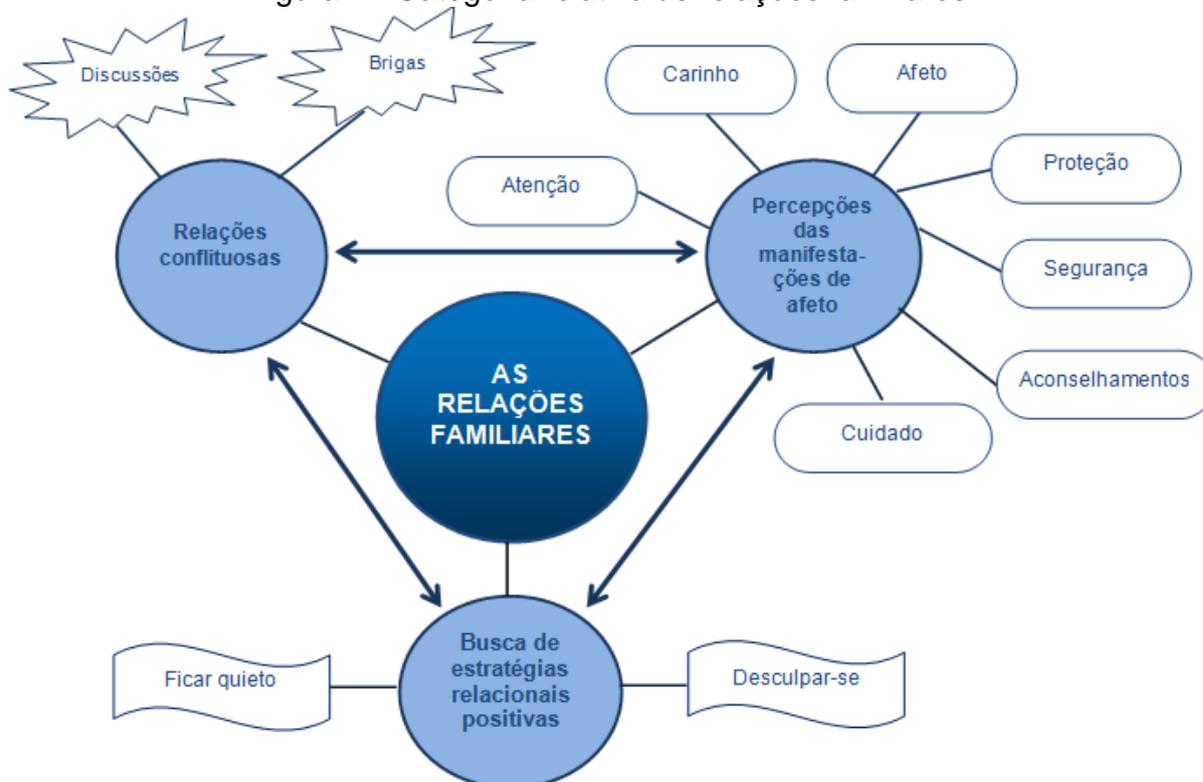
No Estudo II, mencionou a mãe como contato satisfatório; o irmão e o pai falecido, como insatisfatórios, todos com conflitos e rompimentos. Quando perguntada a quem pediria ajuda, respondeu que seria à cunhada (irmã do

namorado), porque sempre que fez algo errado ou precisou de algo, ficou entre elas. A cunhada consegue a ajudar nos momentos em que precisa.

### 5.3.2 As relações familiares dos adolescentes

As entrevistas reflexivas possibilitaram a compreensão das relações familiares dos adolescentes, tanto positivas como negativas, a partir das informações obtidas por meio dos estudos anteriores. A primeira categoria que emergiu dos dados foi **RELAÇÕES FAMILIARES**, composta de três subcategorias (Figura 1).

Figura 1 - Categoria relativa às relações familiares



Fonte: Autora, 2015.

Os adolescentes vivem em ambiente de **relações conflituosas** com familiares, as quais não são definidas, por eles, como VD, como observado no Estudo I. Os participantes declaram que, no microsistema família, há principalmente “discussões” e “brigas”.

“Sim, a gente discute muito... Eu e a minha mãe, a gente não tem boa relação dentro de casa”. (Emília)

*“E o meu tio, desde pequeno eu já não gostava do meu tio, porque ele sempre foi uma má influência. Levava vagabundo pra morar lá no pátio, lá, pessoa assim, aí a gente brigava muito”. (Guilherme)*

*“Que às vezes, como, mesmo sendo adolescente assim a gente parece que a gente tá sempre certo mas às vezes a mãe da gente... às vezes a gente briga muito [...]”. (Caio)*

Para amenizar os conflitos, tentam adotar atitudes como “ficar quieto” quando alguém briga, “distanciar-se” ou “desculpar-se”. Nesse sentido, outra subcategoria emergente dos dados refere-se à **Busca de estratégias relacionais positivas**.

*“[...] meu pai falava que isso [brigar muito com a mãe] não me levava a nada, que eu só brigava com ela ainda mais, daí agora quando ela grita alguma coisa assim comigo eu fico quieta”. (Emília)*

*“Daí depois ela [mãe] chega em mim e pede desculpa daí às vezes eu é que peço desculpa porque a culpa foi minha, porque eu retruquei o que ela falou. [...] às vezes a gente briga aí às vezes eu pego e espero ela sair porque eu não gosto de falar na frente dela”. (Caio)*

Ao mesmo tempo em que os participantes relatam conflitos, demonstram suas **Percepções das manifestações de afeto**, para os quais são importantes “carinho”, “afeto”, “segurança”, “atenção”, “proteção”, “cuidado”, “aconselhamentos”.

*“[...] ele podia ter todos os problemas do mundo, mas ele nunca [...] deixou de dar nada pra mim. Ele sempre me dava carinho e atenção mais do que a minha mãe. Então eu era mais apegada a ele. [...] não é que eu gostava de ganhar as coisas que ele me dava, [...] é por causa que ele me dava mais atenção. Isso que importava pra mim”. (Bela)*

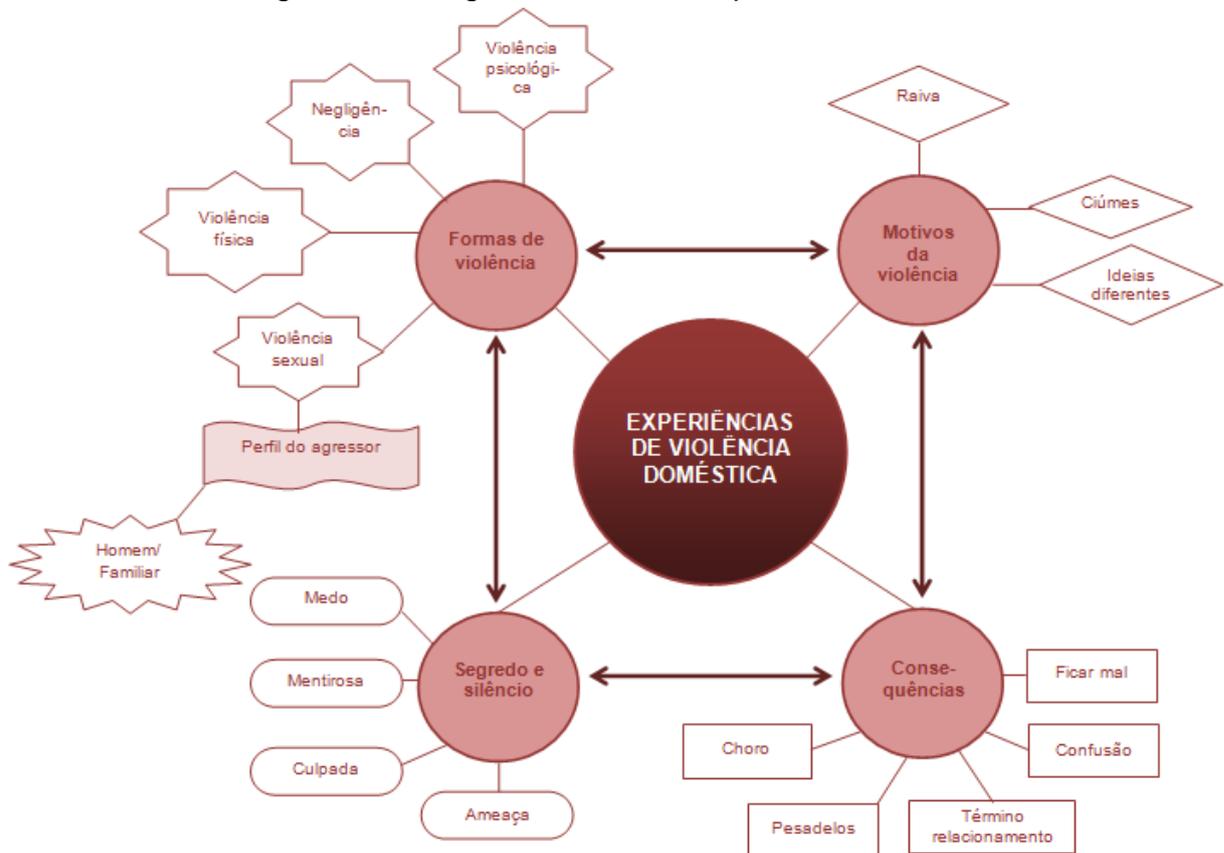
*“Sou assim mais apegado à minha mãe, mesmo a gente brigando. Porque ela cuida de mim e do meu irmão”. (Caio)*

*“[...] embora a gente tivesse problemas, eu e meu pai, em relação a esse lance das drogas e tal, é ele quem me ajudava bastante [...]. Ele me ouvia, me dava conselhos”. (Tatiana)*

### 5.3.3 Experiências de violência doméstica dos adolescentes

Ao se conhecer **AS RELAÇÕES FAMILIARES**, foi possível ouvir as **EXPERIÊNCIAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA** (Figura 2). Para isso, nos dois encontros reflexivos, a pesquisadora lembrou-os de suas respostas nos Estudos I e II.

Figura 2 - Categoria relativa às experiências de VD



Fonte: Autora, 2015.

Os adolescentes relataram “violência física”, “violência psicológica” (Falta de carinho e afeto; ameaças; xingamentos; depreciação), “violência sexual” e “negligência” (abandono), constituintes da subcategoria **Formas de violência**. Cinco declaram que sofrem mais de uma forma de violência.

“Quando eu era pequena, eu ia na casa da minha vó, minha vó tinha uma lancheria [...]. Só que daí uma vez a minha vó saiu, daí ele [tio materno] pediu pra mim ir no quarto, e daí eu fui, inocente né. E daí ele pediu pra mim me deitar, e daí, eu falei que não. Aí ele começou, parece que o tom de voz foi aumentando, e daí eu

*fui [pausa grande]. Ele começou a passar a mão em mim [choro], daí eu não sabia o que eu ia fazer [devido ao choro, para de falar por um momento]. [...] aí eu comecei a gritar, pedir pra alguém me ajudar, só que ninguém me ouvia. E daí ele pegou e trancou a porta e daí a sorte que a minha vó chegou a tempo. [...] É que na verdade não aconteceu só uma vez”. (Bela)*

*“[...] se eu ficar mal por todos os problemas que acontecem em casa, da minha mãe me xingar, da minha mãe me bater, dela me por pra baixo [...]”. (Bela)*

*“Era difícil porque a gente apanhava muito né. Era um, dois, três e no três ele pegava e batia. Mas não é aquela batidinha assim, é aquela batida de não ter, não ter, como não ter discernimento pra parar. Não sabe bater um pouquinho e parar. Não, ele continuava batendo até vê a pessoa não ter mais reação”. (Caio)*

*“Quando eu sofri isso, essa violência [abuso por parte do primo], eu tava dentro de casa sozinha, e foi num sábado. Ele tentou me agarrar à força. Ele saiu, eu não tive reação, eu parei tudo o que eu tava fazendo, fui pro meu quarto... [pausa na fala] e não saí mais de lá”. (Cíntia)*

*“Minha mãe ela não é aquela pessoa que senta e conversa que é carinhosa. Eu penso nisso como se fosse numa maneira dela reagir [à violência praticada pelo pai]”. (Cíntia)*

*“E o pai não, o pai é agressivo demais. [...] Comigo também, ele é agressivo com todo mundo. Ultimamente ele tá bem agressivo. [...] Não me bate, mas ele fere com as palavras dele.” (Cíntia)*

*“Na casa da vó. Foi [quando perguntada onde foi o abuso e se aconteceu mais de uma vez].” (Gisele)*

*“[...] eu tinha, não me lembro se era 5 ou 4 anos de idade, [...] e daí meu pai tinha ido trabalhar, e daí nisso a minha mãe me pegou pelo braço e me levou, falou que nós ia sair. Daí eu não queria sair, eu tentava fugir dela. Ela me arrastou lá... Daí me levou lá pra casa da minha irmã, ela morava em... Sapucaia. [...] daí em Sapucaia nós moremo lá uns, cerca de uns 5 meses. Eu sempre falava pra ela que eu queria voltar, que eu não gostava de lá, queria ir ver meu pai lá. Daí um dia ela comprou as passagens e me trouxe pra cá, daí ela me deixou na casa de uma dinda minha, madrinha minha, daí depois ela me levou lá pra casa, daí eu fiquei lá com meu pai. Mas eu não queria que ela me deixasse.” (Guilherme)*

*“Não, ele [irmão] me batia bastante mas agora não bate mais. [...] Essa sim, bastante [referindo-se à violência psicológica]. Ele me agride muito verbalmente, me ameaça”. (Tatiana)*

*“[...] um pouco antes dele ser assassinado [pai] que começou a ficar um pouco mais conturbada a relação lá em casa, porque ele tentou matar eu e a minha mãe umas duas vezes, eu acho, e foi a partir disso que eu comecei a ter medo dele.. (Tatiana)*

As vítimas de violência sexual delinearam o **Perfil do agressor**, sendo, em todos os casos, “homem” e “familiar”.

*“É filho... é filho de coração [filho da avó que presenciou o abuso sexual], é adotivo. É por parte de mãe [Pausa. Chora muito]”. (Bela)*

*“A mesma história com meu primo, ele fez e ficou seguro porque meu pai acredita nele”. (Cíntia)*

*“É [afirmando que primo é casado]. Tem uma filha. [...] ele fez e ficou seguro porque meu pai acredita nele”. (Cíntia)*

*“Não, é solteiro. Quarenta e sete. Mora com avó. Irmão da mãe. Foi só comigo. Porque eu era da família, acho. Algo assim”. (Gisele)*

Karina, que não consegue expressar-se, apenas confirmou com a cabeça que o agressor sexual era o tio, como observado nos Estudos I e II.

As meninas que sofreram abuso sexual também evidenciam, em seus relatos, suas tentativas de esconder o fato. Em uma situação, a avó materna viu e ignorou. Por isso, outra subcategoria emergente é **Segredo e silêncio**. As adolescentes mantêm o segredo por receio de serem vistas como “mentirosas”, “culpadas”, por sofrerem “ameaças” ou por “medo”. Quanto ao silêncio da avó, não foi dada a devida “importância” ao fato.

*“Não, ninguém sabe. E a minha mãe... eu tava com medo de contar pra ela e ela botar a culpa em mim, como sempre. Então eu me fechei, não tive... não tive como contar pra ninguém”. (Bela)*

*“Meu tio falou se eu contasse pra alguém ele ia fazer mal pra minha irmã, pra minha mãe, pro meu pai, aí eu fiquei com medo de envolver eles”. (Bela)*

*“Com medo, medo até de contar o que acontece, com medo [falando sobre o abuso sexual]”. (Cíntia)*

*“Não. Porque ele falava que não era pra contar, ele falava, tu não vai contar pra ninguém, né”. (Gisele)*

*“A minha vó viu [sofrendo o abuso], só que parece que ela não deu importância. [...] Foi a mesma coisa comigo aconteceu com minha irmã, eu não tenho como perdoar ela de todo o meu coração, mas eu respeito ela, só que eu tento, parece, manter distância. E a nossa relação não é boa”. (Bela)*

Nas falas de alguns participantes, percebeu-se que, para as **Formas de violência**, há os **Motivos da violência**. Para eles, a violência sofrida pode ser uma forma de o agressor descontar a “raiva”, ter “ciúmes” ou por terem “ideias diferentes”.

*“[...] ela ficou assim por causa que ela descontava toda a raiva dela, que o meu pai fazia as coisa, em mim. [...] E a minha mãe, tipo, tudo o que ele fazia, a minha descontava a raiva dela em mim”. (Bela)*

*“Porque pelo fato de ele ser adotado, ele é muito ciumento, ele acha que dão mais atenção pra mim do que pra ele, e daí ele briga muito comigo”. (Emília)*

*“Em casa é a mesma situação ainda com meu irmão, a gente discute bastante, a gente não tem as mesmas ideias, então... Na maioria das vezes, eles [irmão e mãe] não aceitam o que eu penso, eu tento aceitar a opinião deles, sempre assim”. (Tatiana)*

*“É porque ele [pai] tentou ficar sem usar drogas por um tempo, né, e quando a pessoa começa a ficar nessa fase da abstinência ela começa a ficar mais agressiva. Ele tava com algumas manias de perseguição também”. (Tatiana)*

As **Formas de violência** sofridas geram **Consequências**, como “choro”, “pesadelos”, tentativas de “término de relacionamento”, “ficar mal”.

*“É que eu chorava demais [...]. Dói de lembrar, é muito horrível [muito choro]. Eu fiquei até os 13 anos de idade com medo de noite de acontecer isso, eu tinha pesadelo toda a noite [muito choro]”. (Bela)*

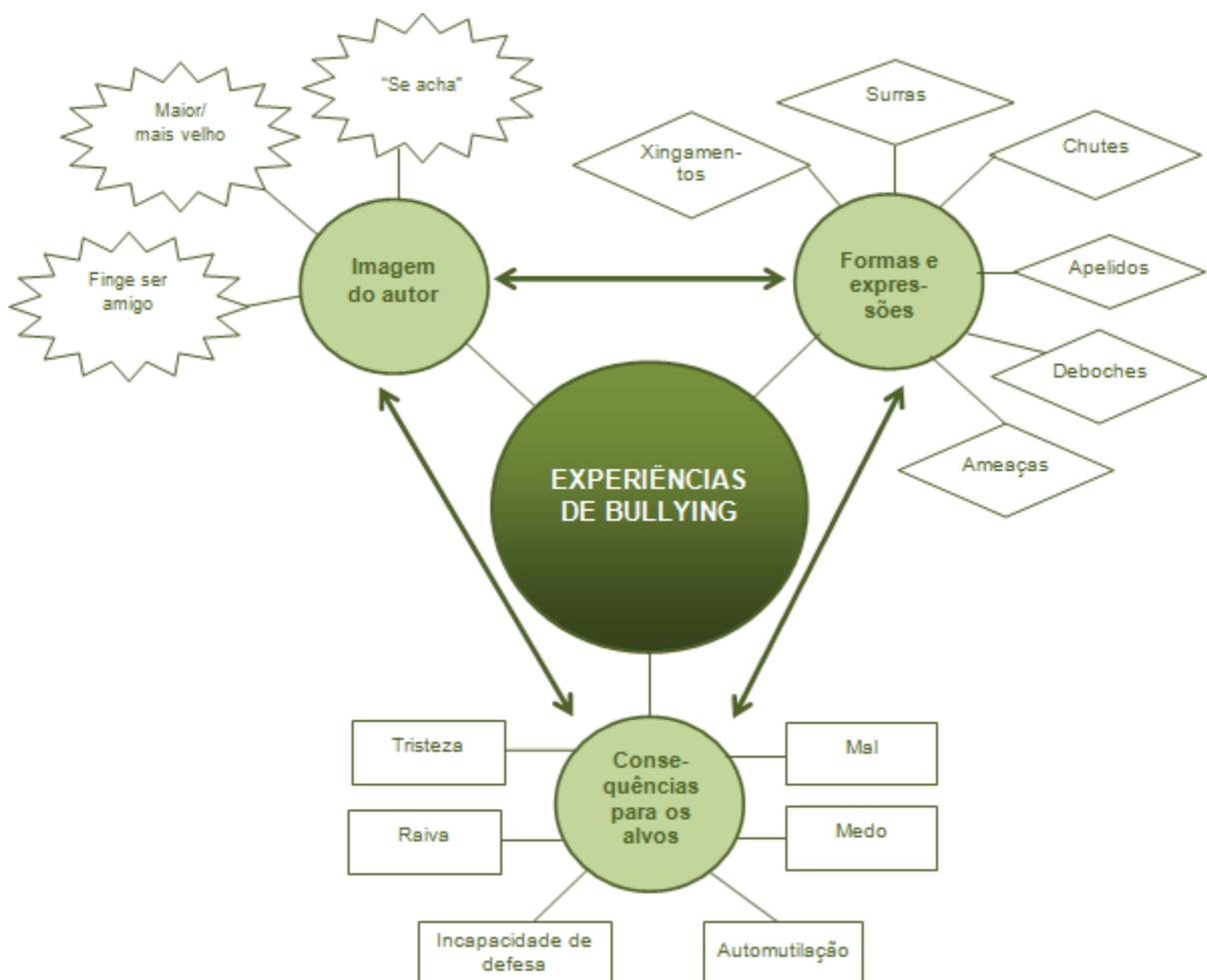
“Aí depois eu pegava e começava a chorar. [...] Eu ficava muito mal [depois que o pai o agredia]”. (Caio)

“Já tentei terminar com o Gabriel, agora mesmo eu tava tentando fazer isso e ele não quer terminar. Eu não tenho mais vontade de namorar, eu sinto, eu não tenho vontade nem de falar com ele mais. É como se o que meu primo fez tá atingindo ele entendeu?”. (Cíntia)

#### 5.3.4 Experiências de bullying dos adolescentes

No primeiro encontro, a pesquisadora retomou as respostas dos participantes nos estudos anteriores, para que uma reflexão sobre as **EXPERIÊNCIAS DE BULLYING** pudesse ser realizada (Figura 3).

Figura 3 - Categoria relativa às experiências de *bullying*



No questionário sobre *bullying*, os adolescentes indicaram quais as formas de violência que sofrem e/ou praticam, o que foi retomado durante os encontros reflexivos. A partir de então, surge a subcategoria **Formas e expressões**, por meio da qual se pode constatar que sofrem com “surras”, “chutes”, “apelidos”, “deboches”, “xingamentos”, “ameaças”.

*“Teve uma vez que eu saí da escola e elas chegaram a me bater ali perto, então, tipo, ninguém deu bola, entendeu? Todo mundo passava na rua e... uma criança pequena e, tipo, apanhar de uma adolescente, de três ainda, e ninguém fazia nada. De eu chegar em casa e tá toda marcada e a minha mãe pensou que tivesse acontecido alguma coisa comigo, e eu falar pra minha mãe que não houve nada”.* (Bela)

*“O Manuel, teu aluno, ele diz que é meu amigo. Mas ele é muito pra me deixar pra baixo. Tipo, ele faz coisa pra me deixar pra baixo. Ele fala que eu sou feia, que ninguém gosta de mim”.* (Emília)

*“Me xingavam, me colocavam apelidos. [...] muitas vezes eu pegava e ia pra um canto e eles acabavam vindo atrás e continuavam folgando”.* (Caio)

*“Mais de uma vez. Ah, um monte de coisa, sora. Me chutava, me xingava”.* (Gisele)

*“Era porque eu mesmo sofrendo bullying eu achava que tinha o mesmo direito de praticar com as pessoas. Praticava bullying com as outras pessoas”. Ah, já bati, ameaço, debocho”.* (Caio)

Os participantes também definiram a **Imagem do autor**, como “maior e mais velho”, alguém que “diz ser amigo” e que “se acha”.

*“Hoje as gurias, elas eram maiores, então elas se formaram aqui na escola e saíram”.* (Bela)

*“Tipo, o Manuel, teu aluno, ele diz que é meu amigo”.* (Emília)

*“Ah, eram pessoas que fingiam ser minhas amigas”.* (Tatiana)

O *bullying* é uma forma de violência que gera **Consequências para os alvos**, como “tristeza” “raiva”, “automutilação”, “mal”, “incapacidade de defesa”, “medo”.

*“O dia que a gente tava fazendo o Mapa eu tava com medo de alguma forma de descobrirem e daí eu não botei. [...] as pessoas que praticavam bullying comigo falavam: ‘Eu vou te bater, se tu contar pra alguém’”.* (Bela)

*“É, quando praticavam bullying comigo eu me sentia meio triste, muitas vezes eu pegava e ia pra um canto e eles acabavam vindo atrás e continuavam folgando”.* (Caio)

*“Sim, eu fico com raiva e me corto. Eu fico ainda pensando, passa a minha raiva, daí eu esqueço”.* (Emília)

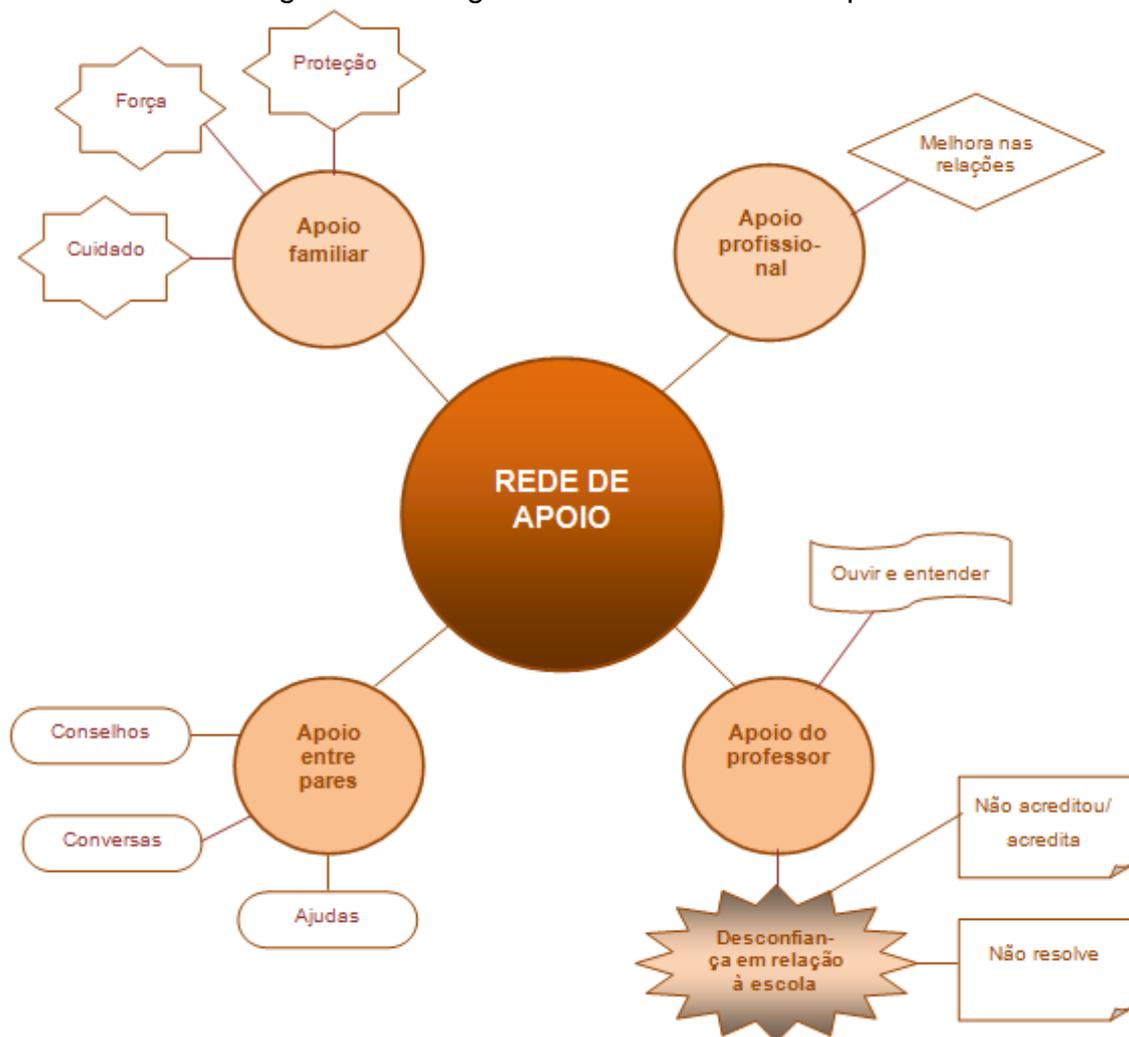
*“Eu não gosto que façam isso comigo, eu fico muito mal”.* (Guilherme)

*“Eu não conseguia me defender”.* (Gisele)

### 5.3.5 A rede de apoio dos adolescentes

Nos momentos de reflexão sobre as relações familiares, VD e *bullying*, evidenciou-se que os adolescentes têm uma **REDE DE APOIO**, categoria construída a partir dos relatos e de um diálogo com o Estudo II (Figura 4). Nos encontros, a pesquisadora lembrou as respostas de duas perguntas desse estudo (“De todas essas pessoas, quem é a pessoa que você mais pode contar?” e “Por que você acha que pode contar com ela, que tipo de apoio/ajuda ela te dá?”).

Figura 4 - Categoria referente à rede de apoio



Fonte: Autora, 2015.

A subcategoria **Apoio entre pares** foi a mais citada (cinco casos), sendo que três adolescentes indicaram mais de um apoio, provindo essencialmente por meio de “conselhos”, “conversas”, “ajudas”.

*“Só que daí quando eu comecei a falar com a Samara e a Samara começou a me dar conselho, ela falou que eu tinha que distinguir, em casa é em casa e escola é escola”.* (Emília)

*“Mas agora as pessoas entendem mais, me ajudam, conversam comigo. Só conto as coisas pra dois amigos que são bem próximos”.* (Guilherme)

*“Sim, os amigos da Igreja me ajudam, me dão conselhos”.* (Caio)

*“Sim, é o meu namorado. [...] ele passou pelas mesmas, basicamente as mesmas situações que eu passo agora. Então, ele sabe como me aconselhar, como me ajudar com isso”.* (Tatiana)

O **Apoio familiar** foi mencionado por dois participantes, que afirmam receber “força”, “proteção”, “cuidado”, tendo como figuras a mãe e a irmã mais nova.

*“Não. Ah, se não fosse minha irmã [não consegue falar, pois chora muito]. Se não fosse por ela (irmã) eu não teria força pra nada, por causa que a minha irmã é a única pessoa que eu amo de verdade, eu só tenho ela”. (Bela)*

*“Mesmo ela morando longe, ela sempre me ajuda, tentando me proteger [falando da mãe, indicada no questionário como quem o abandonou]”. (Guilherme)*

O **Apoio profissional** foi citado por uma menina que sofreu violência sexual, o que foi fundamental para a “melhora das relações” escolares.

*“Faz tempo já. Foi assim, começou, aí depois eu fui porque falaram que eu tinha que perder a timidez e tinha que passar por todo esse trajeto com psicólogo. Ah, ela dizia que era pra ser menos tímida, me dar mais com as pessoas. Estão bem melhores [quando perguntada como estão as relações na escola atualmente]”. (Gisele)*

O **Apoio do professor** surgiu em apenas um caso, cuja adolescente destacou que a professora tem a capacidade de “ouvir” e “entender”.

*“[...] porque [...] me ouve e me entende [quando perguntada porque citou a professora no Mapa]”. (Cíntia)*

A partir dessa subcategoria relacionada ao ambiente escolar, emerge outra, denominada **Desconfiança em relação à escola**, presente no relato de quatro adolescentes, para os quais a escola “não acreditou”, “não resolve” e pode “não acreditar”.

*“Mas teve uma vez que eu falei [que sofria bullying] só que ninguém acreditou em mim, porque, ah, uma criança, porque que um adolescente vai mentir e crianças inventam [...] me botaram frente a frente e as gurias ficaram mais brabas ainda e continuaram... Pioraram na verdade”. (Bela)*

*“Aí eu tinha medo de falar pro diretor por causa de ele não acreditar em mim. Por causa das muitas coisas que eu já fazia também antes”. (Caio)*

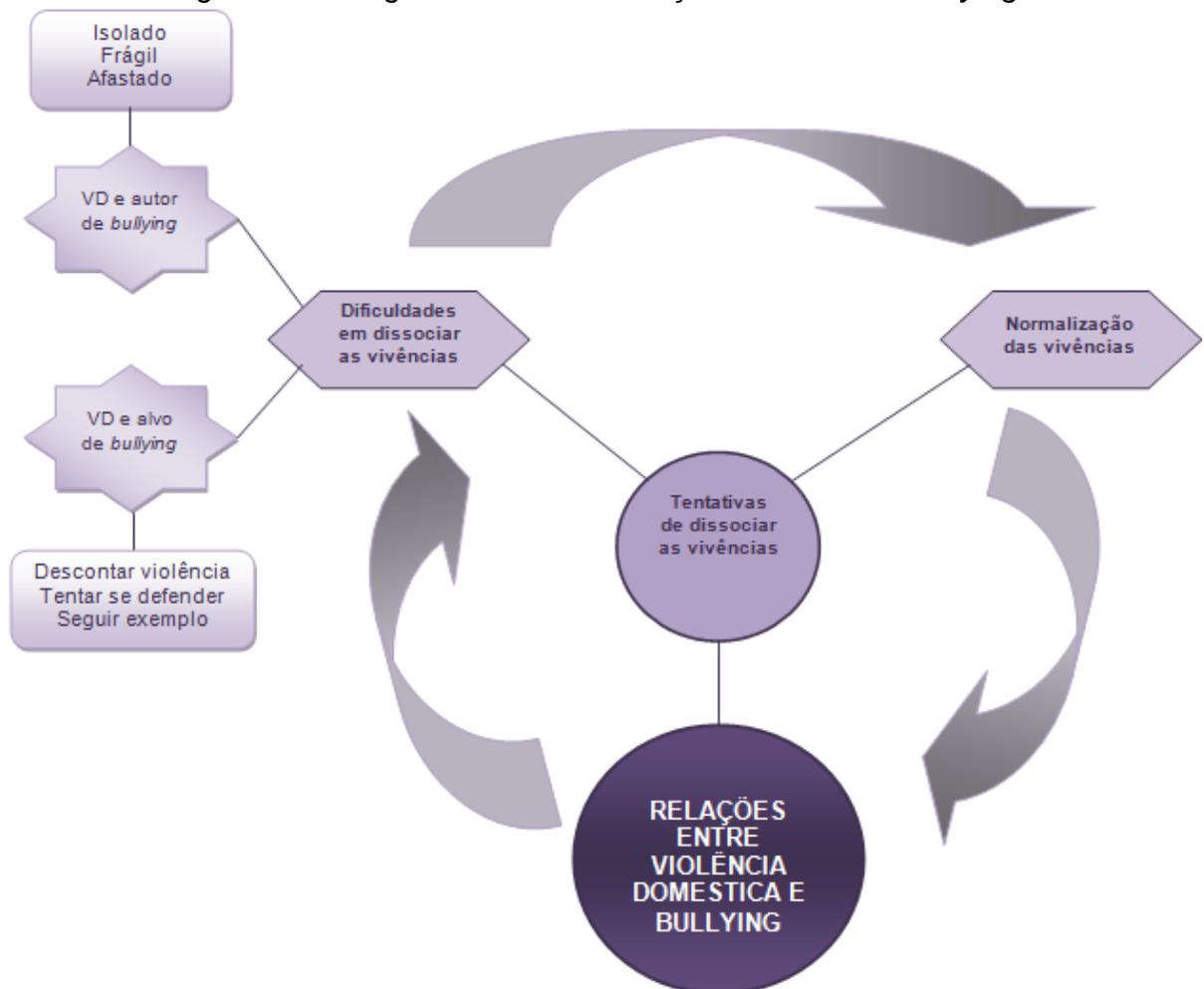
“[...] porque se eu levar pra direção [que sofre bullying] vai dar na mesma coisa, não vai adiantar nada, porque eu já fiz e não adiantou”. (Cíntia)

“Não, o pai veio aqui [na escola] e falava com ele [o autor de bullying] né, aí só que ele não parava, continuava, mesma coisa”. (Gisele)

### 5.3.6 As relações entre violência doméstica e bullying

A partir da sua perspectiva, os adolescentes refletiram sobre as **RELAÇÕES ENTRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E BULLYING** (Figura 5).

Figura 5 - Categoria relativa às relações entre VD e *bullying*



Fonte: Autora, 2015.

Quando convidados a pensar nas relações entre essas duas formas de violência, os adolescentes declararam que há **Tentativas de dissociar as**

**vivências** entre escola e família. Para isso, adotam atitudes, como “ficar quieto”, “ter força” para ir à escola e “não demonstrar” o que sentem.

*“Se todos os problemas, se eu ficar mal por todos os problemas que acontecem em casa [...] eu não conseguiria nem vim mais pra escola porque eu não teria mais força. Então, eu tento separar a escola de casa né. [...] parece que não tem ninguém, sabe, mas ter vergonha de alguma pessoa saber o que eu sofro em casa e rir de mim por causa disso”. (Bela)*

*“Tentei não mostrar pra ninguém o que eu tava sofrendo dentro de casa, tentei ficar, eu fico quieta, não mostro. Eu não sou aquela pessoa de tá falando do que tá acontecendo dentro de casa. Ai, eu tento diferenciar um do outro [...]”. (Cíntia)*

*“Sim, mas na minha cabeça, assim, tudo eu levo [de casa para a escola], mas eu não demonstro muito. Eu tento agir naturalmente pras pessoas não ficar perguntando”. (Emília)*

Alguns adolescentes acreditam que conseguem dissociar as vivências entre os microsistemas analisados. Assim, outra categoria que emergiu dos dados foi denominada de **Normalização das vivências**, da escola em relação à família, pois se “consegue resolver” ou “ficar normal”.

*“Na escola, não influencia muito em casa porque acontece às 8 da manhã ao meio-dia a gente resolve”. (Tatiana)*

*“Aí eu aqui na escola, a pessoa tá sofrendo bullying e chega em casa e aí fica normal”. (Caio)*

Apesar das **Tentativas de dissociar as vivências**, os participantes acreditam que há **Dificuldades em dissociar as vivências**. Ao não distinguirem as vivências de VD, na escola, podem “sentir-se mal”; “não prestar atenção” na aula ou “prejudicar o convívio” com os colegas.

*“Tem vezes que, de tanto a gente guardar uma coisa pra nós, por dentro, assim, de agressão, e coisas que mexe com o sentimento, sabe, eu não consigo separar às vezes. Eu fico muito mal, de não conseguir me concentrar nas coisas,*

de... [...] *É difícil tu separar uma coisa da outra, agressão física ou pedofilia ou bullying, não tem como... Tudo, uma coisa liga a outra*". (Bela)

*"Eu acho que o que acontece em casa às vezes a gente acaba trazendo pra escola e prejudicando muitas vezes nosso convívio com as pessoas. Muitas vezes a gente não consegue prestar atenção muito na aula quando acontece alguma coisa em casa"*. (Caio)

Apenas uma adolescente afirma que, quando sofre *bullying*, altera seu comportamento no ambiente familiar, ao "revoltar-se".

*"[...] quando eu sofro qualquer tipo de bullying dentro da escola eu me revolto com os de casa, é como se fosse uma medida de arrancar a raiva também por dentro"*. (Cíntia)

Quanto à violência sexual, a pesquisadora conversou com as vítimas para que relembassem como era sua vida escolar durante os episódios. Três meninas afirmam que tal fato refletiu negativamente seu convívio na escola, seja por meio de "choro", "afastamento" dos colegas ou sentindo-se "mal".

*"Acho que é por causa disso [quando perguntada se o choro recorrente na escola era em decorrência o abuso sexual sofrido], porque não tinha como contar pra ninguém, e minha vó parece que fechou os olhos pra aquilo"*. (Bela)

*"Sim, eu sofro dentro de casa, se eu sofri esse ato dentro de casa, eu trago pro colégio, eu acabo cortando quem quer me ajudar. Eu não tô consigo separar o meu namoro do que acontece na sala de aula e o que acontece dentro de casa"*. (Cíntia)

*"Mal" [na escola em relação ao abuso sofrido]. Às vezes eu volto a pensar [na escola]*. (Gisele)

Os adolescentes, a partir de suas reflexões, compreendem a relação entre **Violência doméstica e alvo de bullying**. Tornaram-se vítimas de *bullying* porque estavam mais "isolados", "frágeis", "afastados".

*“Eu tentava ficar muito quieto, eu quase não falava com ninguém, eu pegava e me isolava nos canto [quando sofria agressão por parte do pai]. Aí as pessoas via e fazia bullying e eu me sentia mais mal ainda” (Caio)*

*“Muitas vezes as pessoas aproveitam do meu momento difícil [fragilidade diante do abuso] pra fazer o bullying comigo”. (Cíntia)*

*“Eu passei a sofrer bullying porque eu me afastei, eu fiquei um pouco mais, entre aspas, antissocial porque as pessoas paravam pra conversar comigo e eu não queria conversar [sobre a violência sofrida no ambiente familiar]. É, eu queria guardar pra mim e ficar quieta, só isso. [...] Eles falavam mal de mim. Era muita fofoca, e isso me incomodava”. (Tatiana)*

Alguns adolescentes também percebem que passaram a praticar *bullying* devido à VD. Assim, a outra subcategoria que emerge denomina-se **Violência doméstica e autor de bullying**, cujas motivações são “descontar a violência sofrida”, “tentar se defender”, “seguir algum exemplo”, “estar nervoso”.

*“Por vários motivos [praticava bullying], muitos familiares. Tentavam [parentes] jogar na cara que eu não morava com a minha mãe, que a minha mãe me abandonou, coisa assim. Aí eu ficava nervoso”. (Guilherme)*

*“Era porque eu mesmo sofrendo bullying eu achava que tinha o mesmo direito de praticar com as pessoas. Praticava bullying com as outras pessoas. Por eu tá seguindo o mesmo exemplo que o meu pai, mesmo eu não querendo a gente acaba praticando”. (Caio)*

#### **5.4 Discussões**

Os oito adolescentes que convivem com a VD e o *bullying* puderam, a partir deste estudo, refletir e expor sua visão acerca desses dois fenômenos. Durante os encontros individuais, manifestaram interesse em falar sobre suas vidas, angústias, decepções, violências sofridas e sobre as formas que encontram para superá-las, com o auxílio do outro significativo.

#### *5.4.1 Os conflitos e as violências sofridas pelos adolescentes: contando sua própria história*

As relações familiares dos adolescentes são marcadas, muitas vezes, por discussões e brigas, mas não consideradas, por eles, como VD, conforme apontado no Estudo I. Nesse microsistema, os participantes também encontram outros significativos, que, em algum momento, auxiliam-nos na superação de adversidades.

A adolescência é uma fase de mudanças, pois é nela que se desenvolve a autonomia e independência e se constitui a identidade. Por isso, nesse período, podem surgir conflitos, considerando-se que as pessoas são diferentes e expõem suas ideias de variadas formas. Os conflitos podem ser visualizados sob dois ângulos: como algo ameaçador e destrutivo ou como uma possibilidade de crescimento e mudanças. Nesse processo, a família exerce papel fundamental, especialmente os adultos, que devem oferecer um espaço para o diálogo e bom relacionamento (FONKERT, 1999; MACEDO; KUBLIKOWSKI; BERTHOUD, 2006).

Fonkert (1999) aborda que conflitos são comuns, mas deve haver soluções participativas, criativas, satisfatórias e, acrescenta-se, mútuas. A partir dos discursos, compreende-se que os conflitos não têm sido resolvidos mutuamente, pois apenas os adolescentes estão buscando estratégias relacionais positivas para evitar brigas e discussões com seus familiares, como sair de perto, ficar quieto ou até mesmo desculpar-se. No caso de Emília, o pai torna-se uma figura importante, ao aconselhá-la a não revidar as brigas da mãe.

Gadotti (2003) preconiza a relevância de uma relação entre pais e filhos baseada em respeito e compreensão, e não apenas em comprar presentes ou juntar-se fisicamente.<sup>5</sup> Tal concepção está evidente também nas falas dos participantes, ao afirmarem que carinho, afeto, segurança, atenção, proteção, cuidado e aconselhamentos são importantes nas suas vidas.

Em duas situações que se assemelham, há contradição observada pela pesquisadora ao dialogar com os três estudos: Bela e Tatiana tiveram pais assassinados em virtude do envolvimento com drogas. Mesmo diante desse fator de risco, o qual pode desencadear a VD (BRITO et al., 2005), ambas relatam o afeto

---

<sup>5</sup> Ainda que o diálogo do autor seja específico para a relação pais (figura paterna) e filhos, acredita-se que essa percepção deva se estender a mães.

que as figuras paternas proporcionavam, com atenção, carinho e/ou conselhos, independente do fato de serem usuários de drogas. Quanto à Tatiana, pouco antes de o pai falecer, fora ameaçada de morte por duas vezes. Somente após essa atitude, percebeu seu pai como uma ameaça.

Além dos conflitos considerados comuns (FONKERT, 1999), os adolescentes conviveram/convivem com a VD, na forma de agressão psicológica, agressão física, negligência e violência sexual, praticada por aqueles que deveriam protegê-los e respeitá-los.

Os maus-tratos contra crianças e adolescentes são histórias comuns ao longo do tempo. Nas últimas décadas, aconteceram mudanças significativas, tanto culturais quanto nas legislações, que os valorizam e protegem contra qualquer forma de violência. Mesmo assim, a literatura aponta que, todos os anos, milhões deles, sofrem com a violência praticada dentro da família, a qual permanece, em muitos casos, silenciosa e inacessível (RICAS; DONOSO; GRESTA, 2006; UNICEF, 2007).

Há milênios, existe a prática de punição corporal como método disciplinar para crianças e adolescentes, transmitido de geração para geração e considerado como uma verdade inquestionável pelas famílias (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004). Nesse cenário, há uma aceitação social de que são propriedades dos pais e de que “um pouquinho” de violência, especialmente a física, não provoca males (FURNISS, 1993; RICAS; DONOSO; GRESTA, 2006; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2008). Essa crença é aceita por Caio, ao falar que seu pai não sabe bater só um pouco e parar.

Além desse castigo corporal, há violações ao bem-estar da infância e adolescência de forma mais velada, por meio de violência psicológica ou da negligência, que são igualmente prejudiciais ao desenvolvimento saudável (RICAS; DONOSO; GRESTA, 2006; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2008). Segundo Szymanski (2004), essa forma de violência, ao lado da agressão física, pode gerar danos para o desenvolvimento das crianças e adolescentes; por isso, é preciso que pais ou responsáveis adotem uma prática educativa dialógica.

Os adolescentes relataram a VD sofrida e, em alguns casos, justificam-na. Emília acredita que a agressão do irmão é motivada por ele ser filho adotivo e ter ciúmes; Bela crê que a mãe a agride como uma forma de descontar a raiva que sente do pai da menina, envolvido com drogas. Novamente, para Tatiana, ter ideias diferentes do irmão motivam a violência. Há fatores de risco que desencadeiam a

VD, como maior incidência de abuso de drogas; falta de diálogo entre os membros; momentos de crise (separação de casal, desemprego, morte); presença de modelo familiar violento na história de origem das pessoas envolvidas; famílias baseadas em distribuição desigual de autoridade e poder, entre outros (CAMARGO, 2002), alguns destes semelhantes aos indicados pelos participantes.

Além disso, ao se comparar resultados de estudos anteriores (os relativos aos dois estudos aqui referidos), comprova-se que, mesmo relatando VD, alguns adolescentes visualizam os perpetradores como figuras positivas. Guilherme sofreu abandono por parte da mãe quando criança; Caio sofreu agressão física por parte do pai, até ocorrer a denúncia da escola ao Conselho Tutelar, momento em que houve o afastamento de ambos; Bela sofre com agressão física e psicológica por parte da mãe; Cíntia sofre com a falta de carinho da mãe e com a agressão psicológica do pai. No primeiro caso, o menino afirma que a mãe o protege e o cuida, portanto, aparenta ter superado a negligência. Cíntia acredita que o distanciamento da mãe é uma forma de ela reagir à violência do pai. Nas outras situações, supõe-se que há uma aceitação da violência, a crença de que “apesar de tudo” ele é pai ou minha mãe. Como são “propriedades” dos pais e das mães, concepção aceita socialmente, estar sujeitos a essas práticas é considerado habitual (MAYER, 2002). Quando questionados a respeito da contradição, Caio e Bela responderam:

*“Ah, porque mesmo desse jeito ele é meu pai”.* (Caio)

*“Por que independente de tudo ela é minha mãe, ela me criou. Mesmo quando meu pai faleceu, quem me criou foi ela”.* (Bela)

Outro caso investigado é o de Tatiana com relação ao pai, já falecido. No primeiro estudo, não citou a figura paterna como agressor físico, mas, no segundo, visualizou-o como um contato insatisfatório. Na entrevista reflexiva, relatou que o pai sempre a aconselhava e a cuidava. A partir desta contradição, após ser questionada pela pesquisadora, justificou que o pai estava tentando parar de usar drogas, o que justificaria sua violência e as duas tentativas de matar, tanto ela quanto a mãe.

Essas concepções dos adolescentes permitem abordar o conceito de *família pensada* e *família vivida*. Para Szymanski (1999; 2004), a *família pensada* é aquela baseada na tradição, aquele modelo ideal da nossa sociedade, veiculado pela mídia, enquanto a *família vivida* refere-se ao grupo de pessoas que convivem diariamente e que se reconhecem como família, propondo uma ligação afetiva, de cuidado

contínuo entre todos os membros. No caso desta pesquisa, há a ligação afetiva entre os membros familiares – os adolescentes e os agressores –, o que minimiza as situações de violência intrafamiliar.

Nos casos específicos de abuso sexual, as meninas falaram sobre o perfil dos agressores, homens, dois deles casados, três tios, um deles adotivo, e um primo, com idades entre 33 e 56 (Estudo II). Para Cíntia, o primo sente-se seguro porque o pai dela confia nele; já Gisele acredita que foi violentada por ser da família.

Além disso, duas delas relataram o abuso sexual apenas à pesquisadora e, em três situações, apenas à família. Somente um é de conhecimento da escola e da família. A partir disso, entende-se que, em torno desse tipo de violência, há o segredo e o silêncio. O segredo é mantido por medo, por ameaças ou por medo de serem declaradas culpadas. Já o silêncio é referido no caso da avó de Bela, que presenciou o fato e ignorou, o que gerou um distanciamento entre ambas. Prova disso é que a menina não citou a avó nos Estudos I e II e, quando questionada, disse que *“[...] ela não tem tanta importância com as outras pessoas que eu tinha colocado [no Mapa dos Cinco Campos], então eu não botei ela, porque não faz sentido se eu botasse ela porque eu não gosto dela e nem desgosto”*.

O abuso sexual é um campo complexo, que engloba aspectos normativos e políticos. Por envolver sexo, é tratado como uma questão sexista. Historicamente, essa forma de violência atinge majoritariamente o sexo feminino, sendo, desse modo, um dos principais indicadores de discriminação de gênero contra a mulher (FURNISS, 1993; BRITO et al., 2005; SULLCA; SHIRMER, 2006). Quanto ao perfil do perpetrador da agressão, pesquisadores são unânimes em admitir que pertence, na grande maioria, ao sexo masculino, o que reforça a desigualdade de gêneros, possibilitando o processo de dominação e exploração do sexo feminino (FURNISS, 1993; RIBEIRO, FERRIANI, REIS, 2004; MARTINS; JORGE, 2010).

Em estudo conduzido por Habigzang e colaboradores (2005), concluiu-se que o agressor sexual é, em grande parte, do sexo masculino, com idades entre 31 e 40 anos, casados, com vínculo afetivo e de confiança com a vítima, perfil este que se assemelha ao indicado pelas vítimas. Para Furniss (1993) e Martins e Jorge (2010), as crianças – e também se incluem os adolescentes, foco desta pesquisa – tendem a se sentir responsáveis pelo abuso, embora jamais possam o ser, fato explicado pelo aspecto interacional de participação. Bela, vitimizada mais de uma vez pelo tio, alegou que tem medo de contar à mãe por receio de ser declarada culpada.

Nessa dinâmica, está presente a “Síndrome do Silêncio”, diretamente relacionada ao agressor que, valendo-se de artifícios, como a ameaça, visa a não ser descoberto. Por isso, a vítima sente medo de contar para alguém de dentro ou fora da família (FURNISS, 1993). Das quatro participantes, três delas mencionaram que tiveram medo de contar porque receberam ameaças, especialmente contra familiares.

O segredo do abuso de Bela é compartilhado pela avó materna, a qual presenciou o fato e ignorou. Furniss (1993), ao abordar o tema, na relação mãe-vítima-pai/padrasto agressor, esclarece que, em muitos casos, a figura materna nega-se a acreditar na violência, ainda que confrontada com provas legais ou com a admissão da vítima. Mesmo reconhecendo o abuso e não acreditando, ela não é capaz de protegê-la. Quanto à avó, acredita-se que houve essa mesma negação, especialmente para proteger o autor do abuso, que é seu filho adotivo. Ao mesmo tempo, é possível que a avó internalize a ideia de dominação do sexo masculino sobre o feminino, ainda presente na sociedade. Por não aceitar esse silêncio, tanto no caso dela quanto da irmã, que também sofreu abuso sexual na casa da avó, Bela optou por distanciar-se, pois não tem como amar alguém que não a protegeu no momento em que necessitou de auxílio.

Falar sobre a violência sexual vivenciada é difícil, por diferentes motivos elencados anteriormente. Como já aludido, duas meninas contaram sobre a violência apenas à pesquisadora. Bela, antes de iniciar a pesquisa, ao receber o TCLE, questionou se havia sigilo de informações. Acredita-se que esse fator contribuiu para que sentissem segurança, a fim de expor as situações. Furniss (1993) alerta que novos profissionais têm desempenhado papéis fundamentais no combate a esse tipo de violência. Diante dessa possibilidade de poder auxiliar, é necessário que tenham conhecimentos dos procedimentos legais adequados que protejam as vítimas (FURNISS, 1993). As duas participantes que relataram o abuso à pesquisadora solicitaram sigilo, garantido previamente pelas normas de pesquisa. As meninas foram orientadas a buscar auxílio junto aos pais. Bela afirmou que está buscando ajuda psicológica, com o apoio do tio materno; Cíntia ainda tem receio de contar ao pai e ser considerada culpada, mas reconhece que deve revelar. Além disso, relata que, com os encontros, sentiu-se mais motivada a não permitir as agressões do primo.

As consequências para quem sofre abuso sexual são inúmeras. Embora nem todas as vítimas fiquem perturbadas psiquiatricamente, todas elas são afetadas e ficam confusas pelos efeitos do abuso sexual, com danos que podem se prolongar por muito tempo (FURNISS, 1993). Em uma revisão de estudos, Kendall-Tackett, Williams e Finkelhor (1993) abordam que, durante a adolescência, os comportamentos mais comuns, decorrentes do abuso sexual, são depressão, autoagressão, ideias suicidas, agressão, fugas, pesadelos, além de problemas escolares e de aprendizagem. As consequências dependem da duração e frequência do abuso, força, relação do autor com a vítima, apoio materno ou grau de sintomatologia. É importante citar, ainda, que as vítimas podem ter gravidez indesejada ou adquirir doenças sexualmente transmissíveis. Durante os encontros com a pesquisadora, as adolescentes manifestaram as mudanças que sofreram em decorrência do abuso sexual, citando problemas, como choro, pesadelos, tentativa de término de relacionamento, confusão de sentimentos, ficar mal. As quatro vítimas também são alunas repetentes, o que pode estar relacionado à violência sofrida.

Além das diferentes formas de VD, os adolescentes convivem com o *bullying* escolar, na figura de alvos e/ou autores. Os alvos declararam que, no microsistema escola, sofrem *bullying* verbal e físico, com chutes, apelidos, deboches e xingamentos.

Ao mesmo tempo, elaboraram um perfil dos seus autores, como colegas mais velhos, com autoestima elevada (“se achar”) ou que se fingem de amigos. Essa definição de autor está coerente com a estabelecida por pesquisadores, para os quais se trata de alguém com elevada autoestima e com sentimento de superioridade (OLWEUS, 1993; LOPES NETO, 2005; FANTE, 2012; SCHULTZ et al., 2012). Quanto ao autor que pratica *bullying* contra Emília, supõe-se que visualize a situação como uma brincadeira ou “zoação”, o que é comum especialmente entre meninos (NASCIMENTO, 2014).

Assim como a VD, o *bullying* gera consequências negativas na vida de quem sofre e/ou pratica. Caio sente-se triste, Emília automutila-se, Gisele não consegue se defender e Guilherme sente-se muito mal. Tais consequências são descritas por pesquisadores, os quais afirmam que a violência escolar, quando repetida e acumulada, pode causar danos nos alvos de *bullying*. Além disso, cabe ressaltar que duas adolescentes não mencionaram os autores de *bullying* no Estudo II. Ao serem questionadas, Gisele não soube dizer o motivo e Bela abordou que sentiu medo de

alguém descobrir, atitude comum segundo a literatura (DEBARBIEUX, 2002; FANTE, 2012; NASCIMENTO, 2014).

Dos oito participantes, cinco declararam-se alvos e autores de *bullying*, fato este que será retomado a seguir, tendo em vista as relações estabelecidas com a VD.

Na perspectiva bioecológica, a família é o primeiro microsistema da criança, portanto, deve promover a proteção, o bem-estar, a segurança e o apoio à pessoa em desenvolvimento, pois é nele que desenvolve os primeiros papéis sociais (filho). Com o passar do tempo, a pessoa passa a assumir outros papéis, como estudante, ao ingressar no microsistema escola. Nestes ambientes, as interações devem ser estáveis, com reciprocidade (influências mútuas, com retroalimentação motivacional e coordenação entre as atividades), equilíbrio de poder (influências de um membro sobre o outro, sendo significativo o seu estabelecimento entre as duas pessoas) e relações afetivas positivas (sentimentos de um membro em relação ao outro) (BRONFENBRENNER, 1979/1996; 2011).

Dessa forma, se os adolescentes convivem com a violência e se tais propriedades não são consolidadas, num primeiro momento, dentro da família, as consequências podem ultrapassar esse ambiente e refletir de forma negativa em outros, como na escola, ou, futuramente, no trabalho ou na nova família a ser constituída (BRONFENBRENNER, 1979/1996; 2011; CECCONELLO; DE ANTONI; KOLLER; 2003).

#### 5.4.2 A (in)existência da Rede de apoio e seu papel na vida dos adolescentes

A rede de apoio social e afetivo, integrada por sistemas e pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento, é fundamental para o bem-estar e desenvolvimento do indivíduo e está relacionada à prevenção da violência, pois fortalece a autoimagem positiva e de competência (BRITO; KOLLER, 1999).

A primeira e a principal rede de apoio é constituída pela família, na qual a pessoa desenvolve quase todos os repertórios básicos do seu comportamento. Ao longo do tempo, a rede vai-se ampliando, conforme as pessoas ingressam em outros microsistemas, como escola, igreja, grupos de jovens (BRITO; KOLLER, 1999).

Nos microsistemas escola e família de convivência dos participantes da pesquisa, há pessoas significativas dispostas a ajudá-los na superação das adversidades do cotidiano. O principal apoio recebido por eles provém de pares, como colegas de escola, namorado ou amigos, os quais auxiliam com conversas e aconselhamentos. Apenas em dois casos, os familiares são significativos na sua vida: em um deles, trata-se da irmã mais nova, de nove anos; em outro, da mãe. Guilherme referiu a figura materna como alguém que o protege, demonstrando que superou o abandono sofrido durante a infância.

Brito e Koller (1999) destacam que, ao longo do ciclo de vida, família e amigos intercalam papéis relevantes na vida das pessoas, ajudando na manutenção do bem-estar. Ambas as figuras, diante de situações de risco, capacitam a pessoa a desenvolver estratégias adaptativas.

Nos casos de abuso sexual, Furniss (1993) aponta que é primordial para a superação o amparo de profissionais especializados, como psicólogos. Uma adolescente que sofreu essa violência afirmou que a psicóloga auxiliou-a a melhorar o convívio com os colegas na escola, pois ficou menos tímida.

Uma menina mencionou a professora como alguém significativo, pois ela a ouve e entende. Entretanto, quatro adolescentes não visualizam a escola como rede de apoio. Bela declarou que a instituição, ao saber do *bullying* sofrido por ela, confrontou vítima e autoras. Em outro caso, o pai de Gisele foi até a escola, conversou com o autor, sem êxito. Caio e Cíntia não relataram a vitimização, supondo que a escola não acreditaria na versão. A escola é um ambiente que propicia experiências de relações de hierarquia, vivências de igualdade e convívio com as diferenças, que influenciam a formação do indivíduo (CANTINI, 2004). Devido a essas características, Pietro, Yunes e Lima (2014) consideram que deveria oportunizar a transformação das estruturas sociais, e não apenas responsabilizar-se pela difusão de conhecimentos. É de fundamental importância que a instituição não minimize as atitudes violentas em seu ambiente; ao contrário, devem ser tratadas com seriedade e receber a devida atenção e enfrentamento em prol do futuro saudável de seus estudantes. Pode-se concluir que a instituição escolar não é vista pelos adolescentes como um ambiente protetor, como uma rede de apoio efetiva, que possa auxiliá-los a solucionar os problemas advindos da violência.

Diante de situações de risco, caso destes adolescentes que convivem com a VD e o *bullying*, a rede de apoio, composta por pares, família, profissional e escola,

é fundamental, pois os auxilia a superar as crises e adversidades, adquirindo expressões de resiliência. O forte apego emocional mútuo entre pais e filhos, mas também entre adolescentes com seus familiares, pares e membros da escola em que estudam, que depende da disponibilidade e envolvimento de todos, torna-se um elemento fundamental no processo de desenvolvimento humano positivo (BRONFENBRENNER, 1979/1996; 2011; YUNES, 2006).

#### 5.4.3 *Violência doméstica, bullying e as relações entre esses fenômenos: “elaborado a história”*

*“A violência é como se fosse uma arma... A senhora nunca sabe quando vai sofrer como nunca sabe quando vai terminar.”*

(Cíntia)

O objetivo deste trabalho é compreender a visão dos adolescentes sobre VD, *bullying* e suas relações, a partir da *groundend-theory*, que permite uma “elaboração da história”. O relato de Cíntia, apresentado acima, representa a situação destes oito participantes, vitimizados pela violência em algum momento de suas vidas.

Nos discursos, os adolescentes demonstram seus sentimentos e percepções acerca da VD. Caio revela que é difícil apanhar, já que seu pai não sabe bater “só um pouquinho”, crença esta aceita socialmente. Cíntia, Bela e Tatiana acreditam que as violências sofridas têm explicações: no primeiro caso, a mãe não dá carinho e afeto por reagir à violência do pai; no segundo, é uma forma de sua mãe descontar nela a raiva que sente do pai já falecido; no terceiro, as ideias diferentes são motivadoras de agressões. Ao justificarem as violências sofridas, acabam por aceitá-las como algo comum, tornando mais difícil a solução do problema.

As vítimas de VD podem apresentar, dependendo do tempo e da gravidade das agressões, diversos problemas psicológicos, como aversão ao contato físico, apatia ou avidez afetiva; medo e pânico; isolamento e depressão; transtorno do sono; conduta agressiva e irritabilidade; choro fácil sem motivo aparente; comportamento autodestrutivo; baixo nível de desempenho escolar; baixa autoestima, entre outros (CAMARGO, 2002). Os adolescentes manifestam os efeitos negativos nas suas vidas provocados pela VD: Karine, que sofreu abuso sexual, quase não se

expressou; Bela, até os 13 anos, tinha pesadelos; Caio, que apanhava muito do pai, confessa que chorava e ficava mal; Cíntia não tem mais vontade de namorar.

Quanto ao *bullying*, conseguem perceber-se como alvos, informam o tipo de agressão sofrida e analisam as mudanças em suas vidas, ao exteriorizarem sentimentos, como raiva e tristeza, e atitudes, como automutilação. Os autores, que também são alvos, reconheceram o quanto se incomodam quando sofrem, mas não manifestaram seus sentimentos ao praticarem. Compreende-se que sofrer *bullying* gera mais consequências negativas nas suas vidas do que praticar.

Durante este trabalho, em diferentes momentos, a teoria bioecológica do desenvolvimento humano foi abordada, especialmente para se mencionar o caráter sistêmico da violência, em que as atitudes vividas em um microsistema refletem nos demais.

Os participantes, cada um a sua maneira, percebem que suas vivências de violência transpõem os limites do microsistema em que ela é praticada. Para isso, adotam estratégias para tentar separá-las. Ao lembrar o primeiro abuso sofrido, Cíntia tentou não mostrar aos colegas, ficando mais quieta. Emília enfatizou que “tudo leva” para a escola, entretanto, tenta não demonstrar para os colegas não perguntarem. Nesse mesmo discurso, Bela, ao discorrer sobre os problemas enfrentados no ambiente familiar, tenta não aparentar a VD sofrida, devido à vergonha de os colegas descobrirem e rirem da situação. A partir disso, conclui-se que o principal receio é não demonstrar a violência sofrida no microsistema escola.

Tais comportamentos dos adolescentes podem ser considerados estratégias de *coping*, que são esforços cognitivos e comportamentais, adotados de forma intencional, com o intuito de administrar situações estressoras. Há, nesse processo, uma tentativa de se aliviar os processos negativos provocados pelo estresse advindo das situações de VD. A adolescência é um período de grandes transformações, e é nessa fase da vida que os adolescentes começam a buscar sua independência como membros de grupos de pares, a fim de consolidar sua própria identidade (WAGNER et al., 2002). Por isso, transparecer, na escola, diante dos seus pares, a violência vivida no ambiente familiar pode significar uma “fraqueza”. No entanto, as estratégias de *coping* são malsucedidas, pois, por mais que tentem, na maioria das vezes, os adolescentes não conseguem distinguir o que vivem em um ambiente quando estão em interação no/com o outro e exteriorizam, na escola, suas angústias, decepções e medos. Caio relatou que acaba levando para a escola

as vivências familiares, prejudicando seu convívio com as pessoas e seu desempenho em sala de aula, ao ficar mais agitado. Tatiana afirma que, quando acontece algo mais sério em casa, fica mais triste na escola. Para Bela, “uma coisa liga a outra”, é difícil separar agressão física, de pedofilia e *bullying*. Em decorrência disso, fica mal, não consegue se concentrar em suas atividades. Em nenhum momento, aludiram que a violência sofrida em casa não reflete na escola.

Quanto às meninas que sofreram abuso sexual, os danos causados são visíveis. Cíntia alegou que não consegue separar o que sente, e isso está prejudicando seu relacionamento afetivo e a convivência em sala de aula; Gisele sente-se muito mal; Bela acredita que seus choros na escola, conforme lembrado pela pesquisadora, de acordo com a ficha escolar, foram em decorrência do abuso, pois não podia contar para ninguém o que sentia.

Outra vítima da violência sexual é Karina, que participou apenas de um encontro com a pesquisadora, no qual quase não falou. Disse que ficava triste em casa após sofrer *bullying* na escola. Quanto ao abuso sexual, apenas fez sinal negativo com a cabeça para dizer que não é mais vítima. A pesquisadora não insistiu para que falasse. É notório o quanto a violência afetou sua vida: as relações na escola são mínimas (apenas dois contatos), como comprovado no Estudo II, e não consegue verbalizar seus sentimentos.

Ao compreenderem as dificuldades em dissociar as vivências, alguns adolescentes percebem que sofrem/sofreram *bullying* devido à violência no ambiente familiar. Para Caio, os atos de *bullying* eram praticados contra ele porque se isolava na escola após as agressões praticadas pelo pai. Tatiana, por afastar-se dos colegas para não falar sobre a violência sofrida, tornou-se alvo de *bullying*. Para Cíntia, o agressor nota sua fragilidade decorrente do abuso sexual e, por isso, pratica a violência.

Mas a VD também pode gerar autores de *bullying*. Guilherme é enfático ao afirmar que pratica *bullying* porque fica nervoso com os familiares, os quais “jogam na cara” do menino que a mãe o abandonou. Caio diz que pratica por seguir o exemplo de violência de seu pai.

Os adolescentes compreendem os males que a VD causa na sua vida escolar e reconhecem que se tornam alvos e/ou autores de *bullying* pelas vivências familiares. Se a escola reconhecer esses indícios, não os tratando como mera indisciplina ou não os ignorando, poderá contribuir para a superação das

adversidades, desempenhando seu papel na construção da resiliência (CONDORELLI, 2015).

As vivências dentro da escola exercem menor influência na família, conforme observado por dois participantes, para os quais é possível viver normalmente em casa mesmo sofrendo *bullying*. Apenas Cíntia diz que, ao sofrer *bullying*, revolta-se com seus familiares, como forma de descontar a raiva.

Para percorrerem os labirintos da vida, com suas dificuldades e possibilidades, os adolescentes necessitam ser vistos como pessoas de valor (ASSIS; AVANCI, 2004), cujos direitos e opiniões devem ser considerados. Nesta dissertação, buscou-se dar voz àqueles que são vitimizados pela VD e pelo *bullying*, que representam a situação atual de milhares de crianças e adolescentes em todo o mundo.

Os adolescentes demonstraram que compreendem o que é VD e *bullying*, e como se estabelece a relação entre ambos nos principais microssistemas de influência nas suas vidas – família e escola. Apresentam uma visão ecológica e sistêmica dos fenômenos sofridos por eles mesmos, assim como os efeitos negativos nas suas vidas, quando expostos às práticas de violência.

Ao se reconhecer que “[...] os processos do desenvolvimento humano são profundamente afetados pelos eventos e condições do meio ambiente [...]” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 38), entende-se que o futuro saudável destes adolescentes, que representam muitos outros, depende de práticas educativas associadas a não violência e à valorização da infância e adolescência por parte da família e da escola.

## **5.5 Considerações finais**

Este estudo investigou a percepção de adolescentes sobre VD, *bullying* e as relações entre esses fenômenos. Os resultados revelam que os participantes convivem em um ambiente familiar com conflitos, para os quais buscam estratégias relacionais positivas. Nos relatos, é perceptível a diferenciação entre o que se considera conflito e VD, manifestada na forma de agressão física, agressão psicológica, negligência e violência sexual, por familiares, como pais, mães, irmãos, tios e primos.

Os adolescentes relatam como a VD afeta suas vidas negativamente, pois, diante das agressões, mudam seu comportamento no cotidiano. As consequências

podem ser: ficar triste, chorar compulsivamente, ter pesadelos, isolar-se. Mesmo reconhecendo a VD, alguns participantes apresentaram motivos para as agressões sofridas, como descontar a raiva ou por ciúmes por parte dos perpetradores, o que pode ser uma forma de isentá-los de suas práticas ou até mesmo de aceitar a violência.

Dos oito participantes, quatro meninas (50% dos casos) sofrem/sofreram abuso sexual, de forma isolada (Karina) ou associada a outras violências (Bela, Cíntia e Gisele). Trata-se de um campo permeado por segredos e silêncios entre vítimas e autores, que geram danos de diferentes intensidades. Em uma situação, havia uma testemunha, a mãe do agressor e avó da menina, porém, o silêncio foi mantido. Tal fato distanciou a vítima e a avó, pois ela esperava que alguma atitude fosse adotada em sua defesa.

Quanto ao *bullying*, os adolescentes descreveram episódios de agressão e definiram um perfil de seus autores, como alguém mais velho, que finge ser amigo ou que “se acha”. Tal como a VD, o *bullying* tem consequências danosas na vida de quem é vítima, como a participante que se automutila para descontar a raiva que sente.

Tanto no caso de VD quanto de *bullying*, notam-se algumas contradições entre os estudos. Perpetradores de violência indicados no Estudo I são definidos como contatos satisfatórios no Estudo II; duas meninas declararam-se alvos de *bullying* no Estudo I, mas não identificaram os autores no Estudo II; uma menina não inseriu a avó em nenhum destes estudos, apenas mencionando-a no encontro reflexivo. Para abranger o objetivo de pesquisa, a integração dos três instrumentos foi fundamental, já que, a partir desta dinâmica, pôde-se esclarecer tais contrapontos.

Os adolescentes percebem as relações entre os microssistemas escola e família, a partir das vivências de violência. Mesmo criando estratégias de *coping* para que as pessoas não percebam a VD, em algum momento, externalizam na escola suas angústias e tristezas.

A partir de então, podem se tornar alvos fáceis de *bullying*, tendo em vista que os autores observam as fragilidades das potenciais vítimas. Além disso, por seguirem algum exemplo negativo no ambiente familiar ou por descontarem a raiva, também se tornam autores de *bullying*, fechando o ciclo da violência.

Nas discussões, foram elencadas consequências da VD e do *bullying*; portanto, no caso destes oito adolescentes, que sofrem as duas formas, há um acúmulo de

danos, que podem ser irreversíveis, se não houver uma rede de apoio social e afetiva eficiente. Os outros significativos também foram mencionados, como pares, familiares, profissional e professor, os quais são figuras fundamentais para a superação de adversidades. No entanto, em quatro episódios, demonstraram desconfiança em relação à escola, ineficaz na resolução de conflitos.

Os direitos das crianças e adolescentes estão assegurados pela CF, pelo ECA, pela Lei da Palmada e, mais recentemente, pela Lei 13.185, de 06 de novembro de 2015, que se institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional. Ainda assim, a infância e adolescência estão expostas às múltiplas violências, o que requer um olhar atento para essa realidade. Segundo os pressupostos bioecológicos, é necessária a implementação de políticas públicas e projetos de intervenção que focalizem de forma associada os microssistemas escola e família, em prol do desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes.

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, composta de três estudos, teve como objetivo compreender, sob a ótica da bioecologia do desenvolvimento humano, as percepções de adolescentes sobre as vivências de violência doméstica (VD) e *bullying* e as possíveis relações entre esses fenômenos.

O Estudo I, composto de três questionários (*Questionário sociodemográfico*, questão sobre VD do *Questionário Juventude Brasileira*, *Questionário sobre bullying*), foi aplicado a 112 adolescentes que manifestaram interesse em participar da pesquisa. A partir da análise dos dados, concluiu-se que 65% deles convivem diretamente com a VD, 67,9%, com o *bullying* e 65,2%, simultaneamente, com ambos, sendo o sexo feminino predominante nos três casos. A violência mais praticada dentro das famílias é a psicológica (37%), seguida de física (30%), negligência (30%) e sexual (4%), cujos perpetradores são, na maioria, pais e mães (64,6%). O *bullying* mais praticado na escola é o verbal (95,9% para meninas e 84,8% para meninos). Há associação entre *bullying* e reprovação: 51% dos alvos; 59% dos autores e 57% dos alvos/autores já repetiram, ao menos, um ano escolar.

O Estudo II, composto pelo Mapa dos Cinco Campos, foi aplicado a 15 adolescentes, selecionados a partir do primeiro estudo. Este instrumento permite avaliar a *estrutura*, a *funcionalidade* e a *percepção das figuras da rede*. No primeiro aspecto, os participantes apresentam maior média de contatos em três campos principais, que são Parentes (5,1), Família (4,7) e Escola (4,5). A maior média de contatos está no primeiro nível (23), seguido do segundo (20), do terceiro (6,8), do quinto (5,2) e do quarto (4,4). As relações são, na maioria, de média (8,2) e grande forças (3,8), seguidas de pequena força (1,6). Apesar de haver mais contatos positivos, alguns deles, como Guilherme e Bela, relataram VD, como agressão física, psicológica e abandono, sofridas por pessoas indicadas por eles como contatos positivos. Há elevado de conflitos (122) e rompimentos (68), do total de 297 contatos. No microssistema escola, está o segundo maior número de conflitos (28) e, em três casos, as relações são de pequena força. Quanto à *percepção das figuras da rede*, os membros familiares foram os mais citados como fontes de apoio. Os pares foram indicados por apenas quatro participantes; a escola, por um. Para todos eles, não há interesse em apoio instrumental e valoriza-se o apoio emocional/afetivo

e informacional, por meio de proteção, ajuda, apoio, cuidado, amor, aconselhamento, ou como bons exemplos a serem seguidos.

O Estudo III, que compreende a Entrevista Reflexiva (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002), a análise das fichas escolares e o diário de campo, foi realizado com oito adolescentes, sendo seis do sexo feminino e dois, do masculino. A seleção dos participantes ocorreu por meio dos dois estudos anteriores. Para a pré-análise e análise dos dados, utilizou-se a *grounded-theory*, que permite a produção de uma teoria a partir da experiência estudada (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009).

Nos dois encontros da Entrevista Reflexiva, a pesquisadora visou a compreender a percepção dos adolescentes sobre VD, *bullying* e suas relações. Na análise dos dados, foram encontradas cinco categorias: *As relações familiares; Experiências de violência doméstica; Experiências de bullying; Rede de apoio; Violência doméstica, bullying e as relações entre esses fenômenos.*

Na primeira categoria, analisaram-se as relações conflituosas, as percepções das manifestações de afeto e a busca de estratégias relacionais positivas dentro da família. Apesar de viverem em ambiente com conflitos, os adolescentes buscam alternativas para sanar as diferenças e demonstram que carinho, afeto, segurança, atenção, proteção, cuidado, aconselhamentos, são importantes para suas vidas. Na segunda, conheceram-se as formas de VD (agressão física, psicológica, sexual e negligência), os motivos da violência praticada, o segredo e o silêncio que permeiam o abuso sexual e as consequências provenientes da VD. Na terceira, constam as formas e expressões do *bullying*, a imagem do autor elaborada pelas vítimas e as consequências para os alvos. Na quarta, buscou-se conhecer as pessoas significativas na vida dos participantes, como membros familiares, pares, profissional e professor. Nesta categoria, também se percebeu a visão negativa quanto à escola. A última categoria, considerada fundamental para o objetivo da pesquisa, apresenta as tentativas dos adolescentes em dissociar as vivências de VD em relação à escola. Das tentativas, alguns demonstram estratégias de *coping* para não aparentar, na escola, a VD sofrida dentro da família. Todavia, em algum momento dos seus discursos, demonstram o quanto é difícil dissociá-las e refletem acerca das consequências negativas. A partir de então, tornam-se alvos ou autores de *bullying*, seja por demonstrarem a fragilidade diante dos autores ou como forma de reproduzir a VD.

Durante o processo de seleção dos participantes para o Estudo III, perceberam-se contradições entre os estudos anteriores, o que motivou a seleção de seis meninas e dois meninos, e não quatro de cada sexo, como previsto inicialmente:

- No Estudo I, os dois meninos e duas meninas informaram a VD sofrida, tanto por pai quanto por mãe; entretanto, no Estudo II, mencionaram-nos como contatos positivos.

- No Estudo I, uma menina não assinalou agressão física por parte do pai e, no Estudo II, visualizou-o como um contato negativo.

- No Estudo I, duas meninas declararam-se alvos de *bullying* e não mencionaram os autores no Estudo II.

Após o confronto, surgiram perguntas fundamentais para a seleção de participantes para o Estudo III: Por que sofrem VD e visualizam seus agressores de forma positiva? O que os motiva a pensar dessa forma? Quais são suas visões acerca de VD e *bullying*? Como veem seus agressores?

Assim, os adolescentes foram convidados a refletirem sobre tais contradições para, então, manifestarem suas concepções sobre VD, *bullying* e suas relações.

Guilherme sofreu abandono por parte da mãe quando criança; Caio sofreu agressão física por parte do pai; Bela sofre com agressão física e psicológica por parte da mãe; Cíntia sofre com a falta de carinho da mãe e com a agressão psicológica do pai.

O interessante é que todos os adolescentes têm uma visão realista da VD sofrida e justificam suas contradições. No primeiro caso, o menino é enfático ao afirmar que, atualmente, a mãe o protege e o cuida. Cíntia acredita que a falta de carinho da mãe é reação à violência do pai. Nas demais situações, notou-se uma aceitação da VD, a concepção de que são propriedades dos pais, portanto, sujeitos a tudo. Caio declarou que o pai não sabia bater só um pouquinho, mas, apesar disso, ainda é seu pai. Já para Bela, mesmo sofrendo agressões por parte da mãe, foi ela quem a criou, especialmente após a morte do pai.

No Estudo II, Tatiana não hesitou ao citar o pai falecido como contato insatisfatório, com conflitos e rompimentos (o pai havia tentado matar a menina e a mãe por duas vezes); todavia, no Estudo I, quanto ao pai, apenas mencionou contato com drogas. Quando convidada a refletir, abordou que o pai era uma figura positiva até o momento em que decidiu, por conta própria, parar de usar drogas,

quando se tornou violento. Já Bela não cita a avó em nenhum destes estudos e, quando questionada, diz que mantém distância, pois ela presenciou o abuso sofrido por ela e pela irmã e ignorou.

Estes oito adolescentes, cada um a sua maneira, relataram suas experiências de VD e *bullying*. Das seis meninas, quatro mencionaram abuso sexual, por parte de tios e primo. Três delas falaram sobre as situações traumáticas que vivem/viveram, sobre os segredos e silêncios que envolvem essa prática, delinearam um perfil do agressor e falaram sobre suas vidas após os episódios, como “choro”, “pesadelos”, tentativa de “término de relacionamento”, “sentir-se mal”. Até mesmo Karina, a participante que quase não dialogou, demonstra, por meio de seu silêncio, o quanto a VD mudou sua vida.

Quando se fez a pergunta norteadora da Entrevista Reflexiva, os adolescentes demonstraram sabedoria acerca do tema, ainda que precisassem de alguns minutos de reflexão. Relataram o quanto a VD influencia negativamente na sua vida e como transpõe os muros extrafamiliares e chega à escola. Para que os colegas não percebam a VD, adotam estratégias, aqui analisadas como *coping*. Porém, em algum momento, transparecem seu sofrimento, momento em que podem se tornar alvos fáceis de *bullying*, por estarem mais frágeis. Ao mesmo tempo, alguns, como forma de vingarem-se do que acontece em casa ou de reproduzirem a VD a que estão habituados, passam a praticar *bullying*. Notou-se que as vivências da família refletem mais na escola. Apenas uma menina mencionou que quando sofre *bullying* revolta-se em casa.

A valorização da infância e adolescência não deve permanecer somente no discurso ou nas leis que os protegem. É preciso saber ouvi-los, considerar suas opiniões e vivências. E foi esse o caminho seguido em todas as etapas da pesquisa. Durante os encontros, percebeu-se o quanto os adolescentes sentiram-se valorizados, pois se primou por deixar-lhes falar e, em nenhum momento, duvidou-se das suas palavras ou minimizaram-se suas dores. Alguns, num primeiro momento, hesitaram, como o caso de Gabriel, que só conseguiu relatar o abandono no segundo encontro. Já Karina não verbalizou o que sentia e não desejou retomar o encontro reflexivo. A pesquisadora não insistiu e entendeu que essas atitudes são decorrentes do abuso sexual. Os silêncios e os choros estiveram presentes, e a pesquisadora ofereceu consolo, uma mão acolhedora ou o tempo necessário para que pudessem acalmar-se.

As contradições entre os dois primeiros estudos de forma alguma os invalidam, apenas demonstram o quanto VD e *bullying* são fenômenos complexos que exigem cuidado na sua abordagem. Os relatos demonstram que não houve esquecimento, quando não mencionaram pessoas nos Estudos I ou II, e sim um propósito, esclarecido durante os encontros, como medo de mencionar os agressores ou a ligação afetiva forte entre eles e os agressores.

Quanto à violência sexual, conforme mencionado no Capítulo V, dos quatro casos, dois deles são de conhecimento apenas da pesquisadora. O dilema de contar a situação à escola ou à família ainda se faz presente. Nos encontros, a pesquisadora solicitou autorização para contar à escola, a qual tem o dever de adotar medidas, como contatar a família ou fazer denúncia aos órgãos competentes. As adolescentes têm medo de serem vistas como mentirosas. Nos encontros, Bela afirmou que solicitou ao tio que buscasse ajuda psicológica para a irmã, que também sofreu abuso, e aproveitaria a oportunidade para tratar-se. Cíntia, algum tempo depois da coleta de dados, contou ao namorado, que também está ajudando a conduzir a situação. A pesquisadora ainda conversa com as meninas para que entrem num acordo comum em busca da revelação. Sabe-se que crianças e adolescentes vitimizados pelo abuso podem sofrer danos psicológicos graves por atitudes mal encaminhadas pelos adultos, conforme Furniss (1993); por isso, conduzir a situação com cuidado é fundamental.

Os adolescentes apresentam sua visão ecológica e sistêmica acerca do tema, ao reconhecerem que as vivências de violência em um ambiente refletem no outro. Nesse meio, também encontram pessoas significativas que os ajudam com conselhos, carinho, afeto. Nas reflexões teóricas, foi inevitável mencionar o conceito de resiliência, ainda que não seja o foco da pesquisa investigá-la. Independente disso, acredita-se que as pessoas citadas são importantes fontes de apoio, fundamentais para que adquiram expressões de resiliência.

Como produto final desta pesquisa de Mestrado, realizou-se, de setembro a dezembro, um projeto de intervenção na escola. Todos os alunos foram convidados a integrar o grupo, independente de terem ou não participado da pesquisa. Criaram-se dois grupos de estudos, um em cada turno, que se reuniam semanalmente. Nos encontros, a pesquisadora e os alunos discutiram sobre VD e *bullying* e desenvolveram ações na escola. Inicialmente, as turmas da escola assistiram ao filme “Ponte para Terabítia”, que aborda de uma forma lúdica essas duas formas de

violência. Os alunos envolvidos no projeto elaboraram uma apresentação e ministraram palestras aos seus colegas. Não há como descrever a satisfação dos estudantes durante as reuniões e as palestras. Além disso, em parceria com uma professora da instituição, cartazes em forma de História em Quadrinhos foram dispostos na escola para apresentar os problemas advindos do *bullying*. Um grupo no WhatsApp foi criado para que os integrantes compartilhassem vídeos, imagens e textos, que enriquecessem o projeto. O interesse no assunto foi unânime, assim como a necessidade de prorrogar o projeto para os anos seguintes, que, entende-se, nunca pode ser finalizado, considerando-se, ainda, a recente aprovação da Lei de combate ao *bullying* (Lei N. 13185/15). O propósito inicial era iniciar o projeto no início do segundo semestre, o que não foi possível devido ao atraso na coleta de dados.

Resultados parciais do Estudo I foram apresentados na XI Semana Científica do Unilasalle, com o título *O bullying no ambiente escolar: uma realidade a ser enfrentada*. Além disso, resultados desse mesmo estudo serão apresentados na *6th International Conference on Community Psychology*, com o título *Domestic violence and bullying: a study with adolescents of a brazilian public school*.

Como pesquisas futuras, a partir destes achados, sugere-se o desenvolvimento de projeto de intervenção que integre escola e família, a fim de reduzir os índices de violência, com a valorização das potencialidades de crianças e adolescentes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.; FERNÁNDEZ, M. O caráter ímpar do *bullying* na relação de pares: conceptualização e modelos de intervenção sistêmica. In: MATOS, M. (Ed.). **Vítimas de crime e violência**: Práticas de intervenção. Braga: Psiquilibros, 2014.
- ALMEIDA, A. T. Recomendações para a prevenção do *cyberbullying* em contexto escolar: uma revisão comentada dos dados da investigação. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 19, n. 1, p. 77-91, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/1657-5217-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de *coping*: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 273-294, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n2/a06v03n2>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q. **Labirinto de espelhos**: formação da auto-estima na infância e adolescência. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=VDBiAwAAQBAJ&pg=GBS.PA148.w.0.0.208>. Acesso em: 20 nov. 2014.
- ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Orgs.). **Impacto da violência na escola**: Um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Fiocruz, 2010. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publications/1449253008609.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.
- AZEVEDO; M. A.; GUERRA, V. N. A. (Org.). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALDRY, A. C. Bullying in schools and exposure to domestic violence. **Child Abuse & Neglect**, v. 27, p. 713-732, 2003. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213403001145>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- BANDEIRA, C. M. **Bullying**: auto-estima e diferenças de gênero. 2009. 69 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23014/000741093.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. As implicações do *bullying* na auto-estima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 131-138, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a14>. Acesso em: 30 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. *Bullying*: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 35-44, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/04.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

BAUER, N. S., et al. Childhood bullying involvement and exposure to intimate partner violence. **Pediatrics**, [s.l.], v. 118, n. 235-242, 2006. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2270412/>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. Constituição Federal, de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 jan. 1988. p. 1, anexo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto N. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 1990. Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)>. Acesso em: 15 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jun. 2014. Seção 1, p. 2. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm)>. Acesso em: 27 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de novembro de 2015. Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

BRITO, A. M. M. et al. Violência doméstica contra crianças e adolescentes: estudo de um programa de intervenção. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 143-149, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n1/a15v10n1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRITO, R. C.; KOLLER, S. H. Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In: CARVALHO, A. M. (Org.). **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 115-126.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 (original publicado em 1979).

\_\_\_\_\_. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução de André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAMARGO, M. (Org.). **Violência intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço. Secretaria de Políticas de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05\\_19.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2014.

CANTINI, N. **Problematizando o bullying para a realidade brasileira**. 2004. 184 f. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_arquivos/6/TDE-2012-03-15T050938Z-1719/Publico/Nilza%20Catini.pdf](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2012-03-15T050938Z-1719/Publico/Nilza%20Catini.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2014.

CECCONELLO, A. M.; DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. esp., p. 45-54, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CECCONELLO, A. M., KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 515-524, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a10.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: Guia prático para análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CONDORELLI, A. O florescer do lótus na lama: sobre educação e resiliência. In: CABRAL, S.; CYRULNIK, B. **Resiliência**: como tirar leite de pedra. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 121-135.

CYRULNIK, B. Resiliência: continuar a nascer. In: CABRAL, S.; CYRULNIK, B. **Resiliência**: como tirar leite de pedra. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 33-56.

DE ANTONI, C., KOLLER, S. H. A visão de famílias entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 347-81, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n2/a04v05n2.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

DEBARBIEUX, E. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: Unesco, 2002. p. 13-34. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

DELL'AGLIO, D. D., et al. Revisando o Questionário da Juventude Brasileira: Uma nova proposta. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. (Eds.). **Adolescência e juventude**: Vulnerabilidade e contextos de proteção (pp. 259-270). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7. ed. Campinas: Verus, 2012.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRA, M.; MARTURANO, E. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a05v15n1.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

FONKERT, R. Mediação familiar: Recurso alternativo à terapia familiar na resolução de conflitos em famílias com adolescentes. In: SCHNITMAN, D. F.; LITTLEJONH, S. (Orgs.). **Novos paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 169-84.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a05v22n2.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os direitos das crianças**. 1989. Promulgada pelo decreto N. 99.710, de 21 nov. 1990 Disponível em: <[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <<http://www.cm-oeiras.pt/amunicipal/Juventude/RedJuv/Documents/eu%20e%20os%20meus%20direitos%20-%20frases%20jovens.pdf>>. Acesso em: 1º nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Situação mundial da infância 2007**: mulheres e crianças, o duplo dividendo da igualdade de gênero. 2007. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/sowc07.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2014.

FURNISS, T. **Abuso sexual da criança**: uma abordagem multidisciplinar. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

GADOTTI, M. **Dialética do amor paterno**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M. Resiliência familiar: baixa renda e monoparentalidade. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 117-140.

GUERRA, V. N. A.; JÚNIOR, M. S., AZEVEDO, M. A. Violência doméstica contra crianças e adolescentes e políticas de atendimento: do silêncio ao compromisso. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. II, n. 1, p. 43-56, 1992. Disponível em: <file:///C:/Users/Grazi/Downloads/44977-53658-1-SM.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

HABIGZANG, L. F. et al. Abuso Sexual Infantil e Dinâmica Familiar: Aspectos Observados em Processos Jurídicos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 341-348, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n3/a11v21n3.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2016.

HAYDEN, C.; BLAYA, C. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: Unesco, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

HOPPE, M. RAMOS, K. M. Redes de apoio social e intersectorialidade entre educação e saúde nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v.2, n.2, p.47-62, jul./dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/1000-3060-1PB%20(1).pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

HOPPE, M. **Redes de apoio social e afetivo de crianças em situação de risco**. Dissertação (Mestrado) não publicada – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

JULIANO, M. C. C.; YUNES, M. A. M. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo v. XVII, n. 3, p. 135-154, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n3/v17n3a09.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

KENDALL-TACKETT, K. A.; WILLIAMS, L. M.; FINKELHOR, D. Impact of Sexual Abuse on Children: A Review and Synthesis of Recent Empirical Studies. *Psychological Bulletin*, v. 113, n. 1, p. 164-180, 1993. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/journals/bul/113/1/164/>. Acesso em: 08 jan. 2016.

KRONBAUER, L. G. Autoridade e educação: atualidade da Pedagogia Kantiana. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 14, n. 2, p. 11-28, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/141/158>. Acesso em: 25 mar. 2015.

KRUG, E. G. et al. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: OMS, 2002. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, Appraisal, and Coping**. New York: Springer, 1984. Disponível em: <[https://books.google.pt/books?id=i-ySQQuUpr8C&pg=PA117&hl=pt-BR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=i-ySQQuUpr8C&pg=PA117&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

LOPES NETO, A. A. *Bullying*, comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, p. 64-172, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/saudecultura/encontros/Bullying.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

LOPES NETO, A. A.; FILHO, L. M.; SAAVEDRA L. H. (Coord.). **Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003. Disponível em: <<http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-100.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. (Orgs.). **Coleção Pró-Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Coleção PROINFANTIL, Módulo 3, Unidade 6). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod\\_iii\\_vol2unid6.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_iii_vol2unid6.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2014.

MACEDO, R. M. S.; KUBLIKOWSKI, I.; BERTHOUD, C. M. E. Valores positivos e desenvolvimento do adolescente: uma perspectiva dos pais. **Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 38-52, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v16n2/05.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

MALDONADO, D. P.; WILLIAMS, L. C. A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 353-362, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n3/v10n3a02.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

MALTA, D. C., et. al. Exposição ao álcool entre escolares e fatores associados. **Revista de Saúde Pública**, São paulo, v. 48, n. 1, p. 52-62, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v48n1/0034-8910-rsp-48-01-0052.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

MARTINS, C. B. G.; JORGE, M. H. P. M. Abuso sexual na infância e adolescência: perfil das vítimas e agressores em município do sul do Brasil. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 246-255, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v19n2/05.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

MAYER, L. R. **Rede de apoio social e representação mental das relações de apego de meninas vítimas de violência doméstica**. 2002. 116 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2793/000376536.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

MINAYO, M. C. S. et al. (Orgs). **Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde, 2002. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/notificacao\\_maustratos\\_crianças\\_adolescentes.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/notificacao_maustratos_crianças_adolescentes.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Impacto da violência na saúde das crianças e adolescentes**: Prevenção de violências e promoção da cultura de paz. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: <[http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini\\_cd/pdfs/impacto\\_violencia.pdf](http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini_cd/pdfs/impacto_violencia.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2014.

NASCIMENTO, T. L. N. *Bullying*: a realidade dolorida de um fenômeno sem distinção de gêneros. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 92, p. 89-98, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3573/2143>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES. Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (SIPIA). Denúncias de violação dos direitos das crianças e adolescentes. Disponível em: <<http://www.obscriancaeadolescente.org.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

OLIBONI, S. P. **O bullying como violência velada**: a percepção e a ação dos professores. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2008. Disponível em: <[http://www.argo.furg.br/bdtd/tde\\_arquivos/5/TDE-2008-10-02T090647Z-106/Publico/final.pdf](http://www.argo.furg.br/bdtd/tde_arquivos/5/TDE-2008-10-02T090647Z-106/Publico/final.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2014.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. Oxford USA: Blackwell Publishing, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 1º nov. 2014.

PAZINATO, E.; KERBER, A.; DAL SANTO, R. Observatório de Segurança Pública de Canoas: Contribuições à gestão pública municipal da segurança, **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 77-92, jan.-abr. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/9942/9688>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

PEREIRA, B.; SILVA, M. I.; NUNES, B. Descrever o *bullying* na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 455-466, 2009. Disponível em: <[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10118/1/BullyingDIALOGO-0004-00002826-artigo\\_03.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10118/1/BullyingDIALOGO-0004-00002826-artigo_03.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

PFEIFFER, L.; ROSÁRIO, N. A.; CAT, M. N. L. Violência contra crianças e adolescentes – proposta de classificação dos níveis de gravidade. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 477-482, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpp/v29n4/02.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

PIETRO, A. T.; YUNES, M. A. M.; LIMA, E. D. Programa de intervenção psicoeducacional para professores: A escola como espaço de proteção em casos de abuso sexual. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 13, n. 1, p. 1-17, 2014. Disponível em: <[http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen13/REEC\\_13\\_1\\_1\\_ex697.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen13/REEC_13_1_1_ex697.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2014.

PINHEIRO, F. M. F. **Violência intrafamiliar e envolvimento em "bullying" no ensino fundamental**. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <<http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/teses-e-dissertacoes/dissertacao-fernanda-martins-franca-pinheiro.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

PINHEIRO, F. M. F.; WILLIAMS, L. C. A. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 995-1018, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a15.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

PINHEIRO, P. S. **Estudo das nações unidas sobre violência contra criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas. 2006b. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo\\_PSP\\_Portugues.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo_PSP_Portugues.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2014.

POLETTO, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. **Resiliência e Psicologia Positiva**: Interfaces do Risco à Proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 19-44.

POLETTO, R. C. **Rede de apoio social e afetivo de crianças em situação de pobreza**. 1999. 44 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26988/000274305.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

- PRATI, L. E., et al. Revisando a Inserção Ecológica: Uma Proposta de Sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 160-169, 2008. Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25706/000668116.pdf?sequence=1&locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25706/000668116.pdf?sequence=1&locale=pt_BR)>. Acesso em: 15 mai. 2015.
- RIBEIRO, F. B. Governo dos adultos, governo das crianças Agentes, práticas e discursos a partir da “lei da palmada”. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 292-308, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/15480/1082>>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- RIBEIRO, M. A.; FERRIANI, M. G. C.; REIS, J. N. Violência sexual contra crianças e adolescentes: características relativas à vitimização nas relações familiares. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 456-464, mar./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n2/13.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2016.
- RICAS, J.; DONOSO, M. T. V.; GRESTA, M. L. M. A violência na infância como uma questão cultural. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 151-154, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n1/a19v15n1.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2016.
- RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.
- ROLIM, M. **Bullying**: O pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14951/000672845.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 57, n. 3, p. 316-331, 1987.
- SAMUELSSON, M.; THERNLUND, G.; RINGSTRÖM, J. Using the five field map to describe the social network of children: A methodological study. **International Journal Behavioral Development**, [s./l.], v. 19, p. 327-345, 1996.
- SANTOS, J. A., et al. Prevalência e tipos de *bullying* em escolares brasileiros de 13 a 17 anos. **Revista de Salud Pública**, Bogotá, v. 16, n. 2, p. 173-183, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42232582002>>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001. Disponível em: <<file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/27857-32320-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SANTOS, J. V. T.; MACHADO, E. M. Violência, juventude e reconstrução dos laços sociais. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, Porto Alegre, v. 12, n. 2-3, p. 238-251, 2010. Disponível em: <<http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/pt/lil-654184>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SCHULTZ, N. C. W. et al. A compreensão sistêmica do *Bullying*. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 247-254, 2012. Disponível em: <<http://www.readcube.com/articles/10.1590%2FS1413-73722012000200008>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SENNA, M. T. T. R. **Pesquisa em Educação Infantil**: O paradigma sistêmico de Urie Bronfenbrenner. Curitiba: CRV, 2011.

SENRA, L. X.; LOURENÇO, L. M.; PEREIRA, B. O. Características da relação entre violência doméstica e *bullying*: Revisão sistemática da literatura. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 4, n. 3, p. 297-309, 2011. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewFile/181/222>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SILVEIRA, S. B. A. B.; GARCIA, N. M.; PIETRO, A. T.; YUNES, M. A. M. Inserção ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 29, s/n, p. 57-74, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a04.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SIQUEIRA, A. C.; BETTS, M. K.; DELL'AGLIO, D. D. A Rede de Apoio Social e Afetivo de Adolescentes Institucionalizados no Sul do Brasil. **Revista Interamericana de Psicologia**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 149-158, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28440202>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SIQUEIRA, A. C. **Crianças, Adolescentes e Transições Ecológicas**: Instituições de abrigo e família como contextos de desenvolvimento. 2009. 262 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15706/000689365.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SIQUEIRA, A. C., TUBINO, C. L., SCHWARZ, C.; DELL'AGLIO, D. D. Percepção das figuras parentais na rede de apoio de crianças e adolescentes institucionalizados. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 176-190, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arpb/v61n1/v61n1a17.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Guia de atuação frente a maus-tratos na infância e na adolescência**. Rio de Janeiro: CLAVES/ENSP/Fiocruz, 2001. Disponível em: <[http://www.sbp.com.br/src/uploads/2014/10/maustratos\\_sbp.pdf](http://www.sbp.com.br/src/uploads/2014/10/maustratos_sbp.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2014.

SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto\\_violencia.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto_violencia.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2014.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2. ed. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SULLCA, T. F.; SCHIRMER, J. Violência intrafamiliar na adolescência na cidade de Puno – Peru, **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 4, p. 578-85, jul./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n4/v14n4a16.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

SZYMANSKY, H. **Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional**. Revista de Estudos de Psicologia, Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/agosto 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n2/a01v21n2.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Um estudo sobre o significado de família**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

WAGNER, A. et al. A comunicação em famílias com filhos adolescentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 75-80, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a08.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

WAKSMAN, R. D.; HIRSCHHEIMER, M. R. (Coord.). **Manual de Atendimento às Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência**. Núcleo de Estudos da Violência Doméstica contra a Criança e o Adolescente. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 2011. Disponível em: <<http://www.spsp.org.br/downloads/ATENDIMENTODOLESCENTES.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

WEBER, L. N. D.; VIEZZER, A. P.; BRANDENBURG, O. J. O uso de palmadas e surras como prática educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 227-237, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n2/a04v9n2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence**. Geneva, Switzerland: WHO/ISPCAN, 2006. Disponível em: <[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43499/1/9241594365\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43499/1/9241594365_eng.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda**. Tese (Doutorado) não publicada - Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

YUNES, M. A. M.; JULIANO, M. C. A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 347-379, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1591/1477>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 45-68.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Entrevista Reflexiva & Grounded-Theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 39, n. 3, p. 431-38, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/284/28439313.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

YUNES, M. A. M., SZYMANSKI, H. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

**ANEXO A – DOCUMENTO DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA****COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E BULLYING: A percepção da rede de relações sob a ótica da Bioecologia do Desenvolvimento Humano

**Pesquisador:** Grazielli Fernandes

**Versão:** 2

**CAAE:** 43694215.2.0000.5307

**Instituição Proponente:** Centro Universitário La Salle - UNILASALLE/RS

**DADOS DO COMPROVANTE**

**Número do Comprovante:** 027247/2015

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**Endereço:** Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 06 - 3º andar  
**Bairro:** Centro **CEP:** 92.010-000  
**UF:** RS **Município:** CANOAS  
**Telefone:** (51)3476-8452 **Fax:** (51)3472-3511 **E-mail:** cep.unilasalle@unilasalle.edu.br

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO SOBRE *BULLYING* (Bandeira, 2009)

Caro(a) Aluno(a):

Gostaríamos de conhecer a sua opinião sobre um assunto de extrema importância para todos nós. Para isso, pedimos que você responda a este questionário com **muita atenção**.

Procure ser bastante **sincero e verdadeiro** em suas respostas.

*Bullying* é uma palavra inglesa que representa todas aquelas situações desagradáveis provocadas por um aluno contra outro, causando dor, tristeza ou humilhação.

Podemos citar como exemplos de *bullying* as seguintes ações: botar apelidos; agredir (bater, chutar, empurrar, beliscar, etc); afastar, expulsar ou isolar do grupo; roubar, quebrar ou tirar pertences; rasgar ou quebrar o material; discriminar (não respeitar as diferenças entre as pessoas); inventar histórias falsas sobre alguém, etc.

Portanto, *bullying* pode ser entendido como zoar, gozar, “sacanear”, “pegar no pé”, perseguir, “encarnar”, etc.

Mas preste bem atenção. Para ser considerado *bullying* **essas situações têm de acontecer repetidamente com a mesma pessoa**.

**A sua opinião é muito importante.**

Escola: \_\_\_\_\_  
 Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
 Série: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

1. Quantos bons amigos você tem na escola?

- A) Não tenho nenhum bom amigo na minha escola.
- B) Eu tenho um bom amigo na minha escola.
- C) Eu tenho 2 ou 3 bons amigos na minha escola.
- D) Eu tenho 4 ou 5 bons amigos na minha escola.
- E) Eu tenho mais de 5 bons amigos na escola.

2. Quantas vezes você sofreu *bullying* na escola?

- A) Não sofri *bullying* na escola. (Se você optou por este item, vá direto para a questão de número 9).
- B) Só 1 ou 2 vezes.
- C) De 3 a 6 vezes.
- D) Uma vez por semana.
- E) Várias vezes por semana.

3. Que tipo de *bullying* é mais usado contra você?

- A) Me empurram, chutam, batem.
- B) Me ameaçam.
- C) Me colocam apelidos, me xingam ou riem de mim.
- D) Não me deixam conversar, ficar junto ou brincar com outros colegas.
- E) Quebram ou pegam minhas coisas ou meu dinheiro.
- F) Contam mentiras ou fazem fofoca a meu respeito e tentam fazer com que os outros não gostem de mim.
- G) Outras coisas. Explique o que fazem: \_\_\_\_\_

4. Você costuma sofrer *bullying* praticado por um ou vários colegas?

- A) Principalmente por 1 colega.
- B) Por 2 ou 3 colegas.

- C) Por 4 a 9 colegas.
- D) Por mais de 9 colegas.
- E) Não posso dizer quantos são.

5. Você costuma sofrer *bullying* praticado por meninos ou meninas?

- A) Só por meninos.
- B) Principalmente por meninos.
- C) Só por meninas.
- D) Principalmente por meninas.
- E) Tanto por meninos quanto por meninas.

6. Como você se sentiu quando você sofreu *bullying* na escola?

- A) Não me incomodou.
- B) Fiquei preocupado sobre o que os outros pensaram de mim.
- C) Fiquei com raiva.
- D) Fiquei com medo.
- E) Fiquei assustado.
- F) Não queria mais ir para a escola.

7. O que você fez quando sofreu *bullying* na escola?

- A) Eu chorei.
- B) Eu fugi.
- C) Não dei atenção, ignorei.
- D) Pedi que parassem.
- E) Pedi ajuda a um adulto.
- F) Eu me defendi.
- G) Fiz outra coisa. Explique: \_\_\_\_\_

8. Algum colega seu tentou impedir que você sofresse *bullying* na escola?

- A) Não, eles não tentaram nada.
- B) Não, eles não sabiam que eu estava sofrendo *bullying* na escola.
- C) Sim, eles tentaram, mas a situação piorou.
- D) Sim, eles tentaram, mas o *bullying* continuou.
- E) Sim, eles tentaram e o *bullying* diminuiu.
- F) Sim, eles tentaram e o *bullying* parou.

9. Por que você acha que alguns colegas fazem *bullying* contra outros?

- A) Não sei.
- B) Por brincadeira.
- C) Porque são mais fortes.
- D) Porque eles são provocados.
- E) Porque a vítima é diferente dos outros.
- F) Porque a vítima merece castigo.
- G) Outras razões. Diga quais são: \_\_\_\_\_

10. Quando você viu alguns de seus colegas sofrerem *bullying* na escola, o que você fez?

- A) Nunca vi alguém sofrendo *bullying* na escola. (Se você optou por este item, vá direto para a questão de número 12).
- B) Eu disse aos agressores que parassem.
- C) Pedi ajuda a direção, professor ou funcionário da escola.
- D) Eu socorri o colega que estava sofrendo *bullying*.
- E) Não fiz nada.

11. Como você se sentiu vendo um de seus colegas sofrendo *bullying* na escola?

- A) Me senti mal.

- B) Me senti triste.
- C) Fiquei com pena da vítima.
- D) Fiquei com pena do agressor.
- E) Fingi que não vi.
- F) Não me incomodou.
- G) Me senti bem.
- H) Fiquei com medo que isso pudesse acontecer comigo.

12. Quantas vezes você ajudou a fazer *bullying* contra outros colegas da escola?

- A) Eu não ajudei a fazer bullying contra outros colegas.
- B) Só 1 ou 2 vezes.
- C) De 3 a 6 vezes.
- D) Uma vez por semana.
- E) Várias vezes por semana.

13. Quando você fez *bullying* contra outros colegas, normalmente você fez sozinho ou acompanhado?

- A) Eu nunca fiz *bullying* contra outros colegas. (Se você optou por este item, não há necessidade de continuar respondendo ao questionário).
- B) Normalmente fiz sozinho.
- C) Fiz com 1 ou mais colegas.
- D) Fiz com 3 a 8 colegas.
- E) Fiz com mais de 8 colegas.

14. De que forma você fez *bullying* contra outros colegas na escola?

- A) Bati, dei pontapés, empurrei.
- B) Ameacei.
- C) Quebrei ou peguei as coisas e o dinheiro deles.
- D) Coloquei apelidos, xinguei ou ri deles.
- E) Não deixei eles conversarem, ficarem juntos ou brincarem com outros colegas.
- F) Espalhei mentiras e fofocas a seu respeito e tentei fazer com que os outros não gostassem deles.
- G) Outras coisas. Explique o que: \_\_\_\_\_

15. O que você sentiu quando fez *bullying* contra outros colegas da escola?

- A) Eu me senti bem.
- B) Foi engraçado.
- C) Senti que eles mereciam o castigo.
- D) Não senti nada.
- E) Eu me senti mal.
- F) Eu senti pena do colega.
- G) Acho que eles fariam o mesmo comigo.
- H) Estava preocupado se algum professor, funcionário ou pais, descobrissem.

Muito Obrigado a todos vocês que nos ajudaram neste trabalho.

**ANEXO C – QUESTÃO SOBRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA DO QUESTIONÁRIO  
JUVENTUDE BRASILEIRA  
(Dell’Aglio et al., 2011)**

Caro(a) aluno(a):

Gostaríamos de conhecer a sua opinião sobre um assunto de extrema importância para todos nós. Para isso, pedimos que você responda a este questionário com **muita atenção**. Procure ser bastante **sincero e verdadeiro** em suas respostas. **A sua opinião é muito importante.**

Nome: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

1. Identifique situações que VOCÊ já viveu **COM SUA FAMÍLIA**, relacionadas aos eventos na coluna 1 e a seguir responda às questões:

<b>Tipo de situação</b>	<b>A. Já aconteceu?</b>	<b>B. Em geral, com que frequência esta situação acontecia?</b>	<b>C. Em geral, o quão ruim foi para você esta situação?</b>	<b>D. Indique quem fez isto com mais frequência?</b>
a) Ameaça ou humilhação.	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
b) Soco ou surra.	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
c) Agressão com objeto (madeira, cinto, fio, cigarro, etc.).	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
d) Mexeu no meu corpo contra a minha vontade.	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____

Tipo de situação	A. Já aconteceu?	B. Em geral, com que frequência esta situação acontecia?	C. Em geral, o quão ruim foi para você esta situação?	D. Indique quem fez isto com mais frequência?
e) Relação sexual forçada.	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
f) Alguém me deixou em algum momento da minha vida (menos por falecimento).	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
g) Falta de atenção, carinho, afeto, proteção e/ou diálogo.	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
h) Falta de cuidados com a saúde.	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
i) Falta de cuidados com a alimentação.	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
j) Tive contato com drogas.	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
k) Impedimento de frequentar a escola.	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____

**ANEXO D – MAPA DOS CINCO Campos (Adaptação de Hoppe, 1998)**

Nome:

Idade:

Data aplicação:

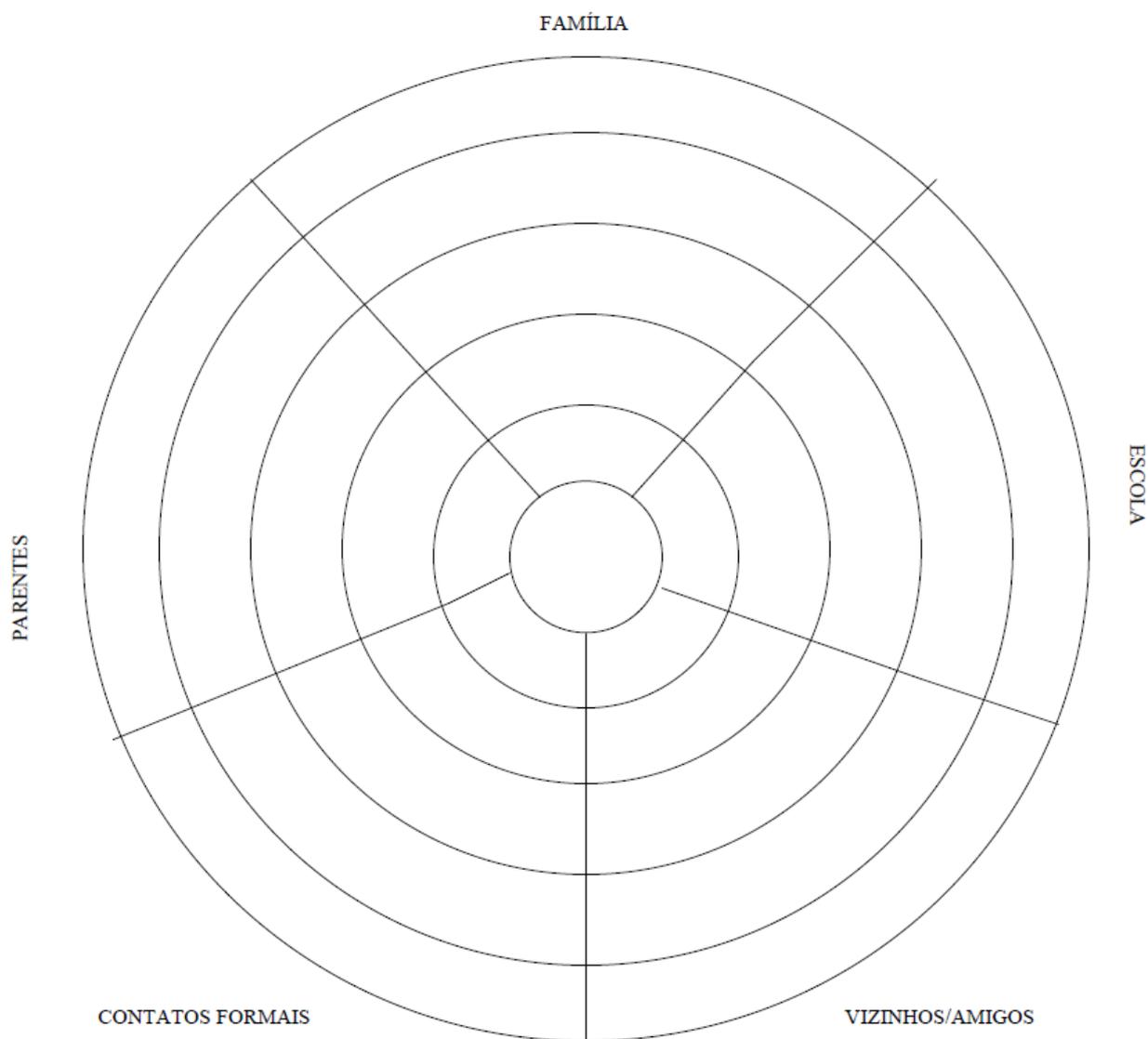
Tempo duração:

+ Conflito na relação (brigas)

‡ Rompimento na relação (Se dá?)

“S” Satisfação nas relações (Gosta do ambiente)

“I” Insatisfação nas relações (Não gosta)



### ANEXO E – FOLHA DE REGISTRO (Siqueira, 2009)

Nome do adolescente:	Data: ____ / ____ / 2015
Idade:	Ano escolar:
<p><b>FAMÍLIA:</b> Ordem de escolha: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º. Satisfação / Insatisfação</p> <p>Nome da pessoa citada: Idade / relação com as crianças / observações</p> <p>1º .....</p> <p>2º .....</p> <p>3º .....</p> <p>4º .....</p> <p>5º .....</p> <p>6º .....</p> <p>7º .....</p> <p>8º .....</p> <p>9º .....</p> <p>10º .....</p>	
<p><b>PARENTES:</b> Ordem de escolha: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º. Satisfação / Insatisfação</p> <p>Nome da pessoa citada: Idade / relação com as crianças / observações</p> <p>1º .....</p> <p>2º .....</p> <p>3º .....</p> <p>4º .....</p> <p>5º .....</p> <p>6º .....</p> <p>7º .....</p> <p>8º .....</p> <p>9º .....</p> <p>10º .....</p>	
<p><b>ESCOLA:</b> Ordem de escolha: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º. Satisfação / Insatisfação</p> <p>Nome da pessoa citada: Idade / relação com as crianças / observações</p> <p>1º .....</p> <p>2º .....</p> <p>3º .....</p> <p>4º .....</p> <p>5º .....</p> <p>6º .....</p> <p>7º .....</p> <p>8º .....</p> <p>9º .....</p> <p>10º .....</p>	



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais ou responsáveis:

Através do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle), estamos realizando uma pesquisa, intitulada *Violência doméstica e bullying: A percepção da rede de relações sob a ótica da Bioecologia do Desenvolvimento Humano*, que tem por objetivo compreender a percepção dos adolescentes sobre as relações entre violência doméstica e *bullying*, pesquisa esta dividida em três estudos, a serem realizados no interior da escola.

Conhecendo melhor a opinião dos adolescentes, esperamos ampliar nossos conhecimentos acerca do tema e, a partir disso, possibilitar o desenvolvimento de programas de intervenção e de políticas públicas adequadas à realidade das comunidades escolares.

A pesquisa será dividida em três estudos: Estudo I, composto de dois questionários fechados (com todos os adolescentes da escola); Estudo II, composto pelo instrumento Mapa dos Cinco Campos (com 12 adolescentes selecionados a partir do Estudo I); Estudo III, momento em que acontecerão uma entrevista e encontro reflexivo (com 04 adolescentes selecionados a partir do Estudo II).

A participação nesta pesquisa não traz nenhum perigo à vida do(a) adolescente sob sua responsabilidade. Ele(a) pode sentir algum desconforto emocional. Não haverá nenhum tipo de recompensa financeira. Os dados da pesquisa são sigilosos, apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso.

A participação na pesquisa pode ser interrompida em qualquer etapa, caso ele(a) deseje.

Este Termo de Consentimento foi aprovado pelo Comitê de Ética do Unilasalle.

Desde já, a pesquisadora Grazielli Fernandes (mestranda em Educação) e a pesquisadora orientadora responsável por esse projeto de pesquisa, Prof.<sup>a</sup> Maria Angela Mattar Yunes, agradecem a colaboração e se colocam à disposição para informações, pelo telefone 9128-3003 (Grazielli) e e-mails graziellifernandes@gmail.com (Grazielli) ou mamyunes@yahoo.com.br (Prof.<sup>a</sup> Maria Angela). Além disso, informações podem ser obtidas com o Comitê de Ética, através do email cep.unilasalle@unilasalle.edu.br.

Se você concorda com a participação do(a) adolescente sob sua responsabilidade neste estudo, gostaríamos que você preenchesse as informações abaixo.

Nome completo do responsável: \_\_\_\_\_

Nome completo do adolescente: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

**AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO!**

## APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá,

Através do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle), você está convidado a participar de uma pesquisa, intitulada *Violência doméstica e bullying: A percepção da rede de relações sob a ótica da Bioecologia do Desenvolvimento Humano*, que tem por objetivo compreender a percepção de adolescentes sobre as relações entre violência doméstica e *bullying*.

Conhecendo melhor a sua opinião, esperamos ampliar nossos conhecimentos acerca do tema e, a partir disso, possibilitar o desenvolvimento de programas de intervenção e de políticas públicas adequadas à realidade das comunidades escolares.

A pesquisa será dividida em três estudos: Estudo I, composto de dois questionários fechados (com todos os adolescentes da escola); Estudo II, composto pelo instrumento Mapa dos Cinco Campos (com 12 adolescentes selecionados a partir do Estudo I); Estudo III, momento em que acontecerão uma entrevista e encontro reflexivo (com 04 adolescentes selecionados a partir do Estudo II).

Se você puder e quiser participar, poderá estar incluído em até três estudos, todos realizados no interior da escola.

A participação nesta pesquisa não traz nenhum perigo a sua vida. Você pode sentir algum desconforto emocional. Não haverá nenhum tipo de recompensa financeira. Os dados da pesquisa são sigilosos, apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso.

A participação no estudo pode ser interrompida em qualquer momento, caso você deseje.

Este Termo de Assentimento foi aprovado pelo Comitê de Ética do Unilasalle.

Desde já, a pesquisadora Grazielli Fernandes (mestranda em Educação) e a pesquisadora orientadora responsável por esse projeto de pesquisa, Prof.<sup>a</sup> Maria Angela Mattar Yunes, agradecem a sua participação e se colocam à disposição para informações, pelo telefone 9128-3003 (Grazielli) e e-mails graziellifernandes@gmail.com (Grazielli) ou mayunes@yahoo.com.br (Prof.<sup>a</sup> Maria Angela). Além disso, informações podem ser obtidas com o Comitê de Ética, através do email cep.unilasalle@unilasalle.edu.br.

Se você concorda em participar deste estudo, gostaríamos que você preenchesse as informações abaixo.

Nome completo: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

**AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO!**

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Nome: \_\_\_\_\_

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

Sexo:

Feminino    Masculino

Ano escolar:

5º ano    6º ano    7º ano    8º ano    9º ano    EJA

Cor:

Preto    Branco    Pardo

A residência onde você mora é:

Própria    Alugada    de familiares    Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

Recebe bolsa-família:

Sim    Não

Composição familiar (quem mora na mesma residência que você?)

Parentesco*	Idade	Sexo (feminino ou masculino)	Profissão

Pai, mãe, irmãos, madrasta, padrasto, tios, primos, etc.

Os teus pais são:

casados/vivem juntos    separados/divorciados    viúvos

Idade dos pais:

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

Como é a relação com o seu pai:

- Muito Boa
- Boa
- Nem boa nem ruim
- Ruim
- Muito ruim
- Não tenho relação com meu pai.
- Não conheço meu pai.

Como é a relação com a sua mãe:

- Muito Boa
- Boa
- Nem boa nem ruim
- Ruim
- Muito ruim
- Não tenho relação com minha mãe
- Não conheço minha mãe

Se tem irmão(s), como é a relação com ele(s):

- Muito Boa
- Boa
- Nem boa nem ruim
- Ruim
- Muito ruim
- Não tenho relação com meu(s) irmão(s)
- Não conheço meu(s) irmão(s)

Alguém que é significativo para você já deixou a residência?

Quem?	Foi esperado ou inesperado?	Há quanto tempo?	Como você se sentiu?