

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

FLORRIE FERNANDES ALBUQUERQUE

**O BULLYING NAS REVISTAS:
a representação social do *bullying* em Veja e Isto É de 2001 a 2012**

RECIFE

2015

FLORRIE FERNANDES ALBUQUERQUE

O BULLYING NAS REVISTAS:

a representação social do *bullying* em Veja e Isto É de 2001 a 2012

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientação: Prof.^a Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

RECIFE

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

A345b Albuquerque, Florrie Fernandes.
O bullying das revistas : a representação social do bullying em Veja e Isto É de 2001 a 2012 / Florrie Fernandes Albuquerque. – Recife: O autor, 2015.
120 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Pós-Graduação em Psicologia, 2015.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Psicologia. 2. Assédio nas escolas. 3. Imprensa. 4. Comunicação. 5. Representações sociais. I. Cavalcante, Tícia Cassiany Ferro (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2015-89)

FLORRIE FERNANDES ALBUQUERQUE

**O bullying nas revistas: a representação social do *bullying* em VEJA
e Isto É de 2001 a 2012**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: 27/04/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Tícia Cassiany Ferro Cavalcante
(Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª Fátima Maria Leite Cruz
(Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim
(Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
(Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à Deus pelo dom da vida .

À Universidade Federal de Pernambuco e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia pelo apoio institucional imprescindível em todas as etapas da minha presença neste mestrado, em especial ao secretário do curso João Cavalcanti;

À orientação da professora Tícia Ferro, a fonoaudióloga mais psicóloga que conheci. Grata pelas orientações, pela disponibilidade, pelas dicas e principalmente por acolher minha temática de trabalho com total atenção e respeito. Agradeço por não ter feito distinção a orientação do meu trabalho mesmo não sendo bolsista, por entender minha condição, de profissional, mãe e ser humano. Além disso, agradeço pela relação de orientação onde compromisso, seriedade e rigor caminharam junto à compreensão, lado leveza;

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Psicologia, que contribuíram para meu crescimento profissional e pessoal, e que de alguma forma estão presentes nesse trabalho. Em especial às professoras Renata, Alessandra e Carla.

Agradeço aos colegas da turma do mestrado, em especial a minha amiga Helena Diu, com suas dicas e intervenções tão importantes no decorrer do mestrado, que me enriqueceram teoricamente, mas acima de tudo tornou mais alegre minha presença nas aulas. Ao amigo Flávio Costa pela ajuda de sempre, e principalmente na reta final.

A amiga de escola Amanda Duque, que foi o apoio preciso no meu projeto.

Ao meu primo Bruno Fernandes pela ajuda com seus conhecimentos da língua inglesa.

Grata ao meu marido pelo apoio e a minha mãe que é a maior entusiasta do meu processo de crescimento profissional na área de psicologia.

E, por fim, a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a construção dessa dissertação, direta e indiretamente.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo investigar as representações sociais do *bullying* na mídia, especificamente nas matérias de duas revistas de grande circulação nacional - Isto É e Veja. Este trabalho surge a partir da experiência profissional na área de Educação, cenário frequente de identificação do fenômeno e de uso constante do termo *bullying*. No contato direto com a comunidade educativa e seus discursos sobre o *bullying*, foi possível perceber que para propagação do termo *bullying*, a mídia impressa representou um importante papel. Constituiu-se em uma investigação que fez uso dos recursos teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais, dentro da perspectiva da dialogicidade. Trata-se de uma pesquisa documental, que para a construção dos dados, foram reunidas as matérias (físicas), disponibilizadas virtualmente, das revistas Veja e Isto é, que faziam uso do termo *bullying*. Foram um total de 40 matérias, sendo 19 da revista Veja e 21 da Revista Isto é. Optamos por uma análise plurimetodológica, que reúne os métodos qualitativo e quantitativo. No delineamento metodológico, foram utilizados a Análise de Conteúdo de Bardin (1977/2012), enquanto análise temática, juntamente com o programa ALCESTE (análise lexical). A análise temática, recurso da Análise de Conteúdo, gerou seis categorias. Na análise lexical foram formadas cinco classes divididas em 3 eixos, dados que foram cruzados para a investigação mais aprofundada das representações. Os resultados evidenciaram que, embora o *bullying* esteja pautado na dicotomia vítima-agressor, a perspectiva da vítima tem sido muito mais explorada. Identificamos ainda que massacre, tragédia e chacina também contempla uma forte representação do fenômeno. Além disso, percebemos uma disputa de campo conceitual entre o *bullying* e o assédio moral, que passam a descaracterizar o *bullying* enquanto fenômeno próprio do ambiente escolar. A presente pesquisa representa apenas uma possibilidade de estudo sobre a temática, observando que os estudos do *bullying* ainda necessitam de maiores reflexões, tendo apenas iniciado seu percurso científico. Ficamos na esperança de que esse trabalho contribua para as discussões futuras sobre o fenômeno.

Palavras-chave: Bullying. Mídia. Comunicação. Representações sociais.

ABSTRACT

The present work aimed to investigate the social representations of bullying in media, specifically in articles of two important magazines in Brazil – *Isto É* and *Veja*. This work comes out from the professional experience in the area of Education, a frequent scenario of identification of the phenomenon and of the constant usage of the term ‘bullying’. With the direct contact with the school community and with their discourses on bullying, it was possible to realize that media played an important role in the spreading of the term ‘bullying’. Thus it became an investigation which made use of the theoretic and methodological resources of the Theory of Social Representations, in the perspective of dialogicity. It consists of a documental research, in which, in order to build our database, all the physical articles of the magazines *Veja* and *Isto É* which contained the word ‘bullying’ were gathered. Altogether, they were forty articles, nineteen from *Veja* and twenty-one from *Isto É*. We chose a plurimethodological analysis, which combines the quantitative and qualitative methods. In the methodological outlining, the Content Analysis of Bardin (1977/2012) was used as thematic analysis, together with the ALCESTE program (lexical analysis). The thematic analysis, which is a resource from the Content Analysis, originated six categories. In the lexical analysis, five classes were created, each divided into three axes, and the data were crossed for a more profound investigation of the representations. The results evidenced that, even though bullying is guided in the dichotomy victim-aggressor, the victim’s perspective has been far more explored. We could even identify that massacre, tragedy, and slaughter also contemplate a strong representation of the phenomenon. Besides, we noticed a dispute of conceptual field between bullying and moral harassment, which disfigures bullying as a phenomenon which is proper of the school environment. The present research represents only a possibility of study of the theme, considering that the studies of bullying still need more reflection, having just begun its scientific journey. We hope that this work will contribute to further discussions about the phenomenon.

Keywords: Bullying. Media. Communication. Social representations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ALCESTE	Analyse de Lexèmes Concurrent dans les Enoncés Simples d'un Texte
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
RS	Representações Sociais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TRS	Teoria das Representações Sociais
UC	Unidade de Contexto
UCE	Unidade de Contexto Elementar
UCI	Unidade de Contexto Inicial
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UR	Unidade de Registro

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matérias por ano.	64
Tabela 2 - Análise por recorrência temática.	68
Tabela 3 - Palavras características da Classe 1.	83
Tabela 4 - Palavras características da classe 2.	87
Tabela 5 - Palavras características da classe 3.	91
Tabela 6 - Palavras características da classe 4.	95
Tabela 7 - Palavras características da classe 5.	99

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O BULLYING, NOMEAÇÃO, CONTEXTO HISTÓRICO E PRÁTICAS SOCIAIS	18
2.1	<i>BULLYING</i> EM CATEGORIAS	20
3	REPRESENTAÇÃO SOCIAL, LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO.....	25
3.1	LINGUAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	26
3.2	ORIGEM DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	33
3.3	<i>LA PSYCHANALYSE</i> – A COMUNICAÇÃO NO FOCO DA TRS.....	38
3.4	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DIALOGICIDADE	44
3.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE COMUNICAÇÃO DE MASSA, MÍDIA E DOCUMENTOS DE DOMÍNIO PÚBLICO.....	47
4	PERCURSOS METODOLOGICOS.....	51
4.1	TIPO DE ESTUDO	51
4.1.1	Técnica de pesquisa documental.....	52
4.2	Da escolha das Revistas Veja e Isto é	52
4.2.1	Das revistas semanais.....	52
4.2	CARACTERIZAÇÃO DAS REVISTAS	53
4.3	A COLETA DOS DADOS, O PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E PREPARAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA.	55
4.3.1	Procedimentos de busca em tempo real	57
4.3.2	Preparação dos bancos de dados	58
4.4	SOBRE A ANÁLISE DO CONTEÚDO	58
4.5	SOBRE O ALCESTE	60
4.5.1	Processamento	62
5	O BULLYING EM VEJA E ISTO É	64

5.1	PANORAMA GERAL	64
5.2	ANÁLISE DO CONTEÚDO	66
5.2.1	Categoria 01 – A vítima e suas histórias	68
5.2.2	Categoria 02- Bullying: responsabilidade da escola	71
5.2.3	Categoria 03 <i>Bullying</i> – Um caso de justiça.....	73
5.2.4	Categoria 04 - O <i>bullying</i> nos meios de comunicação de massa.....	75
5.2.5	Categoria 05- O <i>bullying</i> da Internet.....	76
5.2.6	Categoria 06 - Do <i>Bullying</i> à Chacina	77
5.3	ANÁLISE LEXICAL ALCESTE	79
5.4	EIXO 1 - O BULLYING DO MASSACRE E DA CHACINA.....	82
5.4.1	Classe 1 - Do <i>bullying</i> à Chacina.....	82
5.5	EIXO 2 - NOVOS ESPAÇOS PARA O <i>BULLYING</i>	86
5.5.1	Classe 2 - Do colégio para o trabalho: <i>bullying</i> ou assédio Moral ?	86
5.6	EIXO 3 - BULLYING: ANTIGOS CASOS, NOVOS ESPAÇOS E A NECESSIDADE DE REGULAMENTAÇÃO JURÍDICA	90
5.6.1	Classe 3 - <i>Bullying</i> das pesquisas e das novas tecnologias	90
5.6.2	Classe 4 – Descrevendo o fenômeno: A criança vítima	94
5.6.3	Classe 5 – A adolescência e identidade	98
5.7	DE QUAL OBJETO ESTAMOS FALANDO? CRUZANDO OS DADOS DAS ANÁLISES DE CONTEÚDO E ANÁLISE LEXICAL	102
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	114

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo investigar as representações sociais do *bullying* na mídia, especificamente, nas matérias de duas revistas de grande circulação nacional- Isto É e Veja. Este trabalho surge a partir da experiência profissional na área de Educação, cenário frequente de identificação do fenômeno e, onde constantemente o termo *bullying* vem sendo empregado.

Desde 2005, trabalho¹ como psicóloga na área Educacional. No primeiro ano trabalhei em instituição privada, em um projeto chamado escola de pais, atuando diretamente com os pais em oficinas e debates sobre temas relevantes à vivência de crianças e adolescentes na escola. No segundo ano, ainda com as oficinas, iniciei meu trabalho diretamente com os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Nos três anos que se seguiram atuei diretamente com a formação de educadores e, por fim, nos três últimos anos (2010, 2011 e 2012) trabalhei com as séries finais do Ensino Fundamental. Estas mudanças de público alvo no meu trabalho - pais, estudantes e educadores – me permitiram uma visão mais integrada desta rede social que compõe a área de educação.

Nos anos iniciais pude perceber que os pais buscavam a escola e/ou eram convidados para comparecer à escola para falar sobre episódios de violência entre pares, e situações específicas que ocasionalmente ocorriam com os estudantes. Por volta do ano de 2007, o tema *bullying* começou a ser divulgado na esfera pública através dos meios de comunicação e foi aos poucos sendo incorporado ao discurso social da escola.

No contato direto com a comunidade educativa, e seus discursos sobre o *bullying*, pude perceber que, para propagação do termo *bullying*, a mídia representou um importante papel, provocando, também, uma agitação nas famílias dos jovens, que passaram a utilizar o termo de forma recorrente e não discriminada. Através deste contato foi possível perceber uma modificação na percepção da comunidade educativa no tocante à violência, fatos que antes ocorriam de forma pontual e com naturalidade entre os jovens, como: colocar apelidos, fazer brincadeiras engraçadas e divertidas de características físicas, de erros cometidos em sala, que na maioria das vezes não acarretava em maiores consequências, ou seja, que ocorria de forma natural e sem qualquer intencionalidade e que eram observadas como próprias ao comportamento juvenis, passavam a ser interpretados de outra forma.

No discurso, principalmente, o da família, tornou-se comum o julgamento de episódios

¹ Neste momento em que a justificativa se faz necessária, solicito um parêntesis na escrita, para que possa falar em primeira pessoa sobre os fatos que me encorajaram a esta investigação.

isolados como sendo *bullying*. Neste momento, começaram a surgir questionamentos sobre a influência da Mídia: de onde estavam vindo aquelas informações? Estariam os pais buscando a informação, ou a informação estaria chegando até eles? As respostas que obtive ajudaram a encontrar o meu objeto de pesquisa, as matérias de revista.

Matérias de jornal, programas de TV e matérias de revista foram as fontes citadas pelos pais, porém, dentre estas, as matérias de revistas tornaram-se as fontes mais apresentadas pelos pais. Era frequente o seguinte questionamento dos pais: -“Você leu o que saiu na matéria da VEJA na semana passada?”. As matérias de revista eram apontadas como fonte legítima de informação, como se o material produzido fosse de cunho científico. Scalzo (2003), em seus escritos sobre o jornalismo de revista, indica que este tipo de relação que o leitor estabelece com o material de revista se dá por se tratar de material impresso, pois segundo a autora, o que é impresso historicamente parece mais verdadeiro e isto ocorre porque as matérias impressas servem para confirmar, explicar e aprofundar a história já vista na tevê e ouvida no rádio. Todavia, as informações que eram trazidas pelos pais, mostravam-se tendenciosas e lhes dificultavam encontrar um meio termo com relação às brincadeiras próprias da idade estudantil e à prática do *bullying*.

A forma que as famílias estão interpretando o fenômeno do *bullying*, não estaria relacionada à forma como estão sendo veiculadas as informações pela mídia? E o que é que está sendo veiculado por ela? Para Moscovici (1978), a mídia tem uma importante função no que se refere à teoria das representações sociais, uma vez que as representações relacionam-se com a forma que os indivíduos elaboram explicações sobre questões sociais. Estas elaborações estão intrinsecamente relacionadas com a difusão de mensagens pelos veículos de comunicação, dos comportamentos e das organizações sociais.

O mesmo autor propõe que o objeto central da Psicologia Social deve ser o estudo de tudo o que se refere à ideologia e à comunicação do ponto de vista da sua estrutura e função. Dentro desta concepção, que fala de um ser ontológico, a comunicação assume lugar de relevância nos processos de subjetivação, torna-se um vasto campo de estudo, em que não apenas interessa o que é comunicado, mas, sobretudo, a maneira que é comunicado e a gama de significação que o comunicar passa a exercer entre os seres humanos.

Moscovici (1978) estudou também o processo através do qual os indivíduos elaboram suas explicações sobre questões sociais, e como estas estão relacionadas com as formas que as mensagens são divulgadas pelos meios de comunicação. Dentro desta perspectiva teórica, podemos pensar quais os sentidos do *bullying* estão sendo transmitidos nas revistas de grande

circulação no país, mais especificamente de que forma o *bullying* está sendo representado através das matérias destas revistas?

O trabalho na área escolar impõe desafios diários. Muitas são as mudanças sociais que apresentam repercussões na escola e, neste cenário, o psicólogo educacional é convidado a compreender e estudar sobre tais mudanças. Os meios de comunicação, as formas de interação e o próprio comportamento dos estudantes sofreram mudanças e vem sendo alvo de inúmeros questionamentos e inquietações. Há três décadas, pesquisas sobre o comportamento agressivo entre pares na escola estão sendo produzidas, entretanto, existe uma diferença entre a produção científica e o tratamento das informações que são ampla e indiscriminadamente divulgadas pelos meios de comunicação de massa.

Na década de 80, na Europa, pesquisadores iniciaram uma tarefa de nomear comportamentos entre os jovens em seus universos acadêmicos. Olweus (2012), hoje considerado pioneiro no estudo do *bullying*, realizou uma ampla pesquisa na Noruega, após a imprensa noticiar, em 1982, o suicídio de três adolescentes, com grande probabilidade de ser consequência do *bullying* que sofriam de seus pares.

Sua primeira pesquisa fora realizada através da aplicação de um questionário realizado em quase todas as escolas da Noruega e contou com a participação de 85% da população estudantil do país. Sua amostra constituiu-se de 130 mil alunos, de 830 escolas. Olweus (2012) no mesmo ano realizou um estudo paralelo, usando o mesmo questionário com 17 mil alunos do terceiro ao nono ano, em três cidades da Suécia (Göteborg, Malmö e Västerås). Estes estudos serviriam de comparativo aos estudos realizados em três cidades da Noruega com população semelhante (Oslo, Bergen, Trondheim). Os estudos da Noruega indicaram que 15% dos alunos noruegueses estavam envolvidos em problemas de *bullying*, como vítimas ou agressores. Aproximadamente 9% eram vítimas (52 mil alunos) e 7% (41 mil alunos) eram agressores ou *bullies* e 1,6 % (9.000) estudantes eram vítimas e agressores.

Silva (2010) afirma que estudos iniciais, como os de Olweus, foram fundamentais para a distinção entre brincadeiras, próprias da vida estudantil, daquelas que ganham requintes de crueldade e que extrapolam todos os limites de respeito para com o outro. Surge, então, o termo *Bullying*, que advém do vernáculo inglês e ainda não possui tradução literal em Português, mas é utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos com objetivos que podem variar entre: agressão, intimidação, coação, entre outros (SILVA, 2010; CALHAU, 2010; FANTE, 2005).

Ainda de acordo com Silva (2010), o *bullying* sempre existiu na escola. No entanto, somente há pouco mais de trinta anos começou a ser estudado sob parâmetros psicossociais e científicos e recebeu a denominação especial pela qual é conhecido atualmente em todo o mundo. Esta afirmação é de vital importância para desenvolver este trabalho, uma vez que apresenta a relação entre duas questões importantes na teoria das Representações Sociais - a nomeação do objeto e a representação do objeto. A nomeação implica em inserção social (TAYLOR, 1997), após uma nomeação nos tornamos fatos ou seres a quem o discurso se dirige. Nomear um episódio de violência como *bullying* é distingui-lo dentre outros episódios de violência a partir de características próprias. Prado (2010, p.2) afirma que a questão da nomeação dos grupos sociais serve para pensar o lugar dos grupos sociais como interlocutores na comunidade linguística “atribuindo a eles estatuto para participar da recriação discursiva da linguagem”. Representar o objeto é, por sua vez, transformar um discurso novo em produção familiar, aproximá-lo da realidade.

Com o intuito de compreender o cenário científico sobre o que está sendo produzido sobre o objeto de estudo deste trabalho, foi realizada uma extensa busca de publicações, usando as bases de dados biblioteca da UCB, SIBi, SciELO, Portal da Capes e Google Scholar. Também foram feitas pesquisas em bibliotecas físicas, em currículos Lattes, eventos e associações e eventos científicos e outros tipos de publicações a partir das referências bibliográficas dos trabalhos já selecionados.

Os documentos inclusos nesta revisão foram selecionados, nos meses de agosto, setembro e outubro de 2012, sempre considerando a pertinência com o tema e a qualidade dos estudos a partir do referencial teórico e metodologia a serem adotadas. Os artigos localizados foram em sua grande maioria artigos científicos publicados em periódicos científicos que hoje se constituem em excelente fonte de pesquisas, por se tratar de espaço onde as produções científicas passam por uma exigente análise, de membros da comunidade científica para a sua divulgação nos periódicos. Segundo Mueller (1994, p. 310), os artigos científicos, publicados nos periódicos científicos,

Além de oferecerem um meio para a preservação do conhecimento neles registrado, servem a pelo menos mais três propósitos: a comunicação entre cientistas, a divulgação de resultados de pesquisa e dos estudos acadêmicos, e o estabelecimento da prioridade científica.

Para a realização das pesquisas eletrônicas foram utilizados os seguintes descritores palavras e assuntos: “*Bullying*”, “*bullying* e representações sociais”, “Mídia e *bullying*”,

“mídia, *bullying* e representações sociais”, nem sempre obedecendo à disposição aqui apresentada. As modificações nos arranjos dos descritores não ofereceram qualquer relevância para a busca, entretanto, foi observado que, quanto menos específicos os descritores maior a quantidade de estudos apresentados, porém quanto mais específicos os descritores mais relevantes ao presente estudo. Foi de extrema importância o uso de descritores abrangentes, pois eles permitiram uma visão global sobre o fenômeno enquanto tal.

Nos estudos de língua portuguesa foi observado que o termo *bullying* começa ser utilizado a partir de 2005, e está preponderantemente ligado à sua ocorrência nas escolas, antes desta data falava-se em violência nas escolas. A partir de então se pode falar em violência nas escolas e violência entre pares como referentes do termo *bullying*.

A utilização do termo *bullying* nos trabalhos acadêmicos brasileiros coincide com as publicações de livros e artigos de autores nacionais, que hoje se destacam como referência no assunto: FANTE, C. Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas – SP: Verus, 2005; LOPES NETO, Aramis A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria. Rio de Janeiro, 2005.

Independente do tipo de base de dados utilizada, a maior parte das pesquisas referiam-se diretamente a prática do *bullying*, seus atores ou personagens (vítima, agressor) e o papel da comunidade educativa (estudantes, professores, orientadores pedagógicos e a gestão) frente ao fenômeno e na prevenção.

Com relação às peculiaridades existentes entre as produções nacionais e trabalhos de outra nacionalidade, é possível identificar diferenças que possivelmente residam na questão temporal. Dan Olweus, um dos precursores no estudo desta temática, tem registros de produções acadêmicas em três décadas, tendo início na década de setenta. Estas são algumas de suas importantes pesquisas nas últimas três décadas: Chopper Chicks and bully: Research on school bullying (1973); Aggression in the schools: Bullies and whipping boys (1978); Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: A casual analysis Child Development (1980); e Bullying at School: What we know and what we can do (1993).

Das produções Norueguesas, local onde Olweus iniciou suas pesquisas sobre a temática, até as produções em língua Portuguesa observa-se a diferença de ao menos uma década de produção. Quanto mais tempo uma determinada sociedade produz a respeito de um tema, maiores são as inferências e reflexões a respeito de tal tema. Hoje, três décadas após o início dos estudos sobre o *bullying*, a Noruega já colhe os frutos destes estudos, pois a partir

daí foi dado início a uma campanha contra a prática do *bullying* nas escolas e a implantação de um programa de intervenção em diversos centros educativos (OLWEUS, 2012).

Nos artigos brasileiros, Bernardini (2010), Lopes Neto (2005), Malta (2010) se propõem a relatar sobre o pouco preparo para lidar com a violência no contexto escolar; falta de informações específicas sobre o tema; a necessidade de projetos políticos e pedagógicos que possam atuar de forma preventiva; o uso do poder coercitivo e punitivo como forma de lidar com o tema.

Foram encontrados alguns artigos científicos cuja temática do *bullying* estava sendo observada sob à luz da Teoria das Representação Social, como os de Nascimento, Vieira e Trindade (2011), Bernardini (2010) e Malta (2010). Todavia, apenas um artigo, *An Analysis of Italian Newspaper articles on the Bullying Phenomenon* (FRAIRE, PRINO E SCLAVO, 2008) utilizou a mídia como fonte de pesquisa sobre a representação social do *bullying*. Trata-se de uma pesquisa Italiana, cujo objetivo é analisar o espaço dedicado ao fenômeno do *bullying* em jornais nacionais *La Stampa* e *La Repubblica*. Foram selecionados os artigos publicados por *La Stampa*, de 2000 a 10 de Setembro de 2007, que continha no título ou texto a palavra *bullying*, o que representou um total de 891 artigos, além do texto integral de uma seleção de 245 itens publicado no mesmo período pelo *La Repubblica*.

Dos resultados encontrados na pesquisa realizada a partir dos artigos científicos, alguns dados se apresentam de forma significativa na construção deste trabalho. A partir da pesquisa de levantamento, foi possível constatar que durante os anos de 2006 e 2007 o *bullying* passou a ser um tema de elevada relevância nas áreas política e social. Em sintonia com o aumento das notícias, foi percebido também um desencadear do interesse do público a respeito do fenômeno. Os artigos sobre o tema assédio moral não foram apenas encontrados em novas notícias, mas também em análises do fenômeno e nas medidas preventivas (FRAIRE et al, 2008). A pesquisa Italiana nos traz informações que se aproximam com as observações junto à comunidade educativa, e que deram origem a este trabalho. Segundo a pesquisa italiana, também foi possível perceber o uso extensivo do termo *bullying* no dia a dia, apresentando a enorme significância que tem assumido na sociedade.

Segundo Fraire, Prino e Sclavo (2008), com relação à análise do conteúdo dos jornais foi observada uma divisão prevalente em três tipos de matérias: notícias de recorrentes episódios (22,9%), seguido por análise teórica do fenômeno (22,19%) e as iniciativas para medidas de prevenção (19,15%). Os termos mais recorrentes em que estavam ancorados os discursos sobre o *bullying*, de acordo com a prevalência de aparecimento, foram: escola, fenômeno, episódio, juventude, lei, e vítima. Na discussão, as questões que aparecem em

destaque são: o ambiente que frequentemente se relaciona o *bullying* (escola), o aspecto teórico (fenômeno), a concretude (episódio, ato) e os protagonistas envolvidos (juventude, vítima, menino, *playmate*). É interessante notar que apenas um dos protagonistas envolvidos nos episódios de *bullying* (a vítima) é fortemente ressaltado.

A revisão de literatura confere embasamento teórico para a discussão do tema, nos faz refletir a possibilidade de compreender o cenário das produções científicas a partir dos discursos midiáticos além de ampliar o entendimento do tema e as peculiaridades da pesquisa a ser realizada. Levando em consideração, que mesmo se tratando de uma pesquisa que visa compreender as questões do universo consensual a respeito do referido fenômeno, as construções sobre o *bullying* vão apresentar diferenças conforme forem as construções sociais a respeito do fenômeno.

Este trabalho apresenta então como objetivo geral: Investigar as representações sociais do *bullying* na mídia, através das matérias de duas revistas semanais de grande circulação nacional. E como objetivos específicos: verificar o processo de ancoragem dos discursos das revistas; refletir sobre a construção social do fenômeno do *bullying* nas revistas levando em consideração os anos e sua forma de aparição na mídia e comparar os significados do *bullying* presentes nas duas revistas - Veja e Isto É.

A pesquisa segue apresentando a seguinte organização, fundamentação teórica, metodologia, análise e discussão e, por fim, as considerações finais. No próximo capítulo iremos adentrar de forma mais aprofundada nos três grandes eixos que permeiam este trabalho: a concepção do *bullying*, o entendimento da linguagem e a perspectiva das representações sociais e algumas considerações sobre os processos de comunicação de massa e mídia. No primeiro capítulo vamos estudar o *bullying*, sua nomeação, contexto histórico e seus elementos estruturantes fundadores da teoria, sempre em articulação com a Teoria das Representações Sociais. No segundo capítulo iremos articular a teoria das representações sociais e seus fundamentos articulando com os estudos de linguagem e dialogicidade, por fim faremos algumas considerações sobre comunicação de massas, mídia e documentos de domínio público.

2 O BULLYING, NOMEAÇÃO, CONTEXTO HISTÓRICO E PRÁTICAS SOCIAIS

Há muitos anos casos extremos de violência entre pares têm estampado matérias de jornal no mundo todo e, por isso, passaram a ser alvo dos mais diversos estudos. Um dos importantes estudos teve início na década de 80, na Europa, mais especificamente na Noruega, com os estudos de Olweus (2012), hoje, considerado pioneiro no estudo da agressão intimidatória entre pares. Após a imprensa noticiar, em 1982, o suicídio de três adolescentes, com grande probabilidade de ser consequência do que sofriam de seus pares, Olweus (2012) iniciou uma tarefa de nomear comportamentos de violência entre os jovens em seus universos acadêmicos através de ampla pesquisa realizada na Noruega.

Olweus (2012) afirma que a princípio (na Noruega e Dinamarca) o termo “*mobbing*”² era utilizado quando se falava de ameaças e agressões intimidatória. Entretanto “*mob*”, termo de raiz inglesa, implicava que se tratasse geralmente de um grupo grande e anônimo de pessoas que se dedicavam a este comportamento. Em suas pesquisas, porém, observaram que de 35-40 por cento das agressões eram obras de um aluno individual, passando então a usar o termo “*bullying*”³.

Eu defino *bullying* ou vitimização da seguinte forma: Um estudante é agredido ou vitimizado quando ele é exposto, de forma repetida e durante um período de tempo, a ações negativas por parte de outro aluno ou um grupo de alunos (OLWEUS, 2012, p. 9).

Surge, então, o termo *bullying*, que advém do vernáculo inglês e ainda não possui tradução literal em Português, mas é utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos com objetivos que podem variar entre agressão, intimidação, coação, entre outros. Silva (2010) afirma que esses estudos iniciais foram fundamentais para a distinção entre brincadeiras, próprias da vida estudantil, daquelas que ganham requintes de crueldade e que extrapolam todos os limites de respeito para com o outro.

Embora Olweus (2012) afirme que o *bullying* não é um problema novo e que não é exclusivo dos países escandinavos e Silva (2012) afirme que o *bullying* sempre existiu, mas somente há pouco mais de trinta anos começou a ser estudado sob parâmetros psicossociais e científicos e recebeu a denominação especial pela qual é conhecido atualmente em todo o

² Do Inglês (verbo) - to mob: atacar, rodear, maltratar, reunir-se em grupo.

³ Do Inglês (verbo) - to bully: ameaçar, maltratar, oprimir, assustar.

mundo, essas afirmações desconsideram a importância do processo de concepção e nomeação de um fenômeno diante da construção de sua identidade social.

Tomamos por nomeação o que Taylor (1997) define como a atribuição de um nome. Para o autor, somos inseridos numa comunidade linguística preexistente na qual aprendemos a língua, as palavras, a forma com as frases se estruturam e a linguagem como um todo a partir das relações sociais que tecemos na condição de interlocutor. Ainda segundo o autor, receber um nome é passar a ser inserido numa comunidade, “ao recebermos um nome, nós nos tornamos seres aos quais se dirige, somos introduzidos dentro da comunidade, cujo discurso recria continuamente a linguagem” (TAYLOR, 1997, p.52).

A identidade social, por sua vez, fala do sentimento de pertença de um indivíduo ou grupos sociais. Assim, nomear o *bullying* é situá-lo enquanto fenômeno dentro outros fenômenos no campo da violência. Pierre Bourdieu (2003) afirma que a consolidação das identidades se orientam pelas disputas em torno da classificação, isto é, do poder de "divisão" do mundo social e da nomeação dos vínculos sociais em categorias mentais elaboradas nos discursos e nas práticas cotidianas – tanto aqueles que fazem parte do senso comum quanto os que se definem no campo especializado do saber erudito. Tajfel (1972) aponta um aspecto complementar elaborado por Bourdieu (2003, p. 262): para o autor “a identidade social está relacionada ao conhecimento de pertença aos grupos sociais e ao significado emocional e avaliativo dessa pertença.”

Tratar o *bullying* reconhecendo a importância da sua nomeação e da construção de sua identidade social não consiste somente na possibilidade de distingui-lo dentre outros grupos sociais e de criar um sentimento de pertença com alguns outros grupos sociais, mas, acima de tudo, compreendê-lo como estudo capaz de provocar influências, não apenas sobre outras teorias ou sobre outras atividades intelectuais, mas também sobre os mais diversos grupos sociais, como agente transformador das experiências dos homens. Os veículos de comunicação de massa (jornais, revistas e própria televisão), por sua vez, se constituem em grandes espaços que proporcionam idas e vindas dos sentidos.

O que antes era identificado simplesmente como violência na escola, passa a ser identificado por *bullying*. Enquanto violência tratava-se de designação incógnita, podendo referir-se a qualquer tipo de violência entre estudantes, entre estudantes e professores, sendo parte do pano de fundo do dia a dia, o *bullying* se transforma em categorias capazes de diferenciar indivíduos, processos e acontecimentos.

2.1 BULLYING EM CATEGORIAS

As pesquisas iniciais de Olweus (2012), que reflete nos estudos de autores como Beane (2010), Calhau (2010) e Silva (2010), apresentam uma mesma estrutura de organização independente da ordem de aparição em seus textos. Iniciam discutindo sobre o que se entende por *bullying*, fazem uma reflexão sobre os tipos de *bullying*, seus personagens (vítima e agressor), estratégias para o reconhecimento do fenômeno e programas de intervenção. É importante perceber que mesmo dependendo do enfoque pretendido pelos autores, seja jurídico, enfoque na família, enfoque sobre a postura da escola, todo esse material possui uma matriz em comum do pensamento introduzido pela pesquisa de Olweus (2012) sobre o *bullying*. Tais temas serão aqui desenvolvidos para que possamos compreender sobre a passagem do saber científico para o senso comum e, principalmente, localizarmos o *bullying* como objeto de pesquisa em representações sociais.

Conforme trouxemos anteriormente, o conceito de *bullying* de Olweus (1993/2012) nos traz a questão do estudante agredido e vitimizado, por tempo prolongado a ações negativas de um outro estudante ou de um grupo de estudante. Por ações negativas o autor descreve como: intencionalidade de causar um dano, ferir ou incomodar outra pessoa, o que implica em uma conduta agressiva, que pode ocorrer em forma de palavras, gestos e até mesmo de contato físico (OLWEUS, 2012)

Para Cléo Fante (2005), o *bullying* é uma palavra de origem inglesa que fora adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua comportamentos agressivo e anti-sociais utilizado pela literatura anglo-saxônica nos estudos sobre violência escolar. Calhau (2010) afirma que para a Associação Brasileira Multiprofissional de Profissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) o termo *bullying* foi usado por não existir uma palavra na língua portuguesa capaz de expressar todas as situações de *bullying* e ação que neles estão presentes (colocar apelidos, humilhar, discriminar, perseguir, assediar, entre muitos outros). Estas ações são organizadas em categorias e descritas para alguns autores como formas de *bullying* ou tipos de *bullying* (FANTE, 2005; SILVA, 2010).

As formas de *bullying* são atitudes que podem se configurar em formas diretas e indiretas de praticar o *bullying*, sendo a primeira relativa à ataques abertos e a segunda à ações veladas que promovem exclusão e isolamento. São elas: verbal (insultar, ofender, xingar, colocar apelidos pejorativos); físico e material (agredir fisicamente, roubar/furtar ou

destruir pertence da vítima e atirar objetos contra as vítimas); psicológico e moral (humilhar, excluir, isolar, discriminar, chantagear, tyrannizar, difamar, entre outros) e sexual (abusar, violentar, assediar e insinuar) (SILVA, 2010). Com os avanços da tecnologia e o surgimento de novos espaços de trocas sociais, fora identificado também a prática do *bullying* nestes espaços, denominados de *bullying* virtual ou *ciberbullying*.

Para entender a dinâmica de funcionamento do *bullying* e conhecer as características dos estudantes vítimas ou agressores é necessário compreender que se trata de um fenômeno grupal e para tanto também está sujeito a questões relativas à vivência em grupo. Sobre este fato Olweus (2012) aponta para algumas questões como modelo, o reforço e a questão da diminuição do sentido de responsabilidade individual nas ações em grupo. Outra questão ressaltada por Olweus (2012) cuja importância é fundamental para este trabalho, fala sobre as condições e os resultados de suas pesquisas. Segundo o pesquisador, muitas das informações que ele adquiriu se referem à distribuição dos problemas entre agressores e vítimas em condições diferentes e em determinadas regiões, carecendo de propagação nos estudos e ampliação dos conhecimentos sobre as causas do tornar-se vítima, agressor e até mesmo espectador. Sua pesquisa, no entanto, levou a compreensão das características de dois dos personagens mais importantes no fenômeno do *bullying*, cuja denominação do autor é: vítima típica e agressor típico.

As vítimas típicas são alunos mais ansiosos e inseguros, também tendem a ser cautelosos, sensíveis e tranquilos, quando se sentem atacados reagem chorando e afastando-se. Também podem sofrer de baixa autoestima, com frequência expressam uma opinião negativa sobre si mesmo e sua situação. Algumas vezes se consideram fracassados e se sentem estúpidos, envergonhados e com poucos atrativos. Na escola, estão sempre sós e não possuem nenhum bom amigo. São crianças que apresentaram características de insegurança e de ansiedade desde tenra idade. Este tipo de vítima é conhecida como vítima passiva ou submissa. Alguns dados da pesquisa indicam também que as crianças vítimas de agressões tem com seus pais, em especial, com sua mãe, uma relação de proteção excessiva que são tanto a causa quanto o efeito das práticas de *bullying* entre escolares. Existe também outro tipo de vítima, que se caracteriza por uma combinação de modelos de ansiedade e reação agressiva, crianças com um tipo de dificuldade de concentração, que se comportam de forma a causar irritação e tensão ao seu redor, alguns podem se caracterizados como hiperativos. Suas atitudes de agitação, por vezes, provocam agitação no grupo e reações negativas (OLWEUS, 1978).

Do lado oposto, os estudos sobre *bullying* também revelaram características dos agressores. Segundo Olweus (1978), os agressores apresentam uma necessidade de estar em situações conflituosas, e que não ocorre apenas com os colegas de turma mais com adultos incluído neste grupo, os professores. Outras características são a impulsividade e uma necessidade de dominar os outros. Possuem pouca empatia com a vítima e apresentam uma auto imagem positiva. Normalmente são mais fortes fisicamente que suas vítimas. Segundo Olweus (2012), estes dados não significam que não existam agressores com outras características, ansiosos por exemplo. Suas investigações apontam três grandes motivações que alimentam condutas agressivas destes personagens: a primeira, que já fora relatada anteriormente, e está relacionada com os atos de intimidação e vitimização, ou seja, sobre a grande necessidade do agressor de exercer poder e domínio sobre os demais; a segunda, fala do contexto familiar rodeado de hostilidade e que o leva a sentir satisfação quando são capazes de produzir danos ou sofrimento a outros indivíduos; a terceira, que o autor chama de “componente de benefício”, são os benefícios que o agressor obtém por meio de suas ações, que podem ser materiais (cigarro, dinheiro ou outras coisas de valor da vítima) ou recompensas em forma de prestígio.

Além da vítima e do agressor existem mais dois personagens que se apresentam na literatura do *bullying*, são eles: o expectador e a vítima provocadora. Ambos os personagens estão mais presentes na literatura nacional (CALHAU, 2010; SILVA, 2010) que na obra de Olweus (2012). Segundo a maioria dos autores, o expectador é o indivíduo que observa/assiste à prática de *bullying* e não tomam qualquer atitude em relação ao fato, e uma vez que assumem esta postura tornam-se coniventes com a ação. Tornam-se espectadores por inúmeras razões, as mais frequentes são: por medo do agressor, por medo de se tornarem as vítimas ou por pertencerem ao mesmo grupo social do agressor. A vítima provocadora é um personagem pouquíssimo explorado na literatura. Silva (2010, p. 40) assim a define: “são aquelas capazes de insuflar em seus colegas reações agressivas contra si mesmas. No entanto, não consegue responder aos revides de forma.” A compreensão das categorias do *bullying* é de extrema relevância, na medida em que estas categorias posicionam o *bullying* dentro do seu campo de estudo e apontam características que definem sua identidade.

Em pesquisas mais recentes sobre os episódios de *bullying* duas questões tem chamado a atenção no que se refere à literatura sobre o tema. A primeira fala da saída do *bullying* do âmbito da escola e a segunda fala do atravessamento dos recursos tecnológicos que corroboram para que o fenômeno do *bullying* adentre os espaços sociais mediados - *ciberbullying*.

Conforme as descrições conceituais do *bullying* neste trabalho, é possível identificar que o mesmo surgiu enquanto fenômeno próprio do ambiente escolar, implicando que falar sobre o *bullying* seria falar sobre *bullying* escolar. Entretanto, a literatura tem mostrado novas possibilidades de espaço físico onde são observados episódios de *bullying*. Sobre esta questão Silva (2010) aponta um deslocamento do espaço físico onde os casos podem ocorrer. Segundo a autora, “Não se pode esquecer que o *bullying* é um fenômeno de mão dupla, ou seja, ocorre de dentro para fora da escola e vice-versa. Em função disso, muitas tragédias que acontecem nas imediações da escola, em shoppings, danceteria, festas, ruas ou praças públicas foram motivados e iniciados dentro do ambiente escolar (SILVA, 2010, p.118). Beane (2010, p. 145) vai além do que nos fala Silva e diz assim: “os maus-tratos ocorrem em todas as partes da comunidade – em casa, nas escolas, nas áreas de recreação, nos locais de trabalho, nas igrejas, nos bairros e assim por diante.” Calhau (2010), por sua vez, trabalha com uma perspectiva ampliada do fenômeno, em seu livro descreve o fenômeno nos seguintes espaços: *bullying* no trabalho, no sistema prisional e *bullying* militar. Diante das considerações de Silva (2010), Calhau (2010) e Beane (2010), fica claro que não existe uma unidade, na literatura nacional, quanto ao fato do *bullying* ser um fenômeno exclusivamente do âmbito escolar. Todavia, Olweus (2012) e Smith e Thompson (1991), precursores do estudo, tratam o *bullying* como característico do espaço escolar. A ampliação dos espaços de atuação do *bullying* para ambientes de trabalho, sistema prisional, entre outros, colabora para uma descaracterização do fenômeno também com relação ao seu público. O *bullying* deixa de ser um questão relativa à infância e adolescência e passa ser uma questão que atinge a sociedade de forma indiscriminada.

Outro tema de grande relevância é a prática do *bullying* através da internet e outras tecnologias relacionadas. O comumente utilizado para caracterizar esta forma de *bullying* é *cyberbullying*, mas também pode ser chamado de *bullying* eletrônico ou *bullying* virtual. A palavra *cyberbullying* é formada a partir da junção de duas outras palavras de origem inglesa “*cyber*” e “*bullying*”, *cyber* é um termo que faz referência a todo o tipo de comunicação virtual usando mídias digitais, e “*bullying*”, como já fora descrito anteriormente, fala do processo de vitimização e intimidação entre pares. Calhau (2010, p. 59) em seus escritos afirma que muitas pessoas estão sendo vítimas deste tipo de *bullying*, pois confere ao agressor uma falsa sensação de impunidade: “Geralmente o agressor não se identifica, ou quando faz se utiliza de apelidos (*nicknames*) que dificultam a apuração da autoria dessas agressões.” Ainda segundo o autor, as agressões virtuais são uma evolução das antigas pichações

difamatórias, em que a impunidade era uma constante, uma vez que raramente se descobria o agressor.

Segundo Silva (2010), em raros os casos a vítima não é atacada por mais de uma categoria de agressão, normalmente, as agressões são combinadas, então, o *bullying* virtual ocorre normalmente quando a agressão já ocorre presencialmente. Em casos mais graves, os *bullies* podem agir com *hackers* e ultrapassar os limites da agressão, invadindo espaços privados, como *e-mails* e contas de acesso a redes sociais. A maioria dos autores nacionais como Silva (2010), Calhau (2010), Fante (2005) aponta a existência de recursos legais que auxiliam nos casos de *cyberbullying*, pois já é possível rastrear os autores das ações com ajuda de peritos policiais especializados. Um fator, no entanto, que desperta total interesse dentro desta temática é que o estudo do *bullying* virtual também aponta para egresso do *bullying* do espaço escolar, ou da exclusividade deste espaço. Com relação a este fato, Calhau (2010, p. 63) assim descreve “Impossível se resolver um conflito dessa natureza dentro da escola, pois a situação ultrapassa os limites físicos do colégio.”

Para além destas questões iniciais que conferem ao fenômeno do *bullying* um caráter de cientificidade, e que tratam de caracterizar o fenômeno, tais como: sua definição, as formas de apresentação do *bullying*, seus personagens, outros de seus aspectos passaram a ser estudados, tais como: os aspectos jurídicos, as práticas de prevenção, o posicionamento da família e da escola, entre outros. Conforme discorremos sobre o *bullying*, foi possível perceber que se trata de objeto polêmico, controverso, que possui discussões de âmbito científico, apresenta uma nomeação inaugural, modifica práticas e passa a ser objeto de manifestações discursivas também nos meios de comunicação se transformar em um fenômeno do universo consensual. Todas estas características colocam o *bullying* na condição de objeto de estudo da Teoria das Representações Sociais, condição fundamental para o avanço deste trabalho.

3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL, LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo refletir sobre as relações entre linguagem, comunicação e a teoria das representações sociais, levando em consideração o discurso midiático, de forma que seja possível uma articulação com os estudos do *bullying*. Para que esta articulação seja possível é necessário entendermos sobre o local de onde estamos falando, ou melhor dizendo, faz-se necessário a realização de cortes nos diversos campos de pesquisa reunidos no bojo deste trabalho. O estudo da linguagem, assim como também o da comunicação, apresentam um campo teórico vasto, que por vezes, diante de sua abrangência se faz necessário uma delimitação dos caminhos que se pretende percorrer dentro destes estudos.

Segundo Souza Filho (2006), existe uma divisão tradicional dos estudos da linguagem em semântica, sintaxe e pragmática. À sintaxe cabe o estudo das relações dos componentes que integram uma oração. A semântica, por sua vez, se ocupa em estudar o significado e a interpretação do significado de uma palavra, de um signo, de uma frase em um determinado contexto. A pragmática, por sua vez, analisa a linguagem considerando a influência do seu contexto na comunicação, ultrapassando as questões da Semântica e da Sintaxe. O estudo da pragmática à linguagem é observada em uso, nos diferentes contextos, da forma como é utilizada por seus usuários em comunicação. E, é a partir deste viés que iremos conduzir nossos estudos, procurando compreender os discursos sobre o *bullying* diante de sua multiplicidade de contextos e em seu uso social.

Segundo Weedwood (2002), existe no estudo da linguística uma divisão que, embora não muito bem estabelecida, a separa em microlinguística e macrolinguística. Os estudos da microlinguística se preocupam com a língua em si (fonética, a fonologia, sintaxe, morfologia, semântica e lexicologias) e faz referência ao chamado “núcleo duro”; já os estudos da macrolinguística apresentam uma visão mais ampliada, preocupa-se com a língua em sua função social, em seu contexto de uso, desta forma podemos observar a macrolinguística com os estudos em psicolinguística e sócio linguística, por exemplo. Segundo a autora, os estudos da macrolinguística “avançam em direção a uma interdisciplinaridade crescente, a uma intersecção com a filosofia e com outras ciências humanas como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a neurociência, a semiologia, entre outros” (2002, p. 114). O presente estudo não pretende reduzir os estudos sobre linguagem no que Weedwood (2002) afirma ser chamado de

“núcleo duro” da Linguística. Todavia, o uso do léxico no processo de comunicação será também utilizado para situar a comunicação em seu contexto social.

Cabe então delimitarmos, desde já, que a linguagem a qual nos referimos se distância de questões da gramática clássica que define linguagem como qualquer sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar conteúdos da consciência - ideias e sentimentos (BECHARA, 1999). Nestas definições, a linguagem sempre se apresenta como uma representação do pensamento, de forma estática, como se linguagem fosse tal qual o pensamento. A linguagem a que iremos trabalhar é a das trocas comunicativas, em que a língua é concebida como uma atividade social, linguagem em interação.

A linguagem, como anteriormente foi dito, se apresenta como um campo de estudo extenso e disperso, e que necessita de delimitações do tipo de estudo que se pretende. Diante da discussão apreendida, foi possível identificar que o presente trabalho está situado no campo da macrolinguística e, em decorrência deste fato, não iremos nos ater aos estudos da língua em si, mas em referência à sua função social. É preciso, no entanto, fazer um percurso histórico que permita compreender o ponto de intercessão entre linguagem e representações sociais.

3.1 LINGUAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Antes de abordar a temática das Representações Sociais, da comunicação e das mídias (enquanto documentos de domínio público) é importante pensar no elemento anterior a comunicação que é a linguagem, e em que momento se iniciou a interação entre a psicologia social (base da TRS) e comunicação. Esta não se constitui uma tarefa fácil, uma vez que não existe uma tradição em estudos que considerem a linguagem como referentes a processos psicossociais, como nos diz Oliveira Filho (2011). Nessa tradição a linguagem funciona apenas como um meio de comunicação neutro que tem a função de expressar sentimentos, ideias e entidades psicológicas (OLIVEIRA FILHO, 2011).

Por muito tempo os estudos de linguagem se detiveram especificamente com as questões da língua em si, fato que possivelmente está relacionado com o afastamento dos estudos de linguagem, não só por parte da psicologia social, mas das ciências sociais. Conforme nos fala WeedWood (2002), foi a partir da linguística do século XX, iniciada por Ferdinand de Saussure, seguindo pela escola de Praga e o funcionalismo, acompanhado pelo estudo pragmático, o trabalho de Bakhtin, e a continuidade destes estudos em vários ramos que se pôde observar estudos em linguagem que tratassem dos seus usos sociais. Isto não

significa dizer que a partir do sec. XX foi iniciada uma nova linguística, mas trata-se de se consolidar alternativas diferentes das perspectivas tradicionais, um alargamento teórico, que retirou a linguagem de um lugar estático e passou a observá-la em sua forma dinâmica, que se lança sobre práticas languageiras, articulando linguagem e sociedade.

O trabalho com textos e discursos tem apresentado lugar de convergência entre várias disciplinas, como a Sociologia, a Antropologia, a Teoria da Comunicação, Psicologia Social e outras. Especificamente o trabalho com matérias de revista implica em um aprofundamento das discussões sobre documentos de domínio público, práticas discursivas e comunicação. Entretanto, antes de iniciarmos uma reflexão que pretende conectar todas estas questões, temos que marcar nossa reflexão pela questão que inicia e norteia o entedimento das demais questões, que é a linguagem. Muitas são as formas de construções sobre linguagem com as quais se convive atualmente, entretanto, existem aquelas que por enfocarem a importância das trocas sociais que se dão a partir dos processos de comunicação realizam uma interlocução com as discussões pretendidas neste trabalho, próprias das representações sociais.

Teóricos como Weedwood (2002), Kristeva (1969) e outros afirmam que no século XX ocorreu uma grande mudança no que se entendia por linguagem, e que tais mudanças ocorreram de forma lenta e gradual e tem seu marco nos estudos de Ferdinand Saussure. Ferdinand de Saussure, filósofo e linguista suíço, foi um importante estudioso da linguística. Suas considerações repercutem até os dias atuais e nos vai indicar os caminhos a seguir a partir das construções da linguística enquanto saber científico. Saussure, tendo a necessidade de introduzir a linguística no campo das ciências, tratou de definir o objeto de estudo da linguística, a língua.

Um grande marco para a linguística, no século XX, foi a publicação da obra de Saussure intitulada “*Curso de Linguística Geral*”, originária dos três cursos de linguística geral ministrados na Universidade de Genebra de 1907 e 1911. Obra que o celebrou, mas só fora publicada após sua morte no ano de 1916. Nesta obra, Saussure (1995) define a língua como um sistema de valores puros, descartando-a como possibilidade de que a língua pudesse ser uma descrição do mundo, pois tratou de realizar uma distinção entre o objeto da linguística - a língua- e dos demais fatos de linguagem.

No “*Curso de Linguística Geral*” Saussure (1995) indica uma dicotomia entre fala e língua e, mais especificamente, entre processos individuais e processos sociais. Para o autor, língua e fala (*parole*) tratam-se de coisas distintas, sendo a primeira produto do social que é exterior ao indivíduo e ocorre independentemente da sua vontade, não competindo ao

indivíduo, por si só, criá-la ou modificá-la. Já a segunda, a fala, é um ato que depende da língua, mas é realizado por vontade/escolha do repertório, ou seja, é um ato individual.

Ao diferenciar a língua da fala Saussure (1995) afirma que a linguagem possui um lado individual (*parole*) e um lado social (*langue*), sendo o lado individual o que é essencial e o lado social o que é acessório, embora para o autor, o primeiro (*langue*) se sobreponha ao segundo (*parole*). Essa teoria culminará na divisão entre linguística interna, que irá se dedicar ao estudo da língua e a linguística externa que estudará os outros fatores relacionados à linguagem.

O Pensamento Saussuriano, ao anunciar esta cisão entre o individual e o social passou a receber inúmeras críticas, uma vez que, torna-se difícil pensar a fala fora de um processo que envolva comunicação. Pensar a fala como algo puramente individual desconsidera a importância das interações sociais provenientes dos processos de comunicação entre indivíduos e entre grupos.

A fala, tal como Saussure a entende, não poderia ser objeto da linguística. Na fala, os elementos que concernem à linguística são constituídos apenas pelas formas normativas da língua que aí se manifestam. Todo o resto é “acessório e acidental (BAKHTIN, 2004, p. 87)

Mikhail Bakhtin (2006), quase contemporâneo de Saussure, criticou duramente os fundamentos da obra de Saussure. Para ele, o único objeto real e material de que dispomos para entender o fenômeno da linguagem humana é o exercício da fala em sociedade. Sobre a questão da língua e sua consciência linguística, Bakhtin (2006, p. 96) assim a define: “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”.

Apesar de Saussure não ter se debruçado nos estudos de outros tipos de linguagem que não a fala e a língua, e não discutido também sobre a dificuldade que se encontraria em separar o social e o individual nos estudos da linguagem, é com seu estudo sobre semiologia que observamos contribuições a esta pesquisa. Com o estudo da semiologia, ele foi um dos primeiros investigadores a estudar a vida dos signos dentro da sociedade.

Segundo Saussure (1995), o signo seria a base da comunicação, sendo formada a partir do significante e do significado, sendo o significante uma imagem acústica e o significado um conceito. A unidade linguística seria então constituída por duas faces, uma face fonológica e outra conceitual, em uma única cadeia de associação. É, entretanto, o

conceito de arbitrariedade que nos convoca a uma aproximação com essa definição de signo elaborada por Saussure. O princípio da arbitrariedade diz que um signo pode desfazer a sua união, que um significante pode unir-se a outro significado qualquer, reciprocamente. Dessa forma, a união que resulta num signo não é eterna, um significante não pertence exclusivamente a um significado, isso permite que uma língua se transforme, permite a variabilidade de sons e sentidos.

No momento que em que se discute o caráter arbitrário do signo, podemos pensar na língua em relação as suas práticas coletivas, mais especificamente nas possibilidades de mudança desta língua em detrimento a estas práticas e também, na assimilação de uma palavra de origem estrangeira como um signo dentro de nossa linguagem, que ó caso do *bullying*.

Outra crítica que sofre o trabalho de Saussure é fato de tratar o signo linguístico a partir de algo da realidade, o que pode indicar uma rigidez na relação entre o significado e o significante. Desta forma, quando Saussure fala de uma arbitrariedade relativa de um signo, ela é relativa a outro signo que é de igual forma arbitrário, ou seja, permite assim pensar na linguagem enquanto processo que envolve trocas sociais. Embora Saussure tenha sido duramente criticado, o resgate do seu pensamento neste trabalho ocorre a partir da percepção de que o autor marca a entrada do social no estudo da linguagem ao trabalhar com o conceito de langue e discutir a arbitrariedade do signo. Com o conceito de linguagem dá espaço a entrada do social , já com discussão sobre a arbitrariedade do signo, permite a interpretação de que nem sempre haverá uma linearidade entre o significado e o significante, ou seja, não existe relação entre a fonética e a linguística, o que existe são convenções sociais.

O pensador russo Mikhail Bakhtin, cujas críticas ao trabalho de Saussure relatamos anteriormente, também apresenta contribuições significativas dentro do viés do campo da linguística assumida neste trabalho, embora não seja considerado linguista, mas sim um filósofo da linguagem. Bakhtin formulou o aparato chamado “princípio dialógico da linguagem”, em que dentro do escopo teórico inicia a discussão sobre linguagem a partir do entendimento da enunciação em que os sujeitos passam a ter um papel de significância diante de suas produções linguísticas, são os sujeitos da linguagem ou, talvez melhor, da relação intersubjetiva.

Para Bakhtin (2006), sem o estudo da língua não avançamos no campo da linguagem, mas, apenas o estudo da língua é insuficiente se o interesse for o estudo efetivo da fala em sociedade, que ocorre a partir de um constante processo de interação mediado pelo diálogo. Para o autor, a “língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos

por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam” (Bakhtin, 2006, p. 326).

Dentro desta perspectiva, o ato dialógico tem como resultado o enunciado, também nomeado por Bakhtin (2006) como “unidade real da comunicação”. Para o autor, o discurso está sempre fundido em forma de enunciado que pertence a um sujeito, e fora desta forma não pode existir. Concepção de extrema relevância para pesquisas com a nossa, com imprensa, uma vez que leva em consideração o discurso dos sujeitos em sociedade. Bakhtin (2006), em seus estudos, desenvolveu o conceito de dialogismo. Para o autor, mesmo quando um enunciado é produzido sem a presença de seus destinatários, que é caso das revistas, este é marcado por uma interatividade, pois supõe a presença de outra instância de enunciação a qual se dirige o enunciador.

No campo da filosofia, Wittgenstein (1999) em seu texto intitulado investigações filosóficas (1952), passa a trabalhar com a linguagem dentro de uma nova perspectiva (em 1952), cujas propostas vão de encontro às anteriormente elaboradas no Tratado Lógico-Filosófico, proposta positivista que almejava uma reforma na linguagem elaborando uma língua ideal. Segundo Ibáñez (2004), com a publicação de Investigações Filosóficas Wittgenstein propõe que a linguagem não possui uma única essência, não pode ser compreendida em sua multiplicidade, o que põe fim a possibilidade de criar uma língua ideal. Neste contexto, as palavras ou até mesmo uma sentença só podem ser analisadas pelo uso que se faz delas dentro dos jogos de linguagem. “A linguagem funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas”. (WITTGENSTEIN, 1999; p.14).

Falar sobre novos usos da linguagem, pensá-la em suas funções práticas, em seus usos sociais, compreender a complexidade que pode ser tecida na dependência dos seus usos, como nos jogos de linguagem, é dar a linguagem um novo espaço, é permitir que os estudos de linguagem saia dos domínios de uma linguística rígida, podendo ser acessado por outros estudos. Para Marcondes (2010), a linguagem passa a ser entendida como um sistema complexo dotado de uma organização em que a presença de signos e significados tornam a referência e a comunicação possíveis, não se trata de pura representação do real, nem tampouco mera comunicação.

Em decorrência destas construções, a linguagem passa a ser considerada um produto socio-histórico, em que a linguagem influencia a cultura e a cultura influencia a linguagem, indicando que o estudo de uma língua só pode ser realizada em se compreendendo o modo de

organização de sua cultura. Ainda segundo Marcondes (2010), a língua de uma comunidade organiza sua cultura, pois o acesso à realidade se dá a partir das categorias gramaticais e semânticas de sua língua. Essa relação linguagem /cultura e linguagem/pensamento fica bem aparente nas ideias do linguista e antropólogo norte-americano Edward Sapir e seu discípulo B. L. Whorf, que ficou conhecida a hipótese Sapir-Whorf, quando afirmam “a língua socialmente formada influencia [...] a maneira pela qual a sociedade concebe a realidade” (SAPIR, 1947, p. 11). Segundo esta hipótese, a cultura pode ser descrita como conhecimento adquirido socialmente, sendo a linguagem um sistema de classificação que determinaria a percepção dos sujeitos sobre sua cultura. As contribuições dessa hipótese residem no fato de considerar a linguagem como um produto histórico-social que tem claras repercussões nas interações e na subjetividade.

A chamada hipótese Sapir-Whorf, muito divulgada nas décadas de cinquenta e sessenta, contestava os universais linguísticos particularmente no domínio da categorização. Para esta teoria, a conceptualização da realidade se revela claramente nos idiomas, pois todo sistema linguístico manifesta, tanto no seu léxico como na sua gramática, uma classificação e uma ordenação dos dados da realidade que são típicas dessa língua e da cultura com que ela se conjuga. Isso significa que cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo o seu próprio modelo, refletindo uma cosmo visão que lhe é própria, expressa nas suas categorias gramaticais e léxicas (BIDERMAN, 1998. p. 93)

Entre as décadas de 70 e 80 as ciências humanas e sociais dedicaram uma especial atenção para a linguagem, a “Virada linguística” expressão adotada para designar deslocamento da centralidade do objeto da análise social para linguagem. A linguagem passa a ser considerada como uma atividade, que para além de ser uma simples representação de fatos e coisas, apresenta também a capacidade de modificar a realidade. Se voltarmos a pensar nos jogos de linguagem, veremos que a palavra é promotora de um dinamismo na comunicação. Ela, portanto, deixa de ser analisada a partir de sua relação com outras palavras e passa a ser compreendida também numa relação com os participantes. Emerge então uma nova forma de situar a razão, que incita novos conceitos sobre a natureza do conhecimento e sobre o próprio entendimento sobre linguagem, instigando novas formas de investigação.

A reviravolta linguística do pensamento filosófico do século XX se centraliza, então, na tese fundamental de que é impossível filosofar sobre algo sem filosofar sobre a linguagem, uma vez que esta é momento necessário constitutivo de todo e qualquer saber humano, de tal modo que a formulação de conhecimentos intersubjetivamente válidos exige reflexão sobre sua infraestrutura linguística (OLIVEIRA, 200, p. 13).

A virada ou viragem, como também pode ser conhecida, aponta para um o momento filosófico em que há uma aproximação para a representação como modo de expressão do pensamento que se dá a partir da linguagem. Mas que forma de representar? Não no sentido literal como já dissemos outrora. Pensamos sobre coisas e falamos sobre elas, criamos imagens, unimos ideias sobre as coisas e nos referimos a elas, acreditando, afirmando, negando e caracterizando-as, conforme ouvimos e falamos sobre as coisas. “A linguagem e a realidade se interpenetram de uma maneira indissolúvel para nós” (HABERMAS, 2004, p. 242). Cada experiência passa a ser vista como perpassada pela linguagem, de modo que o acesso à realidade se dá a partir da linguagem.

Em decorrência deste momento histórico, a linguagem assume o centro dos questionamentos filosóficos, porém, tendo sua atenção centrada nas relações do cotidiano. Passa a se tornar objeto de interesse das ciências humanas e sociais, permeando inúmeros campos teóricos e metodológicos de atuação. E, se antes se caracterizava apenas como uma ponte de acesso aos conteúdos do pensamento, agora é pensada como prática social. Ponto de intercessão com os escritos de Bakhtin (2006) que nos diz que a linguagem é uma prática social que tem na língua a sua materialidade, e complementa indicando a importância do sujeito, na qualidade de falante que, para o autor, “constitui-se como um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é a sua verdadeira substância”(BAKHTIN, 2006, p. 127).

A partir deste momento é possível pensar no encontro de linguagem com TRS, fruto deste movimento intelectual de produção de conhecimento sobre linguagem, que percebe por meio destas ideias uma transformação das relações entre a sociedade e a comunicação. Os estudos em representações sociais tem na linguagem seu caráter fundante, que permeia toda a Teoria, pois só se pode pensar em representar a partir da linguagem. Se não houvesse a comunicação, as representações não poderia ser partilhadas. Segundo Moscovici (2003, p. 372), “uma representação é compartilhada e entra em nossa herança social quando ela se torna objeto de interesse da comunicação”. Trazendo para nosso objeto de estudo, o *bullying*, só podemos acessar seus conteúdos de representação, por ter se tornado objeto de interesse da comunicação, conforme falou Moscovici. Sobre a importância da linguagem para a TRS, Salles (1991, p. 13) afirma que a representação social é a significação que os indivíduos atribuem à sua realidade e que é exposta pela linguagem.

Com ideias próximas as de Bakhtin (1986), Marková (2006) apresenta sua hipótese de que o pensamento humano e a linguagem como frutos da dialogicidade. Para a autora, o conceito de conhecimento foi construído, desde a Grécia antiga, determinado por uma busca

pela estabilidade e certeza, fato que dificultou o pensar sobre um linguagem e o pensamento partir do seu caráter dinâmico. Marková (2006) em suas construções aponta para o pensamento e a linguagem em um processo de constante de mudança. O estudo da dialogicidade tem como base a teoria das representações sociais e pressupõe que o pensamento e linguagem são fenômenos mutáveis a partir da comunicação.

O conhecimento social é o conhecimento em comunicação e o conhecimento em ação. Não pode haver conhecimento social a menos que seja formado, mantido, difundido e transformado dentro da sociedade, entre indivíduos ou entre indivíduos e grupos, subgrupos e culturas. O conhecimento social se refere às dinâmicas da estabilidade e das mudanças (MARKOVÁ, 2006, p. 27).

A partir desta perspectiva, o fenômeno do *bullying* passa então a ser objeto de conhecimento social, pois seu conceito e seus aportes teóricos foram formados socialmente, e por intermédio dos processos comunicacionais, através da distinção entre o que antes era considerado violência na escola e agora passa a ser compreendido como *bullying*. Este conhecimento já fora difundido socialmente através de vários meios (científicos e midiáticos) transformado em conhecimento do senso comum.

De maneira relevante aos estudos em Psicologia, principalmente, a Psicologia Social falar sobre linguagem a partir da TRS é levar em consideração as práticas comunicativas em seus contextos sociais de produção, e as repercussões que tais práticas podem promover nas realidades dos sujeitos sociais. Na TRS, o conhecimento é produzido do senso comum, mas passa a ser um conhecimento social compartilhado, tendo no processo de comunicação sua principal forma de acesso à sociedade. Desse modo, a linguagem deixa de ser compreendida como mero instrumento de expressão ou de representação do pensamento e passa a ser compreendido como construtora da realidade.

3.2 ORIGEM DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Antes iniciarmos as reflexões sobre as RS, seria oportuno contextualizar algumas questões que permeiam a Psicologia Social e, que se constituíram como fundante para a edificação do que se entende na TRS. A primeira delas é explorar um pouco os processos de construção teórica dos conceitos de Psicologia Social. Dentre os muitos entendimentos, sabemos que a Psicologia Social se propõe a estudar a relação recíproca entre os indivíduos e

seu grupo social, a maneira como influenciemos e somos influenciados nas relações que estabelecemos em sociedade.

Segundo Allport (1968, p. 02), a Psicologia Social se constitui como disciplina científica que tenta “compreender e explicar como os pensamentos, sentimentos e comportamentos dos indivíduos são influenciados pela presença atual, imaginada ou implicada de outros. De maneira semelhante Baron, Byrne e Griffitt (1974) seis anos depois ampliam o conceito de Allport (1968) incluindo as questões culturais de uma sociedade. Os autores definem a Psicologia Social como “o ramo da Psicologia moderna que procura investigar o modo pelo qual o comportamento, os sentimentos, pensamentos (crenças, valores, atitudes e opiniões) de um indivíduo são influenciados e determinados pelos comportamentos e características dos outros (BARON, BYRNE E GRIFFITT, 1974, p. 3).

Passada uma década, a Psicologia Social passa a ganhar novos espaços e ampliar as áreas de atuação dos seus profissionais, o conceito de Psicologia também vai sofrer modificações e até mesmo dificuldades para a conceituação. Segundo Leyens (1979), tornou-se mais fácil nomear os psicólogos sociais do que definir seus campos de interesse. Para o autor, deveria ser considerada a definição mais ampla possível, mesmo correndo o risco da falta de precisão. Digamos que a psicologia social humana trata da dependência e da interdependência das condutas humanas (LEYENS, 1979).

Os estudos dos grupos sociais, desta forma, tornam-se o campo da Psicologia Social que estuda os comportamentos coletivos. O sujeito nasce num grupo social que o antecede e, durante sua vida, através do processo de socialização vão sendo vivenciados e compartilhados os ritos, os mitos e as tradições a fim de afirmar a identidade do grupo social. Para Moscovici, o objeto fundamental para a Psicologia Social é o conhecimento social. Para ele, este estudo para além de englobar os processos básicos (memória, percepção, processamento de informações, dissonância etc.) atuam em conjunto com aspectos da vida social, tais como valores, as normas, os símbolos e as tradições para gerar conhecimento em um contexto social, elementos adquiridos pelos indivíduos, por meio das experiências relacionais de uma determinada cultura. (CERRATO; PALMONARI, 2011).

Durante a década de setenta ocorreu no campo da Psicologia Social a chamada “crise da psicologia social”, momento em que emergiram uma série de questionamentos acerca dos fundamentos que embasavam as práticas dos profissionais. Tais questionamentos refletiram tanto nos fundamentos teóricos e metodológicos, quanto na forma em que as teorias foram construídas. Os procedimentos experimentais e os abusos éticos no tratamento dos sujeitos

experimentais tornaram-se alvo de muitas críticas que não se limitavam ao problema da relevância social, mas a várias questões que circundavam a Psicologia social.

Segundo Collier, Minton e Reynolds (1996), três conjuntos de problemas foram produzidos por esta crise da confiança na psicologia social: a questão da relevância, a crise da ética do tratamento dos sujeitos e a crise dos instrumentos experimentais. Essas inquietações proporcionaram um aumento da quantidade e da variedade de pesquisas em Psicologia Social, que foram impulsionados pelos esforços no aumento da produção científica fortemente incentivada após a segunda guerra mundial. A Psicologia Social inicia o intento de estudar os grupos sociais e a produção dos seus vínculos, um nível de análise centrado na sociedade, características antes próprias da Antropologia e da Sociologia. Para Cerrato e Palmonari (2011, p. 308)

É neste sentido que a Psicologia Sociológica pode ser considerada uma ciência social, cujo objeto será o estudo das relações cotidianas que se produzem na realidade social, dos fenômenos relacionados à comunicação e à ideologia, ou seja, do conhecimento e das representações sociais.

A Psicologia Social teve seu desenvolvimento marcado por duas vertentes, a psicologia social psicológica e psicologia social sociológica. A psicologia social psicológica desponta nos EUA, com os estudos sobre atitude e influência social, teve seu desenvolvimento marcado pela busca da consciência como foco central de suas discussões. Segundo Moscovici (1986), trata-se de período que emerge uma visão de homem enquanto animal racional, em que o foco recai sobre o indivíduo. Ainda, segundo Moscovici (1986), no momento seguinte, a Psicologia restabelece o outro na relação e o indivíduo deixa de ser um ser racional para ser uma máquina do pensamento, contudo, um pensamento do senso comum e, portanto, de menos valia. É a despeito desta noção de menos valia que a teoria das representações sociais vai se contrapor, reintroduzindo as dimensões culturais e históricas na pesquisa psicossocial a partir do estudo do conhecimento produzido pelo senso comum.

Em meio a este cenário da Psicologia Social europeia, numa vertente sociológica da psicologia social, surgem as primeiras construções do que hoje conhecemos como a Teoria das Representações Social. Antes de tentarmos tecer considerações iniciais sobre a teoria das representações sociais é importante iniciarmos uma reflexão a respeito da produção de conhecimento, conhecimento científico e conhecimento do senso comum. O conhecimento científico se constitui um marco rumo à autonomia da produção do conhecimento que passa a ser conduzida de forma mais autônoma e desligada do caráter filosófico. Segundo Popper

(1972, p. 27) “um cientista, seja teórico ou experimental, formula enunciados ou sistemas de enunciados e verifica-os um a um”. Seguindo esta perspectiva, o conhecimento científico no decorrer dos anos foi tecendo status de superioridade frente a outras formas de se pensar o conhecimento. Do lado oposto fica o conhecimento do senso comum, culturalmente desvalorizado por ser uma forma de conhecimento efetivamente prático e elaborado no cotidiano.

Dentro desse contexto, se produziu no mundo moderno uma clara distinção entre a existência de um pensamento normatizado, produtor de um discurso científico e sistemático que conduz às explicações formais da e para a sociedade, e a existência de um pensamento reprodutor de um senso comum como modo de saber prático condutor de um conhecimento popular na sociedade. (ALEXANDRE, 2000, p. 164).

Por conta da contraposição entre o caráter simples e popular do pensamento comum em relação ao pensamento formal e normalizado produzido pela ciência, o pensamento do senso comum passou a ser identificado como inferior ao pensamento formal elaborado pela ciência. Moscovici (2012) fará um resgate desta forma de pensamento, culturalmente desvalorizado, o pensamento do senso comum, e vai extrair dele condições de cientificidade. O senso comum correspondia a uma forma de pensamento mais natural, sem padronização e sistematização, próprio dos diálogos da vida cotidiana. O pensamento do senso comum apresenta especial relação com a TRS, pois fala da experiência concreta em que se constituem os atos de fala, atos mentais e também a ação prática, e exatamente em razão da pluralidade e liberdade deste pensamento, em relação ao pensamento formal, que o pensamento do senso comum permite a representação. A representação seria uma forma de produção do conhecimento e de novos sentidos no processo de construção da realidade distante da construção formal do conhecimento.

Na medida em que nossas teorias, informações e acontecimentos se multiplicam, os mundos devem ser duplicados e reproduzidos a um nível mais imediato e acessível, através da aquisição de uma forma de energia próprias. Com outras palavras, são transferidos a um mundo consensual, circunscrito e re-apresentado. A ciência era antes baseada no senso comum. (MOSCOVICI, 2012, p. 60).

A diferenciação entre o pensamento representativo, que é próprio do senso comum, e o pensamento científico, é verificado pelas características que definem cada um deles. Para Moscovici (2012), o pensamento científico é composto de conceitos e signos validados empiricamente, já o pensamento representativo é formado por imagens ou símbolos e possui validade consensual. Segundo o teórico, estas características promovem uma distinção entre a

epistemologia científica e a epistemologia popular, sendo a última a base do senso comum. A epistemologia popular permite a criação de imagens referentes aos conhecimentos da vida cotidiana. O pensamento representativo realiza a mediação do saber que foi produzido em outro campo simbólico, como, por exemplo, o saber científico, em um saber que se aproxime de conteúdos já existentes e possa ser mais útil na vida cotidiana.

Serge Moscovici recupera o conceito de “representação coletiva” explorado por Durkheim no final do século XIX, procurando retomar e reformular. Segundo Farr (1994) a maioria dos teóricos anteriores a Segunda Guerra Mundial distinguia entre dois níveis de fenômenos, os individuais e os coletivos, Durkheim foi um deles, distinguiu entre as representações sociais e as coletivas, pois para ele as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes das leis que explicavam os fenômenos individuais. Esta separação em representação individual e representação coletiva, propunha que a parte individual caberia ao estudo da Psicologia, já a representação coletiva caberia ao estudo da Sociologia. “Durkheim é o principal responsável pela coexistência das duas formas alternativas de psicologia social na era moderna” (FARR, 1994, p. 32).

Os estudos de Durkheim (apud FARR, 1994) sobre a representação coletiva discutem sobre a importância da coletividade na elaboração de conhecimento. Para ele a formação do conhecimento se dá a partir dos conceitos repartidos pelos membros de um determinado grupo. Segundo Chartier (1990), para Durkheim a individualidade humana se constitui a partir da sociedade. Moscovici (2012) resgata o conceito elaborado por Durkheim e o reelabora, criando as representações sociais. Segundo o autor, as representações sociais não se reduzem a soma das representações dos indivíduos. O que ocorre é maior do que isso, um conhecimento que é partilhado é capaz de recriar o coletivo. Outra grande divergência entre os dois conceitos fala da função atribuída à representação coletiva seria a transmissão de uma herança coletiva. O indivíduo iria juntar sua experiência individual e somar com a representação coletiva que seria um acúmulo de sabedoria que iria sendo reunida com o decorrer dos anos. A representação social por sua vez, apresenta um caráter mais dinâmico, para Moscovici (2012) não se trata de uma transmissão estática de conhecimento, a construção se dá em sociedade tendo o sujeito um papel ativo nesta construção.

3.3 LA PSYCHANALYSE – A COMUNICAÇÃO NO FOCO DA TRS

Em 1961, com a publicação do livro “*La psychanalyse, son image et son public*”, Moscovici (2012, p. 20) apresenta o seu estudo sobre a difusão da psicanálise na França. Sua investigação partia da seguinte pergunta: como a psicanálise “abandonou o firmamento das ideias para penetrar na vida, nos pensamentos, nas condutas, nos costumes e no mundo das conversações que um grande número de indivíduos?” Para isso o autor investigou as diversas formas em que a psicanálise era difundida e propagandeada para o público parisiense.

O estudo de Moscovici sobre a psicanálise apresenta três questões gerais e ao mesmo tempo centrais que propulsionam os demais elementos de sua obra. A primeira questão fala da distinção entre o que os conteúdos científicos da Psicanálise e a forma como a comunidade francesa entendia este conteúdo - a própria representação. A segunda questão indica que as representações não eram as mesmas para todos os membros de uma sociedade, estando atreladas aos contextos culturais no qual estavam inseridos os indivíduos. A terceira e última questão diz respeito aos mecanismos de ancoragem e objetivação, primeiramente chamada de amarração, a ancoragem fala sobre tornar algo aproximado a uma ideia ou conceito estranho, em algo familiar, hoje denominado de ancoragem. Depois viria a *objetivação*, processo em que imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas do cotidiano são unidas aos novos esquemas conceituais que se apresentam, e com os quais, de agora em diante, o indivíduo terá que lidar.

Jovchelovitch (2011) afirma que com esta obra, Moscovici funda a teoria das representações sociais e produz um clássico da psicologia social e dos saberes, momento em que se rejeita o que ela denomina de “âncoras do behaviorismo, do individualismo e do empiricismo”, propondo uma nova psicologia social onde linguagem e ação comunicativa estão “voltadas para o processo de produção dos sentidos e as batalhas simbólicas da esfera pública.

Psicanálise, sua imagem e seu público é um estudo sobre os processos de comunicação e interação social que tornam a psicanálise um objeto da esfera pública, e a forma como diferentes grupos sociais a apropriam e a transformam à medida que lhe dão sentido (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 160).

A pesquisa de Moscovici mostrou, a partir do estudo da psicanálise, como uma teoria científica, após passar pelo processo de difusão, pode transformar o meio social, modificando

a visão que as pessoas têm de si e da sociedade em que vive. As teorias podem se converter em um elemento da realidade cotidiana, um objeto do pensamento social, numa representação social autônoma com características que divergem de sua teoria originária. A partir daí surge um novo conhecimento, um conhecimento da realidade dos sujeitos, com novos significados compartilhados pelo senso comum.

[...] as representações sociais que nós fabricamos – de uma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal (MOSCOVICI, 2003, p. 58).

Enquanto o pensamento científico congrega um grupo pequeno e limitado de pessoas que partilham de um dado conhecimento que uma sociedade possui, existem conhecimentos que são partilhados socialmente e que atinge um número expressivo da sociedade. O conhecimento do senso comum é um socialmente elaborado e compartilhado que é construído numa fusão das experiências no dia a dia e de informações e conhecimentos transmitidos através da tradição classificadas por Jodelet (1985) como tradição, educação e comunicação social.

A publicação do *La psychanalyse* torna oficial o nascimento da TRS, que busca oferecer outras possibilidades para os estudos vigentes dos fenômenos sociais e psicossociais que pudessem pensar sobre o social, colocando-se em oposição à corrente cognitivista. De certo outros autores, posteriormente, trouxeram contribuições a sua obra. Conceitos estes que podem nos guiar no entendimento do *bullying* enquanto objeto social a partir da compreensão dos movimentos que ocorrem na sociedade com relação a novos conceitos científicos e a propagação destes.

Esta obra explicita os processos pelos quais uma teoria científica pode ser deslocada do seu universo particular, a ciência, e ser apropriada por universos consensuais, ou seja, a criação de representações sociais. A análise da Representação da Psicanálise nesta publicação ocorre em duas partes: A primeira é realizada a partir de entrevistas com amostras representativas de diversos grupos sociais da sociedade francesa; na segunda parte o autor recorreu à análise da imprensa em diferentes orientações ideológicas sobre a psicanálise. Esta segunda parte do estudo de Moscovici (2012) irá referendar a proposta de estudo apresentada

neste trabalho, que parte do questionamento sobre como este novo conceito sai da sua fronteira científica e se difunde na sociedade através da imprensa.

No século XX os meios de comunicação passaram a assumir um grande espaço no mundo social e ocupar um lugar significativo na vida social e cultural dos indivíduos, ultrapassando a condição de meros veiculadores de mensagens e passando a assumir também o lugar de responsáveis pela produção de sentidos que circulam na sociedade. É neste momento, no século XX, que se inicia o interesse da psicologia social em compreender o ato de comunicar como um processo que implica em reflexos no mundo social.

A teoria das representações sociais desponta neste cenário iniciando uma reflexão sobre a construção do senso comum a partir da incidência dos meios de comunicação nas coletividades. Sobre o papel dos meios de comunicação Moscovici e Marková (2003, p. 48) assim o descreve:

A sua importância continua a crescer, em produção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores - as ciências, religiões e ideologias oficiais - e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar na vida cotidiana e se torna parte da realidade comum. Os meios de comunicação de massa aceleram essa tendência, multiplicam tais mudanças e aumentam a necessidade de elo entre, de uma parte, nossas ciências e crenças gerais puramente abstratas e, de outra parte, nossas atividades concretas como indivíduos sociais. Em outras palavras, existe uma necessidade contínua de reconstruir o 'senso comum' ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma sociedade pode operar. Do mesmo modo, as coletividades hoje não poderiam funcionar se não criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a construir uma categoria de fenômenos à parte.

O que vai diferenciar a noção de Psicologia Social na TRS é a introdução do papel da comunicação social na transmissão de informações e as trocas de mensagens realizadas entre os indivíduos em sociedade. Segundo Moscovici (2003, p.06) “no que concerne aos fenômenos de comunicação social, eles designam trocas de mensagens linguísticas e não linguísticas (imagens, gestos, etc.) entre indivíduos e grupos”. Segundo o autor, no que ele considera de segunda fórmula, descreve a Psicologia Social da seguinte forma: “é a ciência dos fenômenos de ideologia (cognições e representações sociais) e dos fenômenos da comunicações” (1984, p. 07). Para Marková (2006), a TRS coloca a linguagem e a comunicação no centro da Psicologia Social.

Estas e muitas outras definições conferem à comunicação um papel de notada relevância no que tece a teoria das representações sociais, sendo a comunicação um fenômeno social por excelência. Tomemos como exemplo a definição de representações social apresentada por Jodelet (1985, p. 472):

[...] são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos - imagens, conceitos, categorias, teorias, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação.

No processo de trocas de mensagens linguísticas, Moscovici (2004) aponta uma necessidade de familiarização dos objetos estranhos desta comunicação, ou seja, a transformação de algo estranho em algo familiar, retirando do estranho o caráter de ameaçador. Para que isto ocorra dois processos estão envolvidos: ancoragem e objetivação. A ancoragem é um processo que ocorre na realidade social, em que se procura classificar, dar nome a alguma coisa para encaixá-la àquilo que já se conhece, é a inserção do novo conhecimento ao pensamento já instituído. Segundo Moscovici (2004), o fato de poder falar sobre algo, avaliá-lo e comunicá-lo, mesmo que de forma vaga, estamos representando o não-usual em nosso mundo familiar, e seremos capazes de reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo (MOSCOVICI, 2004). A ancoragem é, portanto, uma ação de transformar um novo conceito, que nos é estranho e/ou desconhecido e integrá-lo a um sistema de pensamento social pré-existente.

O outro processo gerador da RS é a objetivação. A objetivação é por excelência uma operação formadora de imagens, o processo que transforma noções abstratas em algo concreto, quase tangível, tornando-se tão próximas das noções já existentes que passa a ser percebido como uma realidade externa (MOSCOVICI, 2012). Para que este processo ocorra são necessárias três etapas: primeiramente, ocorre a descontextualização da informação; em segundo lugar, a formação de um núcleo figurativo, “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias” (Moscovici, 2003, p. 72); e, finalmente, a naturalização que é a transformação destas imagens em elementos da realidade. O objetivo deste processo é transformar algo abstrato, em algo quase concreto, fazendo com que o conceito se naturalize dentro do grupo social que faz uso deste conceito.

Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda sociedade e nós estamos sob constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes. Desde que suponhamos que as palavras não falam sobre “nada”, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não- verbais para elas (MOSCOVICI, 2003, p. 72).

Assim, de maneira simplista, quando um pai ou mãe chega à escola afirmando que seu filho sofre *bullying*, pois foi chamado de algum apelido por um companheiro de turma, eles estão se utilizando de um termo científico, relativamente novo, que passou por um processo de objetivação, uma vez que a palavra passou a fazer parte do seu vocabulário. Entretanto, ao aproximá-la do seus conteúdos, uma série de construções foram descartadas. Foi criada uma ideia de *bullying* vinculada a uma imagem já existente “colocar apelidos” de maneira que o entendimento do fenômeno se naturalizou e passou a ser incorporado à fala. As revistas semanais de circulação nacional vão apresentar um papel relevante no tocante à circulação de informações a respeito da temática, pois como nos afirma Bomfim (2010), as duas revistas juntas são as que mais atingem o público das classes médias e altas (classes A e B e faixa etária entre 25 e 39 anos, os formadores de opinião como define o autor.

Em um estudo a partir de documentos de comunicação de massa é importante atentar-se também para as questões ideológicas que perpassam estas publicações, tanto de quem escreve quanto da próprio veículo de comunicação. Para ROSSI (1980, p. 09), “é inegável que ela [a imprensa] desempenha, claramente, um papel chave para ganhar as mentes e corações dos segmentos sociais” e complementa afirmando que no Brasil esta imprensa atinge “o que se chama de opinião pública, ou seja, a classe média” (ROSSI, 1980, p. 10). Não apenas as revistas, mas a mídia, de uma maneira geral, se posiciona como que imparcial diante dos fatos por elas apresentados, sugerindo que seus conteúdos sejam apenas factuais, colocando-se como mediadores transparentes diante das informações assim como nos diz Maingueneau (1997).

[...] É preciso, de uma maneira ou outra, considerar o modo de existência destes grupos que negam constantemente sua importância, ao se considerarem transparentes: fiéis zelosos, simples técnicos, representantes dos trabalhadores, consumidores, etc., sempre se apresentam como portadores de mensagens (MAINGUENEAU, 1997, p. 55).

Rossi (1980), em seus escritos, aponta para a autoria de tudo que é veiculado pelos meios de informação de massa, levando em consideração a posição de quem escreve.

Entre o fato e a versão que dele publica qualquer veículo de informação de massa há a mediação de um jornalista [...] que carrega consigo toda uma formação pessoal, eventualmente opiniões muito firmes a respeito do próprio fato que está testemunhando. (ROSSI, 1980, p. 10).

As revistas semanais, nosso material de pesquisa, apresenta ainda peculiaridades a respeito do caráter ideológico, tanto por carregar as ideologias da própria dos seus autores, quanto pelo caráter interpretativo próprio das notícias semanais. Callado (2002, p. 50), afirma que as revistas semanais de informação sempre publicaram matérias interpretativas, pois demanda mais tempo em sua elaboração e relata os acontecimentos e seus desdobramentos. O autor traz como exemplo a revista *Veja*, que “desde a sua fundação é opinativa e mantém esse estilo até mesmo em notícias simples.”

Em estudo sobre ideologia e Representações Sociais *Guarechi* aponta para a necessidade de atentarmos para os inúmeros enfoques teóricos, que dão ao conceito de ideologia diferentes significações e funções. Para o autor a crescente importância da ideologia deve-se hoje, certamente, ao fato de nossa sociedade e nosso mundo tomarem-se, a cada dia, mais "imateriais", sempre mais sustentados numa comunicação verbal e simbólica (GUARECHI, 2000).

Os conceitos de ideologia perpassam pela dimensão individual e também pela questão social. No sentido individual passa pela ideia de que todos os indivíduos possuem suas ideias e valores próprios. Dentro de uma perspectiva de uma ideologia de cada um, ou do pensamento ideológico, vemos construções sobre ideologia como as de Mannheim (1954 apud GUARECHI, 2000), que afirma que tudo o que nós pensamos é ideológico, pois é impossível não se deixar contaminar pela situação social em que alguém nasce e vive, tratando, desta forma, a ideologia como conhecimento é condicionada, assim como todo conhecimento é condicionado. Temos também construções como as de Marx (1968 apud GUARECHI, 2000), sobre as classes dominantes, para o autor a ideologia é um sistema de representações que serve para sustentar relações de dominação. Esta pode ocorrer na forma simbólica, ou mesmo concretizada numa instituição, como a escola ou a família; e ideologia como modo e estratégia, onde a ideologia é vista como uma prática, uma maneira como as formas simbólicas servem para criar e manter as relações sociais entre as pessoas.

Com relação às revistas semanais como *veja* e *Isto* temos também a acepção de ideologia como sendo ‘aparelhos ideológicos do estado’, acepção de Althusser (1972 apud GUARECHI, 2000). Segundo o teórico, os aparelhos são instituições criadas ao longo da história, tais como: escola, família, igreja, religião, entidades sociais e meios de comunicação

social. Estas instituições surgem de tensões que se dão na relação entre os homens, em que a dominação não se dá pelo uso da força, mas pelo uso da ideologia para manter as classes dominantes no poder, estando a ideologia materializada nessas instituições.

Guarechi (2000, p. 43) propõe que uma das relações entre RS e ideologia, por tanto, entende ideologia também como um conjunto de práticas positivas, que servem para criar ou manter as relações sociais através de suas formas simbólicas. Aproximando, desta forma, as noções de RS e ideologia. Segundo o autor, “ambas as concepções podem ser tomadas como construções simbólicas, conjuntos de saberes populares que servem para criar, reproduzir ou transformar as relações sociais.” A concepção que tomaremos neste trabalho é a discutida por Moscovici e Marková (2003) em que se pode constatar o emprego de ideologia no sentido de Thompson (2007), como uso de formas simbólicas para criar ou reproduzir relações de dominação. Assim como nos faz refletir Guarechi (2000) através da linguagem cria-se diferentes conotações para determinadas realidades que são valorizadas ou desvalorizadas conforme o interesse em questão.

3.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DIALOGICIDADE

Ivana Marková cientista social da Teoria das Representações Sociais amplia a discussão de Moscovici (2012), principalmente, no que se refere à discussão sobre o papel da linguagem e da dialogicidade para a Psicologia social. Moscovici e Marková (2003) formula a hipótese de que o pensamento e a linguagem são sociais em suas origens, e que deveriam ser a temática central da psicologia social. Sá (1998, p. 43) complementa fomentando a importância de uma pesquisa como a que se propõe, em que o *bullying* é investigado a partir das matérias das revistas. Segundo o autor, “embora não se constitua domínios substantivos de pesquisa, é com as práticas sócio-culturais e com a comunicação de massa que o estudo das representações sociais mantém relação mais significativa.”

O conceito de dialogicidade, como já foi mencionado anteriormente, foi desenvolvido por autores como Buber (2007) e Bakhtin (2004, 2006), que consideraram aspectos da comunicação, principalmente da interação eu/outro que eram desconsiderados pelos estudiosos de sua época. Para Marková (2006), por muito tempo foram negligenciados os estudos de linguagem e comunicação, a TRS é quem irá reposicionar os estudos em linguagem e comunicação novamente para o centro dos estudos em Psicologia Social, tendo o conceito de dialogicidade em papel relevante neste reposicionamento. Segundo a autora, a dialogicidade, poderia ser compreendida como a “capacidade da mente humana de conceber,

criar e comunicar realidades sociais, é o fundamento da constituição da mente humana em termos do *Alter* (outro)” (MARKOVÁ, 2006, p.15).

[...] na ciência social, o *Alter-Ego* tem sido definido. desde o século 18, como uma relação dialógica. Não existiria o Eu sem os Outros, e nenhuma autoconsciência sem outra-consciência: uma determina a outra. Não faria sentido algum se referir ao *Alter-ego* fora dos padrões de comunicação ; o *Ego* e o *Alter* são gerados pela comunicação simbólica e através dela (MARKOVÁ, 2006, p. 14).

Uma importante característica da dialogicidade é a ênfase na dinâmica das relações sociais e, portanto, na historicidade. Usando as palavras da autora,

“O conhecimento social é o conhecimento em comunicação e o conhecimento em ação. Não pode haver conhecimento social a menos que seja formado, mantido, difundido e transformado dentro da sociedade, entre indivíduos ou entre indivíduos e grupos, subgrupos e culturas. O conhecimento social se refere às dinâmicas da estabilidade e das mudanças” (MARKOVÁ, 2006, p. 27).

Desta forma, o que se constitui um problema para a Psicologia Social é que por muito tempo se teorizou a partir da observação de fenômenos estáticos, mas trabalhar com linguagem e comunicação é pressupor a dinâmica como questão fundamental. O presente estudo, por sua vez, não irá se deter na busca por padrões fixos para o objeto de estudo, mas tentar compreendê-lo em sua forma dinâmica. Nas relações que se estabelecem entre o arcabouço teórico e o discurso das revistas que é em si uma forma de prática social.

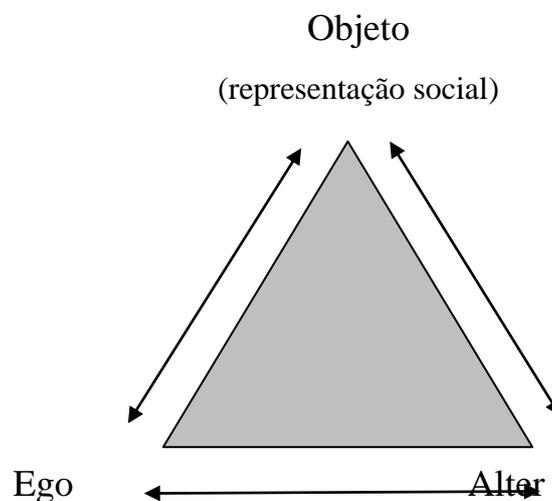
Pensar a teoria da representações a partir da perspectiva da dialogicidade, como nos propõe Marková (2006), requer uma mudança epistemológica para a Psicologia Social, pois sendo pensamento e linguagem fenômenos dinâmicos, como é possível as teorias psicológicas se estruturarem a partir de um modelo teórico baseado em um conceito de estabilidade? Para a autora, uma capacidade de todo ser humano é fazer distinções, estando a capacidade de expressar seus significados intrinsecamente relacionada à capacidade de fazer distinção. Realizar uma distinção é colocar em foco um determinado objeto deixando os demais em plano de fundo.

Marková resgata o conceito de antinomias que vem desde a Grécia antiga e voltaram a emergir na teoria Hegeliana do conhecimento social. A autora apresenta um estudo sobre as antinomias na linguagem onde conclui que a filosofia do século XX trouxe a antinomia no diálogo, a antinomia entre *Ego* e *Alter*. É classificar os fenômenos em bons e maus ou

liberdade e opressão. A antinomia seria uma forma de pensar os fenômenos em termos de oposição. Com relação ao fenômeno estudado, podemos perceber, desde a análise puramente teórica, que o fenômeno do *bullying*, mantém sua estabilidade na tensão provocada pela antonímia agressor/vítima. O próprio termo *bullying* é um termo que sugere uma ação que só existe na coexistência de duas partes.

Uma importante princípio que propõe Markovà (2006) em relação à dialogicidade e representações sociais, que possui extrema relevância para o presente estudo, é a ideia de que, a partir da relação dialógica entre o *Ego* e o *Alter* (eu e outro), as realidades sociais são criadas pela mente humana. As relações entre *Ego* e *Alter* são marcadas por uma relação de conflito, em que os envolvidos tentam mudar a perspectiva do outro e confirmar a sua, mediante um rico e multifacetado processo de comunicação. Esse processo é denominado de dialogicidade, de acordo com Markovà. Para compreender a dinamicidade relacional, própria da dialogicidade, a autora apresenta a tríade dialógica: *Ego-Alter-Objeto*. Markovà afirma que existem razões para que esta relação triangular tornem-se em relações dinâmicas. A primeira fala de uma tensão que constitui a relação entre o *Ego* e o *Alter*. Posteriormente, afirma que *Ego-Alter-Objeto* é sequencial e simultâneo. Por fim, e de grande relevância, relata que a qualidade da relação entre o *Ego-Alter-Objeto* é definida por representações. Estas representações são baseadas em crenças ou em conhecimentos. Esta tríade é representada pela autora através de um triângulo em que seus elementos estão inter-relacionados e funcionam como um todo.

Figura 1 - Dialogicidade e Representações Sociais



Fonte: Markovà (2006)

Markovà (2006) apresenta uma teoria das representações sociais fundamentada na dialogicidade, que segundo ela, é a capacidade do Ego de conceber e compreender o mundo em termos de *alter* (outro), de criar realidades sociais em termos de *alter* (outro). Essa dialogicidade proporciona um aprofundamento da teoria que deseja trabalhar diretamente com comunicação social. A teoria da dialogicidade de Markovà fundamenta-se na tríade dialógica outrora já proposta por Moscovici (2012), em contraste, concebe a mente como um “fenômeno historicamente e culturalmente constituído em comunicação, tensão e mudança” (MARKOVÀ, 2006, p. 53).

As representações sociais na sociedade são exploradas de melhor forma no discurso público, uma vez que estes, por serem problemáticos, aumentam a tensão e transformam-se em temas de debate. Em consideração a este discurso público, Moscovici (2003) “reserva aos meios de comunicação de massa um papel destacado na compreensão dos processos de circulação das representações sócias na contemporaneidade”, assim como afirma Sá (1998, p. 43). É preciso, no entanto, contextualizar o que estamos entendendo por comunicação social e mídia, próximo tópico a ser desenvolvido.

3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE COMUNICAÇÃO DE MASSA, MÍDIA E DOCUMENTOS DE DOMÍNIO PÚBLICO

O estudo da comunicação apresenta um campo tão amplo quanto sua área de atuação, em decorrência deste fato, é comum ouvir falar em teorias da comunicação e não mais em teoria da comunicação. Diante deste campo tão diverso, é preciso delinear o enfoque dentre as teorias da comunicação que apresenta estreita relação com as ideias desenvolvidas neste trabalho. Além disso, e a partir daí, iremos tecer algumas reflexões sobre mídia e documentos de domínio público.

Segundo Melo (1978), a palavra comunicação deriva do vocábulo latino *communis*; remete diretamente às ideias de comunhão e comunidade, entendidas como o ato de tornar comum, estabelecer comunhão, participar da comunidade, através do intercâmbio de informações. Ampliando este conceito, Rodrigues (1990) estende esta interação, inicialmente posta para os indivíduos, também entre os indivíduos e a natureza, entre os indivíduos e as instituições sociais e até mesmo o relacionamento do indivíduo consigo mesmo. Podemos apreender que os processos de comunicação englobam domínios diversificados que vão do indivíduo com ele mesmo até as relações que estabelecem no meio social.

Segundo Barbosa e Rabaça (2001), a comunicação é chamada de comunicação de massa quando dirigida a um grande público por meio de intermediários técnicos sustentados pela economia de mercado a partir de uma fonte organizada. O termo comunicação social também é designado para denominar o mesmo fenômeno, Sousa (2002) afirma que esta expressão foi adotada em substituição à expressão comunicação de massa por acreditar que a expressão comunicação de massa não abrangia o papel do indivíduo como sujeito comunicacional ativo.

A comunicação de massa é, de maneira ampla, concebida como “a produção institucionalizada e a difusão generalizada de bens simbólicos através da transmissão e do armazenamento da informação/comunicação” (THOMPSON, 2007, p. 288). A partir dessa concepção, Thompson aponta quatro características fundamentais da comunicação de massa. A primeira é a produção e difusão institucionalizadas de bens simbólicos. Isso significa que a comunicação de massa fala do desenvolvimento de instituições de produção em larga escala e na difusão generalizada, por estas, de bens simbólicos. A segunda característica é distância física entre produção e recepção da mensagem, os bens simbólicos são produzidos para receptores que, geralmente, não estão fisicamente presentes. A terceira característica fala do aumento de acesso as formas simbólicas. A quarta característica refere-se à circulação pública das formas simbólicas (fala, imagem, escrita).

Para Thompson (2007) os produtos da comunicação de massa são produzidos para uma pluralidade de receptores. Segundo o autor, deve-se abandonar a ideia de que o termo “massa” estaria relacionado à homogeneidade ou passividade. Na comunicação de massa o conhecimento dos fatos se dá para além do contato social direto, e da recepção das formas simbólicas mediadas pelas mídias. Os receptores da mídia são participantes de um processo estruturado de transmissão simbólica cuja interação ocorre em relação às mensagens e, em caráter excepcional, com emissor. A comunicação de massas envolve certos meios técnicos e institucionais de produção e difusão. Dessa forma, os meios de comunicação de massa tornam possíveis novas formas de ação e interação no mundo social, maneiras complexas pelas quais produtos da mídia são recebidos pelos indivíduos, interpretados por eles e incorporados em suas vidas. (THOMPSON, 2007)

Breton e Proulx (2002), em seus estudos sobre sociologia da comunicação, afirmam que a Comunicação social é a comunicação mediatizada, que se dá através de mensagens que circulam entre grupos, ou entre uma pessoa e um grupo. Os autores realizaram uma distinção entre três grandes espaços onde se dá a comunicação social: as mídias, a informática e as telecomunicações. Os três espaços apresentam diferenças marcantes entre si. O mais antigo

dos três, e que será explorado neste projeto, serão as mídias – editoras, imprensa, rádio e televisão. Este campo está relacionado às atividades da imprensa escrita, do rádio e da televisão.

Em virtude de uma série de inovações técnicas associadas à invenção da impressão e, conseqüentemente, à codificação elétrica da informação, as formas simbólicas começaram a ser produzidas, reproduzidas e distribuídas numa escala sem precedentes. Os modelos de comunicação e interação se transformaram de maneira profunda e irreversível. Estas mudanças, que incluem o que chamaríamos de ‘mediação da cultura’, tinham uma base cultural muito clara: o desenvolvimento das organizações da mídia que apareceram primeiramente na segunda metade do século XV e foram expandindo suas atividades a partir de então (THOMPSON, 2008, p. 49).

O espaço da mídia se constitui num campo privilegiado do estudo das representações sociais uma vez que são alimentados pelo discurso da ciência e circulam em diversas camadas da população. Farr (2003, p. 45) aponta que os meios de comunicação de massa apresentam um importante componente cultural para a TRS, pois as representações sociais se “encontram tanto nas mentes das pessoas quanto nos meios, sendo necessário interceptá-las, exemplificá-las e analisá-las em ambos lugares.”

Nos estudos sobre a RS da psicanálise Moscovici (2012) propôs a sistematização de três formas de comunicação: Propaganda, propagação e a difusão. O sistema de difusão caracteriza-se por não se dirigir a um público em específico, mas a uma pluralidade de públicos. As mensagens são organizadas de forma indiferenciada, sem levar em consideração as diferenças individuais e tem por objetivo atingir o grande público. A propagação é um sistema de comunicação que, diferente da difusão, se dirige a um público particular, com o objetivo de controlar a ameaça dos novos sistemas de crenças. A propaganda visa incidir sobre o comportamento do receptor, a mensagens exercem aqui uma função claramente instrumental, visam a persuasão. Com relação às três formas de comunicação propostas por Moscovici (2012), o *bullying*, nosso objeto de estudo, será observado levando em consideração o processo de difusão.

Comunicação e mídia são termos que com frequência são tratados como sinônimos, mas de fato não o são. Wolton (2004) afirma que existem fenômenos na comunicação que ultrapassam o entendimento de mídia, pois o primeiro – a comunicação - refere-se àquilo que permite às coletividades representarem-se e agirem sobre o mundo por meio da relação que estabelecem umas com as outras. Já a mídia que é um termo vindo do latim *media* e *médium*, significa meio e refere-se aos suportes que são utilizados para mediar a comunicação: livros, revistas, jornais, televisão, internet, CD, DVD, entre outros (PERNISA; SANTANA, 2010).

Pernisa e Santana (2010) afirmam que mídia pode constituir ao mesmo tempo um meio e um intermediário de comunicação.

Os materiais de revista, por sua vez, são produções midiáticas e materiais de domínio público, ou seja, são ricas fontes de onde significados podem ser partilhados socialmente e que podem apresentar forte impacto na construção da realidade social. Para Spink (1999), os documentos de domínio público “refletem duas práticas discursivas: como gênero de circulação, como artefatos do sentido de tornar público, e como conteúdo, em relação àquilo que está impresso em suas páginas.”

Os documentos de domínio público, enquanto registros, são documentos tornados públicos, sua intersubjetividade é produto da interação com um outro desconhecido, porém significativo e frequentemente coletivo. São documentos que estão à disposição, simultaneamente traços de ação social e a própria ação social. Sua presença reflete o adensamento e ressignificação do tornar-se público e do manter-se privado; processo que tem como seu foco recente a própria construção social do espaço público (SPINK, 1999. p. 126).

O trabalho com materiais das materiais veiculados pela mídia permite apreender as Representações Sociais a partir dos discursos do conhecimento sobre concepções tanto dos agentes que a produzem, quanto daqueles que são o seu público-alvo, compreendendo a natureza dialética existente entre a realidade social e a natureza social dos conhecimentos transmitidos pela mídia. Dito isto, torna-se possível considerar que tomar como fontes de dados relatos formais produzidos pela mídia, mais especificamente, pelas matérias de revista, é uma maneira de estudar a realidade social. Bauer, Gaskell e Allum (2002. p. 22) afirmam que os relatos jornalísticos "reconstroem as maneiras pelas quais a realidade social é representada por um grupo social. [...] representa até certo ponto o mundo para um grupo de pessoas, caso contrário elas não o comprariam.”

Pensar o *bullying* acessível pelas matérias das revistas é levar em consideração a interação existente entre os receptores e os conteúdos partilhados pela mídia, levando em consideração o que nos diz Thompson (2008) sobre a recepção do indivíduo de bens simbólicos na qualidade de interagente. Central a este estudo é conceber o conteúdo das matérias, os enunciados, como práticas discursivas e reconhecê-las como construções intersubjetivas. A partir destes enunciados partem para a identificação de regularidades linguísticas, os campos semânticos, que circunscrevem o *bullying* enquanto objeto polissêmico que permite a representação simultânea de ideias.

4 PERCURSOS METODOLOGICOS

4.1 TIPO DE ESTUDO

O presente estudo trata-se de pesquisa de fonte documental, que trabalhou com documentos de domínio público, especificamente matérias das duas revistas de maior circulação no país, *Veja* e *Isto É*. Compreendendo os documentos de domínio público como produtos sociais que são tornados públicos como nos diz Spink (1999) e, em sendo produtos sociais, são passíveis de observação a partir da Teoria das Representações Sociais.

Moscovici elaborou o conceito de representação social para explicar o comportamento de um tipo particular de sociedade, a sociedade contemporânea, ligada aos processos de comunicação e informação social. (CERRATO; POLMONARI, 2011, p. 312).

Segundo a natureza dos dados trata-se de uma pesquisa que se utilizará dos métodos quantitativo e qualitativo. Para Minayo e Sanches (1993), o primeiro (o método quantitativo) se apresenta no nível da realidade, tendo como objetivo dados, indicadores e tendências observáveis. Já o segundo (qualitativo) se preocupa com nível de realidade que não pode ser quantificada e se preocupa em atingir os significados latentes no material. A análise qualitativa foi realizada a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) Posteriormente foi utilizado o *software* ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*) que, através dos seus dados estatísticos, permitiu uma análise quantitativa dos dados textuais.

Segundo os escritos de Nascimento e Menandro (2006), a proposta de junção dos dois procedimentos, Análise de Conteúdo e uso do *Software* ALCESTE, podem ampliar o entendimento do objeto em estudo, um vez que o ALCESTE pode confirmar ou infirmar as tendências sugeridas pelos agrupamentos temáticos na Análise de Conteúdo. Além disso, como o programa se utiliza de critérios estatísticos, e o produto de sua aplicação é uma classificação objetiva baseada nas co-ocorrências, ou seja, diz respeito à possibilidade de palavras ocorrerem uma(s) em combinação com outra(s), temos como resultado positivo uma diminuição da probabilidade do pesquisador encontrar as relações que já tinha por hipótese existirem no material analisado.

O *corpus* do trabalho, desta forma, passou primeiramente pela Análise de Conteúdo e só depois pela análise lexical. O uso do *software*, no segundo momento da pesquisa, ajuda a diminuir o volume de trabalho inicial, no entanto, é importante ressaltar que o tratamento dos

dados gerados a partir do programa é somente capaz de identificar padrões no discurso. A interpretação e a análise dos dados são atribuições de competência do pesquisador.

4.1.1 Técnica de pesquisa documental

Gil (2012), em seus escritos, afirma que para fins de pesquisa são considerados documentos qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Para esta pesquisa foram coletados materiais textuais formais, ou seja, aqueles que exigem um conhecimento especializado e certo grau de competência, nas práticas das ações comunicativas, que é o caso de revistas e outros tipos de mídias. Os materiais foram coletados a partir de uma busca, em tempo real, de notícias e reportagens disponíveis na internet das revistas *Veja* e *Isto é*. Ressaltamos que as matérias e notícias resgatadas da internet foram as mesmas que saíram de forma impressa.

4.2 Da escolha das Revistas *Veja* e *Isto é*

4.2.1 Das revistas semanais

Os meios de comunicação impressos se apresentam como instrumentos propícios para a atualização e formação do indivíduo, tanto por sua característica de continuidade, que garante informações recentes e devidamente referendadas, como pela possibilidade de acesso a diversos conteúdos e distintas opiniões em um mesmo veículo.

Pensando especificamente na revista como veículo de comunicação, mesmo com o avanço das novas tecnologias de informação e de comunicação (NTIC), e principalmente da internet, a revista persiste como meio que atinge um público amplo, servindo ainda como suporte informacional dentre outros meios de comunicação, tais como emissoras de Rádio e Televisão.

Embora exista certo magnetismo para as produções comunicacionais da internet, por ser capaz de ofertar uma rápida e intensa difusão de informações, decerto, ainda não é capaz de substituir outros meios. Sobre isto Targino (2006) afirma que as novas tecnologias não põem em risco os demais métodos comunicacionais. Para ele, o ponto alto de cada inovação tecnológica possui seu próprio tempo, mas sem riscos de uma aldeia universal ou global em

todos os aspectos básicos, o que indica que os demais meios comunicacionais permanecem com seus espaços.

Entretanto, mesmo sabendo que existe lugar para cada veículo de comunicação, com surgimento das novas NTIC os impressos precisam adequar-se a este surgimento, cabendo a cada um deles buscar identificar o seu público e seu estilo próprio. Além disso, muitos destes veículos para adequar-se já disponibilizam suas publicações também em formato eletrônico. A associação do tema trabalhado, o *bullying*, com a mídia impressa fala também da impressão que a mesma fornece a seus leitores sobre a legitimidade, veracidade e cientificidade das informações. Scalzo (2003, p. 12) em seus estudos o jornalismo de revista afirma:

O material que é impresso, historicamente, parece mais verdadeiro do que aquilo que não é. Isso Pode até mudar com o tempo e as novas tecnologias, mas por enquanto ainda é assim. Se ocorre um fato que mobiliza a população tem ampla cobertura na televisão[...], é certo que os jornais e revistas venderão muito mais no dia e na semana seguintes-eles servem para confirmar explicar e aprofundar a história já vista na tevê e ouvida no rádio.

Por se tratar de revistas semanais a periodicidade e o tamanho das matérias, proporciona a este veículo de comunicação um diferencial, uma vez que veicula a informação de forma mais extensa, complexa e aprofundada, diferenciando-se dos outros meios que não possuem possibilidade de apresentar as notícias em condições semelhantes. A linha editorial vai se apresentar como diferencial destes materiais impressos, possibilitando identificar de forma mais clara e objetiva os posicionamento ideológicos nelas contidas.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS REVISTAS

a) Revista Veja. Lançada em 11 de setembro de 1968, com título de Veja e leia, em pleno regime militar. Segundo Magalhães (2003) em decorrência à época a revista enfrentou problemas sérios de censura, responsáveis por supressão de matérias, edições apreendidas e outras questões. Desde sua primeira publicação se propõe a ser uma revista de circulação nacional, com edições semanais, apresentando coberturas nacionais e internacionais. Em 1976, passou por um momento de reorientação político-editorial em sua produção que aproxima a revista do seu momento atual.

O Brasil não pode mais ser o velho arquipélago separado pela distância, o espaço geográfico, a ignorância, os preconceitos e os regionalismos: Precisa de informação rápida e objetiva a fim de escolher rumos novos. Precisa saber o que está acontecendo nas fronteiras da ciência, da tecnologia e da arte no mundo inteiro. Precisa acompanhar o extraordinário desenvolvimento dos

negócios, da educação, do esporte, da religião. Precisa enfim estar bem informado. E este é o nosso objetivo. (Revista Veja, carta editorial 1ª Ed. 1968)

Atualmente, segundo os dados constantes no site da própria editora Abril (<http://www.publiabril.com.br/tabelas-gerais/revistas/circulacao-geral>) possui uma tiragem em torno de um milhão e 100 mil exemplares, atingindo a posição de título semanal brasileiro de maior circulação nacional entre as demais revistas semanais. Ocupa a quarta posição no ranking mundial na categoria, sendo superada apenas pelas norte-americanas *Time*, *Newsweek* e *U.S News*.

Sua linha editorial dirigida à classe média, com a proposta de um jornalismo mais politizado, intelectual e científico, usando uma linguagem elaborada e supostamente neutra. Disponível em versão impressa e digital.

b) Revista Isto É. A revista, publicação da Editora Três, teve sua primeira edição lançada em julho de 1976, na época tratava-se de revista mensal e, só após alguns anos de publicação tornou-se revista semanal. Do jornalista argentino Carlos Domingos Alzugaray que é também o responsável pela publicação.

Domingos Alzugaray chegou à cidade de São Paulo em 1961, contratado pela Editora Abril para produzir fotonovelas. Passados dez anos montou seu próprio negócio, o Grupo Editorial Três, juntamente como o empresário Fabrizio Fasano e o jornalista Luis Carta. Inicialmente foram lançadas as revistas; Planeta, Publicação Esotérica, e o fascículo masculino Status.

Após a aceitação do mercado de algumas de suas revistas, a Editora Três lança a Isto É, que passou a ser a mais bem sucedida revista da editora. Na mesma época surgiu o Isto É senhor, fascículo que tratava sobre figuras importantes da ditadura militar. Outros títulos do semanário vieram a surgir posteriormente Isto É Gente e Isto É dinheiro.

Hoje, mais de 30 anos de existência, e uma tiragem de cerca de 500 mil exemplares semanais, é a principal concorrente da Revista Veja. Já ganhou diversos prêmios jornalísticos, como o prêmio Esso, Grande Prêmio Ayrton Senna de Jornalismo e Prêmio Fiat Allis de Jornalismo Econômico e é identificada, pela própria editora, como uma revista investigativa inusitada e original. (Fonte: site da revista Isto É)

A inclusão das duas revistas como amostra documental está relacionada com os seguintes critérios: (i) serem revistas semanais de circulação nacional; (ii) possuírem versão eletrônica, com acesso através da internet; (iii) possuírem o recurso de busca em tempo real.

4.3 A COLETA DOS DADOS, O PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E PREPARAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA.

As revistas utilizadas como fonte para a realização da pesquisa possuem acervo disponível na internet. A revista *Veja*, disponibilizam seus exemplares digitalizados desde a primeira edição, já a revista *Isto É* disponibiliza suas edições impressas em formato de revista digital a partir do ano de 1999. Por haver esta diferença quanto à publicação *online* do acervo, fora realizado contato com a editora *Isto É* (por *e-mail*) para confirmar se existiam matérias anteriores às que foram localizadas, em resposta a editora afirmou como primeira aparição do termo na edição de 2001, matéria que já havia sido localizada. Desta forma, foi possível obter todos os documentos publicados até agosto de 2014 de ambas, permitindo ao pesquisador o acesso integral aos seus conteúdos, além de uma análise fidedigna da quantidade total de artigos sobre o assunto, a precisão do momento em que foram realizadas as primeiras matérias sobre o assunto e qual o ano de maior publicação. Fatores que, em associação com o momento histórico do surgimento do termo *bullying*, enquanto objeto social, podem contribuir para a compreensão dos processos psicossociais relacionados à construção social do fenômeno do *bullying* através do seu processo de nomeação. É importante relatar que não foram localizadas notícias nos anos de 2013 e 2014, embora ambas as revistas tenham indicado que todo o material estava disponível.

Com relação ao procedimento de análise de dados, o presente trabalho utilizou do uso conjugado dos procedimentos de Análise de Conteúdo clássica, proposto por Bardin (2011) e do programa computacional desenvolvido para a análise lexical (ALCESTE), que se vale de cálculos efetuados sobre co-ocorrências de palavras em segmentos de texto, ambos sobre o mesmo banco de dados.

Não é de hoje que os documentos de domínio público são analisados a partir das técnicas de Análise de Conteúdo. Bardin (2011), em seus escritos, indica que historicamente a imprensa sempre serviu de fonte para o desenvolvimento e aprimoramento das técnicas de análises de conteúdo, e que, os materiais analisados eram essencialmente jornalísticos. Segundo a autora, a análise de conteúdo não se trata de um único instrumento, mas um conjunto de técnicas que pode apresentar várias formas e ser facilmente adaptável ao vasto campo das comunicações, pois nos apresenta uma excelente ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso. Para a autora, “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2011, p. 20).

Já o programa computacional ALCESTE (Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de segments de Texte), que foi desenvolvido por Max Reinert (1998), une uma série de procedimentos estatísticos possíveis de ser aplicados a diversos bancos textuais, como os de matérias de revista, objeto de estudo deste trabalho. Na base do funcionamento do programa encontra-se a ideia de relação entre contexto linguístico e representação coletiva ou entre unidade de contexto e contexto típico (REINERT, 1990 apud NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). Reinert desenvolve a ideia de “Mundos lexicais”, que seria uma regularidade de representações entre indivíduos seria promotora de um determinado contexto social, ou seja, um contexto típico de um grupo, uma representação coletiva, um “mundo”. Conforme nos diz Kronberger e Wagner (2002, p. 427) a análise com Alceste tem por objetivo distinguir classes de palavras que representam diferentes formas de discurso a respeito do tópico de interesse. Matérias de revista produzem um vasto material de pesquisa que permitem a observação, não apenas de um “mundo lexical”, mas de alguns “mundos lexicais”.

A junção das duas formas de análise - Análise de Conteúdo e Análise Lexical (ALCESTE) permite analisar o *bullying* duas formas distintas e complementares, uma vez que permite a análise do material, tanto as formas reduzidas do texto através do lexical (ALCESTE), quanto identificar regularidades num âmbito mais geral, que são as temáticas que emergem do texto. Conforme nos diz Nascimento e Menandro (2006, pag. 79) a AC possibilita tratar todo o material textual, diferentemente do Alceste, que, no corte inicial, só analisa formas reduzidas com frequência maior ou igual a 04, o que pode representar um problema por descartar sinônimos menos utilizados, identificando-os como palavras pouco frequentes.

Ainda em Nascimento e Menandro (2006, p. 85), no estudo sobre a análise conjugada entre o ALCESTE e Análise de Conteúdo, relata que se recomenda que o ALCESTE seja o último procedimento realizado num estudo conjugado, pois podem se observadas algumas vantagens, tais como:

- a) Quanto melhor preparado o banco de dados para o Alceste, mais confiáveis são os resultados do programa. A Análise de Conteúdo pode permitir a identificação e o registro no banco de dados de sinônimos e a correção de eventuais erros de digitação no texto.
- b) Não conhecer o relatório do Alceste permite maior independência do pesquisador na Análise de Conteúdo, evitando que os critérios de identificação, diferenciação e agrupamento dos elementos nas categorias e

subcategorias sejam influenciados pelos resultados do programa.

c) Maior familiaridade com o corpus é importante para a análise do relatório do Alceste, e ela pode ser alcançada com o desenvolvimento da Análise de Conteúdo.

Ambos as formas de análise são realizadas na perspectiva quantitativa e qualitativa uma vez que trabalham dados quantificáveis, mas também dependem da análise de dados observáveis. Ainda neste capítulo reservamos um espaço para uma explanação mais aprofundada sobre a Análise do Conteúdo e ALCESTE, que possibilita uma compreensão mais detalhada dos elementos e etapas que compõe ambas as análises.

4.3.1 Procedimentos de busca em tempo real

Escolhidas as revistas, de acordo com os critérios estabelecidos, deu-se início à busca das matérias. Através da ferramenta de busca Google (2014) é possível encontrar o acervo, digitalizado, de ambas as revistas. Para ter acesso aos arquivos da revista Veja, foi necessário apenas digitar no espaço de busca do Google a seguinte frase: acervo digital veja, o primeiro arquivo que o Google disponibilizou é o que vai permitir acesso aos arquivos digitais em um sistema de buscas, que se encontra disponível no seguinte link: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>.

Com relação aos arquivos da revista Isto É, o processo ocorreu de forma semelhante, através da ferramenta de busca Google (2014) foi acessado o acervo digital. Usando a frase: isto é acervo digital, no espaço de busca, foi localizado o sistema de busca da revista Isto É. Este sistema pode ser encontrado com o seguinte link: <http://www.istoe.com.br/revista/edicoes-anteriores/>.

Ambos os sistemas de busca, tanto o da revista Veja, quanto da Isto É, se propõe em arquivar o acervo das revistas. Para a Isto É, o acervo disponível é a partir do ano de 1999, já no acervo da revista Veja estão disponíveis os exemplares desde o primeiro, no ano de 1968. Nestas páginas existe também um espaço para busca de assuntos ou exemplares. No caso da Revista Isto É a busca é realizada unicamente por assuntos, já para a revista Veja a busca pode ser feita por assuntos, por edição, por expressão ou por período.

Em uma pesquisa piloto, realizada em fevereiro de 2014, o termo *bullying* fora lançado nos buscadores de ambas as revistas para averiguar a presença dos conteúdos em volume relevante para a continuidade da pesquisa. Foram encontrados 26 artigos na revista Isto É e 34 artigos na revista Veja, dados que indicaram a existência de material suficiente para a preparação de um banco de dados.

Em maio de 2014, no momento em que iniciou a coleta, o site de busca apresentou problemas na localização das matérias. Após novo contato com a editora, o setor responsável pelo acervo online explicou que todas as matérias estavam na internet, porém o site de acesso estava com problemas. Entretanto, informou o comando de acesso às matérias on-line. Através do site de busca Google, lançar o termo *bullying* juntamente com o link da Isto É : <http://www.istoe.com.br> .

Ao final, a pesquisa contou com 19 notícias da revista veja e 21 da Isto É. Ocorreu uma mudança de valores da pesquisa piloto e da coleta devido às seguintes questões. O site da revista veja conta, mais de uma vez o aparecimento da palavra caso ela esteja no índice e no interior da matéria. Já a revista Isto É não diferencia as matérias que são exclusivamente da revista on-line das matérias que são o acervo da revista impressa. Embora a busca de dados tenha sido realizada online, foram selecionadas apenas as matérias que são do acervo das revistas impressas, tanto para a revista Veja, quanto para a Isto É.

4.3.2 Preparação dos bancos de dados

Foram selecionadas as matérias cuja palavra *bullying* estiveram presente, seja no título ou no corpo da matéria. Após esta seleção, as notícias foram transferidas para dois arquivos distintos, um referente às notícias da revista Veja e outro referente as da revista Isto É. As notícias da revista Isto é estavam em PDF e tiveram que ser transcritas para o formato Word. Após esta etapa foram reunidas todas as matérias em um único arquivo e chegamos ao *corpus* da pesquisa. Este corpus foi utilizado tanto pela Análise de Conteúdo quanto para a análise lexical realizada pelo *software* Alceste.

4.4 SOBRE A ANÁLISE DO CONTEÚDO

Conforme descrito anteriormente, parte da análise do corpus da pesquisa fora realizada utilizando um instrumento de análise das comunicações, a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Segundo Bardin (2011), desde meados da década de 70, período extremamente fértil para as áreas das ciências sociais e humanas, iniciou-se também uma busca por um método de análise destas novas formas de comunicação, que permitisse o estudo de palavras, de imagens, de textos escritos e discursos pronunciados e outros, dentro dos rigores da ciência.

Embora, historicamente os materiais analisados a partir das técnicas da Análise de Conteúdo fossem essencialmente jornalísticos, hoje, é utilizado em um campo de aplicação muito vasto, que é o das comunicações. Diante de um campo tão plural, a análise do conteúdo

irá se distinguir de outras técnicas a partir da sua finalidade, que é efetuar deduções lógicas e justificadas que dizem respeito à origem das mensagens, ou seja, considerando seu emissor, contexto, e em alguns casos, seus efeitos. Segundo a autora, “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que se convêm desvendar” (BARDIN, 2011, p. 20). A análise do conteúdo seria uma atitude interpretativa sustentada por processos técnicos de validação.

Desejamos destacar que a análise de conteúdo é considerada por muitos autores (VALA, 1993; TRIVIÑOS, 1992) uma das técnicas mais comuns na investigação empírica, realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais, pois propicia ao pesquisador um leque de situações de análises que se adaptam ao problema que procura resolver.

Bardin (2011, p. 48) define a análise de conteúdo da seguinte forma:

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Apesar desta definição, a autora faz duas ressalvas. A primeira nos diz que seria melhor falar em análises do conteúdo, lembrando que se trata de um método muito empírico que depende do tipo de comunicação e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. A segunda ressalva complementa a definição indicando que a AC é “marcada por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de atuação muito vasto: a comunicação” (BARDIN, 2011, p. 37). Por isso, faz-se necessário a escolha da técnica a ser utilizada. Foi utilizada para esta pesquisa a análise categorial.

Conforme a organização definida por Bardin (2011), foi realizada a análise do conteúdo em três fases: a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados e a interpretação. A Pré-análise teve início com a realização das leituras de todas as publicações das revistas *Veja* e *Isto É* que fizeram referência ao *bullying*, uma atividade conhecida como “leitura flutuante”, atividade que objetivou gerar impressões iniciais acerca do material a ser analisado e direcionou para identificação dos índices e a elaboração dos indicadores. Na etapa de exploração do material iniciamos uma codificação das informações contidas no material e, posteriormente, foram identificadas as palavras características. Por fim, foram localizados os trechos característicos de cada categoria. Na última etapa, do tratamento dos resultados e interpretação, Bardin (2011, p. 101) assim a descreve: “a fim de analisar os dados obtidos, o

analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Nesta etapa, chegamos aos seis principais temas que serão explicitados no próximo capítulo.

4.5 SOBRE O ALCESTE

O Alceste (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*) é um *software* de análise de dados textuais desenvolvido por Reinert (1993), cujo objetivo é a análise de dados de um texto a partir de sua quantificação para extrair suas informações mais significativas. O *software* permite realizar de maneira automática a análise de diversas produções textuais, como: a análise de diálogos, de entrevistas, questionários, enquetes socioeconômicas, obras literárias, artigos de revistas, ou seja, qualquer documento escrito em alfabeto latino, dez números e sinais de pontuação comum, desde que tenha uma certa homogeneidade e volume mínimo (REINERT, 2000).

Segundo as pesquisas de Reinert (2000), os textos são compostos por estruturas, e essas estruturas estão estreitamente relacionadas com a distribuição de palavras em um texto, sendo que essa distribuição, na maioria das vezes não é realizada de forma aleatória. O propósito do *software* é a possibilidade de extrair o sentido de uma sentença, identificando as palavras que aparecem juntas nas frases e se repetem em outras sentenças, permitindo identificar os diferentes campos textuais através dos sentidos observados nas repetições de sentenças. O ALCESTE atua com o propósito de resumir, descrever e classificar automaticamente um texto.

Max Reinert (2000), sobre o *software*, afirma que o mesmo é composto por um conjunto de módulos de computação manipuláveis a partir de uma interface, que para conduzir a uma análise são necessários dois passos iniciais: a preparação do *corpus* (corpo) da pesquisa e a execução do plano de análise adaptado ao corpo da pesquisa.

A preparação do *corpus* da pesquisa fala da preparação do material disponível por meio da transcrição e do uso de sinais de modo que ele possa ser analisado pelo programa. Trazendo para o material estudado nesta pesquisa, 40 matérias de revistas vão compor o *corpus*, que passou por um tratamento para poder ser lançado no *software*. O tratamento consistiu em retirar os espaços e usar marcadores para cada matéria, utilizamos como indicadores o ano, a revista (Veja ou Isto É) e as categorias encontradas na análise do conteúdo. Mesmo se tratando de matérias distintas, foi possível obter uma primeira

classificação estatística de enunciados em função da distribuição de palavras dentro de cada enunciado, a fim de apreender as palavras que lhe se foram mais características.

O segundo passo, e o mais abrangente no plano de análise adaptado ao corpo da pesquisa, nos permite uma série de investigações e cruzamento de informações. Possibilita, por exemplo, uma busca orientada de termos indicados pelo pesquisador, nas unidades de contexto do material analisado chamada de análise cruzada (ou análise *tri-croisé*). Para a análise cruzada, o programa oferece dendogramas, ou seja, um conjunto de representações gráficas que organiza os vocábulos de acordo com suas co-ocorrências dentro do corpus do texto. Estas co-ocorrências geram as classes, sendo o número de classes o total de possibilidades da variável escolhida.

O programa realiza uma análise estatística da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que consiste em agrupar as palavras, em função de suas raízes, em formas reduzidas. Por exemplo: “*bullying*” e “*bullyies*” são traduzidos por “bull+”. Desta forma é possível criar uma matriz de palavras, nomeadas de unidades textuais. Estas unidades textuais têm como objetivo buscar as co-ocorrências das palavras e sua distribuição no texto, é possível identificar padrões repetitivos do vocabulário, analisando as palavras e suas relações com o contexto a que ela pertence (corpus e classes).

A análise com auxílio do ALCESTE, no entanto, ocorre orientada pela revisão de literatura do pesquisador, que serão escolhidas a partir dos temas que se mostraram de maior relevância dentro do corpus estudado. A análise cruzada é orientada pela revisão de literatura e permite ao pesquisador, mediante a apropriação do conteúdo da revisão, uma comparação de discursos mediante as variáveis que foram selecionadas pelo pesquisador.

Conforme relatamos anteriormente, o *software* trabalha com a CDH e, de acordo com esta classificação, que se baseia numa escala que vai de 0 a 1, dependendo do grau de semelhança entre as classes. Assim, quanto mais próximo de 0, menos semelhantes são os conteúdos e quanto mais próximo de 1, mais semelhantes são os conteúdos. Desta forma, para as classes que apresentarem 0, podemos compreender que estas classes apresentam questões distintas, entretanto, se as classes apresentam 1, estas classes estão falando da mesma questão.

Outro mecanismo utilizado pelo programa, e que possui grande relevância para a análise dos dados é coeficiente de Phi. O Phi fala da significância estatística das palavras dentro de suas classes. Após a descrição da frequência, percentual e phi, o programa computacional ainda permite uma Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que permite visualizar, sob a forma de um plano fatorial, as oposições resultantes da CHD.

4.5.1 Processamento

A fase dois descrita anteriormente, como sendo a fase da execução do plano de análise, compreende a fase do processamento. Segundo Reinert (2000), o programa realiza esta análise em quatro etapas, sendo que cada uma das três primeiras contém três operações e a quarta etapa possui cinco operações.

Estas etapas são dispostas por Reinert (2000) da seguinte forma;

ETAPA A: Segmentação e corpus

A1- Preparação do texto

A2- Pesquisa vocabulário e " decorrentes "

A3- Alocação de chave categórica a formas reduzidas;

ETAPA B: Tabelas de cálculo corresponde "UC x palavras" e Descendo -Tier Classification,

B1 - Definição e seleção de U.C.E.

B2 - Tabelas de cálculo DONN.n submetida à HRC

B3 - Classificação Hierárquica Ascendente

ETAPA C: Descrição das classes estabilizados

C1 . Definição de classes selecionadas,

C2 . Perfil das Classes e reclassificação contextual,

C3 . Análise de Correspondência Fator)

ETAPA D: cálculos adicionais sobre essas classes

D1 . Selecionando U.C.E. classe significativa

D2 . Procure por "Segmentos máximas repetidas"

D3 . Crescente Classificação palavras

D4 . Cálculo de correspondências,

D5 . Extraíndo sub- corpus associada com as classes

Na primeira etapa (Etapa A), é a dos textos de formatação e digitalização. O programa irá fazer a leitura do texto e, usando diferentes dicionários, identifica as frases e palavras decorrentes de diferentes formas textuais. O programa reconhece as unidades de contexto

iniciais (UCI)⁴, faz a primeira fragmentação do texto, agrupa as palavras por radicais, considerando sua frequência.

Na segunda etapa (Etapa B) é realizado o cálculo das matrizes de dados e se subdivide em unidades de contexto elementar (UCE)⁵, em função dos seus respectivos vocabulários. Essa etapa é essencial, pois é nela que se pode identificar o vocabulário dominante, em que o conjunto das UCE será repartido a partir da frequência das formas reduzidas. É nesta etapa que é aplicado o método de classificação hierárquica descendente e realizada a partição do corpus em uma classificação definitiva.

Na etapa C, a terceira, o programa oferece resultados que permitem ao pesquisador descrever as classes de UCE escolhidas, compreender o perfil das classes e reclassificação contextual. Nesta etapa, é possível realizar a Análise Fatorial de Correspondência (AFC)⁶ que representa as relações entre as classes em um plano fatorial com dois eixos.

A quarta etapa (Etapa D), é a etapa que possui mais passos e que se caracteriza por apresentar dois cálculos complementares à Etapa C. Por meio do cálculo e apresentação das UCE mais representativas de cada classe. Esta etapa fornece os principais arquivos de saída e permite a compreensão da dependência mútua entre as classes, elementos que vão contribuir para a interpretação.

⁴ UCI - Unidades de contexto inicial são as divisões naturais do corpus do texto (capítulos de um livro, matéria jornalística, respostas para uma questão em aberto em entrevista, entre outros ...) (Reinert, 1995). No caso do material utilizado nesta pesquisa, as Unidades de Contexto Inicial se compõem a partir das matérias das revistas, cada matéria irá constituir uma unidade de contexto Inicial.

⁵ UCE - Unidade de Contexto Elementar – Será definida segundo critérios de tamanho do texto (número de palavras analisadas) e pontuação. “É a partir do pertencimento das palavras de um texto a uma UCE, que o programa Alceste vai estabelecer as matrizes a partir das quais será efetuado o trabalho de classificação” (REINERT, 1998, p. 17).

⁶ AFC - Análise Fatorial de Correspondência. Cruzamento entre o vocabulário (considerando a frequência de incidência de palavras) e as classes, gerando uma representação gráfica em plano cartesiano, na qual são vistas as oposições entre classes ou formas. (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p.75)

5 O BULLYING EM VEJA E ISTO É

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa, bem como serão realizadas as discussões dos resultados. Para análise dos dados foi formado um único corpus, que será analisado de duas formas distintas: a Análise de Conteúdo e a análise lexical (ALCESTE). Essa divisão fez com que esse capítulo se estruturasse com a formação de dois grandes blocos. No entanto, antes de apresentá-los iremos discorrer sobre o panorama geral dos dados.

5.1 PANORAMA GERAL

Como apresentado no percurso metodológico, foram localizadas 40 matérias sobre *bullying*, sendo 21 da revista Isto É e 19 da revista Veja. Foram veiculadas no período compreendido entre os anos de 2001 ao ano de 2012 (conforme Tabela 1). As matérias estavam distribuídas entre as mais diversas sessões das revistas. Como foram utilizadas todas as matérias que abordavam a temática do *bullying*, as matérias não apresentaram homogeneidade quanto ao tamanho, variaram desde notas na sessão de cartas do leitor com um parágrafo até matérias de capa com oito páginas de conteúdo.

Tabela 1 - Número de matérias por ano.

ANO	Quantidade por revista	
	Veja	Isto É
2001	01	
2004		02
2005		01
2007	01	
2008		01
2010	06	06
2011	05	05
2012	06	06
Total	19	21

Fonte: Florrie Fernandes Albuquerque (2015).

De acordo com a tabela acima, de forma coincidente, as duas revistas apresentaram um número muito próximo de matérias, entretanto, a forma de apresentar à temática foi bastante distinta. A revista *Isto É* apresenta mais matérias título/tema, enquanto a *Veja* apresenta um número expressivo de matérias cujo tema aparece em seu uso cotidiano, por exemplo: em quatro de suas matérias, o termo *bullying* apareceu na sessão *Veja recomenda*, sendo que destas quatro, uma tratava o *bullying* num indicação de um filme e nas outras três, o termo *bullying*, aparecia relacionado aos livros mais vendidos, livro cujo título é *Bullying*. Ainda de acordo com a Tabela 1, as matérias sobre o *bullying* começaram a ser publicadas no ano de 2001 pela revista *Veja*, mas foi em 2010 que se deu início a um crescimento de matérias que tratavam do tema, deixando de ser seis matérias em dez anos, para ser doze de em um ano.

Numa análise mais aprofundada das matérias, foi possível identificar que, no conjunto das matérias,, existe uma ordem em que a forma de noticiar sobre o *bullying* foi ocorrendo. De 2001 a 2007, poucas foram as notícias sobre o assunto (apenas cinco matérias), embora já existissem estudos sobre a temática sendo desenvolvidos desde a década de setenta. As matérias nestes sete anos trataram de introduzir algumas definições sobre as temáticas, mas o mais significativo é que elas foram sempre inspiradas em eventos violentos ocorridos em outros países. Em 2001, a primeira matéria localizada sobre o assunto apresenta como tema a seguinte afirmação: “Intimidação das crianças pelos colegas arrasa a autoestima e pode trazer problemas de aprendizado”. Entretanto, no decorrer da reportagem, podemos perceber que existe a influência de outras notícias, frutos de atos de violência entre pares ocorridos em outros países, como no trecho da matéria (revista *Veja*, 2001): “Na Inglaterra, por exemplo, o suicídio do garoto Jevan Richardson, de 10 anos, ocorrido no começo do ano, inflamou os ânimos e foi atribuído a problemas de socialização na escola. Nos EUA, o *bullying* chegou até a ser apontado como o estopim de episódios como a morte de treze alunos da escola Columbine, na cidade americana de Littleton, em 1999.”

O *Bullying* chega às notícias nacionais imbuindo-se do arcabouço teórico das pesquisas que o colocam sob os parâmetros científicos e, ao mesmo tempo, motivados por eventos trágicos como os do garoto inglês Jevan Richardson, descrito no parágrafo anterior, bem como do massacre cometido pelos colegas de escola Eric Harris, de 18 anos, e Dylan Klebold, de 17 anos, que atiraram em vários colegas e professores na escola Columbine, nos Estados Unidos. Embora as matérias não afirmem com certeza que tais ocorridos sejam episódios de *bullying*, acabam por vincular o *bullying* a episódios de chacina e massacre.

No ano de 2010, ocorreu um aumento súbito dos assuntos relativos ao *bullying*, foi o ano em que as revistas começaram a noticiar as histórias das vítimas. Também foi o ano que o

livro *Bullying* de Ana Beatriz Barbosa Silva ficou três meses consecutivos no *ranking* dos dez mais vendidos na sessão Veja recomenda. Neste mesmo ano, é noticiado o caso de *bullying*, em que a justiça brasileira concede indenização para a vítima. A partir daí, a quantidade de matérias se manteve numa média de dez matérias por ano, até o ano de 2012. No último ano de material coletado (2012), foi observado o uso do termo *bullying* sendo apropriado ao sistema linguageiro, conforme é possível observar neste trecho da revista Veja.

Ela praticou *bullying* contra ACM por causa de sua estatura 1,68 metro. (Veja, 2012).

Trata-se de trecho retirado da coluna leitor, em que são publicadas as opiniões dos leitores sobre questões sociais ou sobre outras matérias da própria revista. A temática desenvolvida pela leitora não contemplava o *bullying* enquanto fenômeno; o texto relatava uma situação político partidária, e o *bullying* aparece numa forma de caracterizar o comportamento de um personagem da política, configurando, assim, o uso do conceito no discursos do senso comum.

Retornemos aos escritos de Moscovici (2012), ao reportar que a psicanálise e seu repertório científico penetrou o pensamento popular e se tornou um saber do senso comum. Aspecto que foi percebido em relação ao *bullying*, nestas últimas matérias, que passou a ser disseminado no discussão do senso comum. O termo deixa de ser utilizado em matérias sobre o tema e passa a ser utilizado de forma corriqueira, para analisar o comportamento de figuras sociais importantes.

Abaixo, iremos tratar dos dois grandes blocos de análise do mesmo corpus, como mencionado anteriormente.

5.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO

O presente estudo procurou compreender as significações explícitas ou implícitas, do nosso objeto de estudo – o *bullying*, através dos discursos das matérias de duas das revistas de maior circulação – Veja e Isto É. Nesse item vamos desenvolver os passos analíticos propostos pela Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011), escolha metodológica para realizar a análise qualitativa dos dados. Nesse âmbito, realizamos as três fases estruturadas da AC: (a) pré-análise; (b) a exploração do material e; (c) análise ou interpretação dos dados.

Na fase inicial, o material foi organizado, com a realização da primeira leitura do *corpus* e estabelecido o contato inicial com as temáticas das matérias, que aos poucos se

tornou mais precisa. Foram realizadas as primeiras anotações sobre as impressões gerais dos dados apresentados, como os temas mais recorrentes, a ordem que os temas aparecem no decorrer dos anos, entre outros. Posteriormente, procedemos a uma nova leitura, desta vez, mais focada em elementos identificados na leitura anterior. Nesta fase, tentamos identificar os significados comuns à diversidade de matérias apresentadas pelas duas revistas. Foi possível legitimar as categorias elencadas na pré-análise e identificar novas categorias, por exemplo: inicialmente foram identificados temas relacionados à vítima, à escola, à chacina, na segunda leitura tentamos aprofundar estas temáticas e identificar novas temáticas. Uma terceira leitura foi realizada, buscando primeiro a construção do tema geral e depois suas subcategorias, ou seja, as palavras que apareceram com mais frequência para cada tema. Por fim, a contagem da frequência das categorias em relação à quantidade de matérias.

Os dados provenientes da segunda parte da análise, como a divisão em categorias e subcategorias e a frequência de cada tema, foram organizados em forma de tabela (tabela 2). Estes dados serviram para realizar da terceira e última parte da Análise de Conteúdo, quando é possível realizar as interpretações e inferências. Foram identificadas seis categorias, a saber: Bullying na internet; As vítimas e suas histórias; Bullying – Um caso de justiça, *Bullying* - responsabilidade da escola; Do *Bullying* à Chacina; O *bullying* nos meios de comunicação de massa. Na Tabela 2 estão organizados os principais elementos que serviram de referência para a análise categorial. Na primeira coluna estão as categorias encontradas; na segunda, as palavras características, que serviram de base para definir a que categoria pertence ao discurso. A terceira coluna traz o que chamamos de unidades de registro, são trechos das matérias que servem para ilustrar como foram identificadas as categorias. Na quarta coluna estão os anos em que as matérias foram publicadas, dado que serve para analisar como o fenômeno foi sendo construído temporalmente. Na última coluna, o percentual da categoria em relação às demais categorias. Este percentual nos permite avaliar a importância da categoria em relação às demais.

Tabela 2 - Análise por recorrência temática

Categoria	Palavras Características	Unidades de Registro	Ano	%
As vítimas e suas histórias	Vítima; Intimidado (a); Agredido(a);	intimidada pelo grupo, a vítima perdeu a capacidade de reagir; Claudia Jimenez mudou inesperadamente o rumo da prosa e nos contou o quanto sofreu no início de sua adolescência por causa do <i>bullying</i> imposto a ela pelos valentões da escola; Ele era uma vítima clássica do <i>bullying</i> .	2004 2005 2007 2010 2011 2012	37,5
Bullying - responsabilidade da escola	Escola, instituição de Ensino, colégio	"...na visão dela, os ataques feitos via internet não eram problema da escola"; "as escolas fecham os olhos ao <i>bullying</i> "; "As escolas mostraram uma postura passiva para uma violência que acontece no ambiente escolar"	2004 2007 2010 2011 2012	25
Bullying – Um caso de justiça	Indenização; Justiça; Legislação	... indenizada pela escola oito anos depois; falta ao Brasil uma lei federal destinada a castigar os autores desse crime;	2007 2010 2011 2012	25
O Bullying na internet	<i>Cyberbullying</i> ; Novas tecnologias; Redes Sociais; Internet	com as novas tecnologias, outra modalidade de <i>bullying</i> está se popularizando; os agressores mandam torpedos e e-mails ofensivos; quando uma amiga contou que haviam criado um perfil meu no Orkut. Cheio de difamações, eu me enchi de ódio e vergonha.	2004 2005 2007 2010 2011 2012	22,5
O <i>bullying</i> nos meios de comunicação de massa	Cinema; Filme; Livro; Documentário	A trama sobre um garoto de 12 anos, vítima de <i>bullying</i> ; o documentário <i>bullying</i> , dirigido por Lee Hirsch, e um forte candidato ao Oscar;	2010 2012	12,5
Do Bullying à Chacina	Cinema; Tragédia; Massacre;	...seria uma resposta "radical" ao que viveu; Ele queria se vingar do <i>bullying</i> que teria sofrido na escola	2011 2012	12,5

Fonte: Florrie Fernandes Albuquerque (2015).

5.2.1 Categoria 01 – A vítima e suas histórias

Embora o *bullying* apresente algumas personagens, ou atores, como são também são conhecidos, as matérias das revistas estudadas dedicam grande parte do seu material em falar da vítima, cerca de 37,5 % dos temas dos artigos. Em comum está também o espaço dedicado às histórias das vítimas, como veremos nos trechos a seguir:

“a infância do designer Guilherme Ghilardi, 25 anos, foi marcada pela angústia de chegar a escola e ser vítima de todo tipo de brincadeira de mau gosto. Gorducho, ele era chamado de mamute. Na sala de aula, entortavam o ferro de sua cadeira para que ela quebrasse quando ele se sentasse, como se seu peso fosse o causador do estrago”(Veja , 2011).

“Nem todas as diferenças, entretanto, são resolvidas a tempo. O estudante Caiuá de Frias Monteiro, 18 anos, teve seu nariz quebrado em sete lugares ao ser agredido por um ex-colega do Colégio Nossa Senhora do Morumbi, em São Paulo” (Isto É , 2004).

“Nathan Ferreira de Almeida, 13 anos, chamou atenção por ser calado, franzino e ter um excelente boletim, chegava a escola e ouvia "frouxo", "chorão", dois anos atrás, depois de uma surra da qual ele saiu repleto de hematomas, os pais decidiram mudar o menino de escola” ” (Veja, 2011).

“foi por medo de decepcionar os pais e sofrer agressões ainda mais violentas pelos colegas que um garoto de dez anos silenciou mesmo sendo vítima constante de *bullying* no colégio rio branco” (Isto É , 2008).

Os relatos, algumas vezes são das vítimas, mas outras dos pais das vítimas. Normalmente, quando os relatos são dos adultos, eles remetem a uma época passada; aos tempos de criança e/ou adolescência. Os relatos giram em torno da violência física e psíquica, em igual proporção. Em ambos os tipos de relato, quer seja do adulto, quer seja da criança ou adolescente o foco é sempre o sofrimento e as consequências psíquicas. Segundo Silva (2010), as vítimas de *bullying* com grande frequência apresentam características psicológicas que aliada à baixa autoestima poderia agravar a situação, além de instaurar quadros graves de transtornos psíquicos e/ou comportamentais. Segundo a autora, as principais consequências psicológicas são: transtorno do Pânico, fobia, transtorno de ansiedade social, transtorno de ansiedade generalizada, depressão, anorexia e bulimia, transtorno obsessivo compulsivo, transtorno de stress pós-traumático e somatizações em geral. Como quadro menos frequente, Silva (2010) aponta como consequência, suicídio e homicídio e também a eclosão de sintomas esquizofrênicos, caso já exista uma predisposição.

Embora as pesquisas sobre o *bullying* tenham se iniciado através de atos de violência observados na escola, na literatura atual percebemos a ampliação dos locais onde o *bullying* pode ocorrer. Nos escritos de Calhau (2010), são observados como locais propícios ao surgimento do *bullying*, o trabalho, o sistema prisional, o exercito, entre outros. Esta apropriação de outros espaços para o *bullying* foi observada também nas matérias das

revistas. Não obstante, o termo *bullying* também está sendo utilizado para designar violência entre pares, a exemplo das relações entre adultos no seu local de trabalho.

Há 31 anos no Congresso, e em contagem regressiva para se aposentar, ela passou a ser vítima de assédio no trabalho. Tudo porque aderiu a uma chapa contrária à do diretor no sindicato. ‘Passei a ser perseguida por ele e por colegas que o idolatram e fazem parte do grupo político dele (Isto É, 2010).

Foi observada também uma preocupação em descrever a vítima. As matérias, em geral, são redigidas para os pais, com a finalidade de que possa haver um reconhecimento destes sobre a possibilidade de identificação de que seus filhos fazem parte do grupo das vítimas, como observado nos trechos abaixo.

“fique atento, seu filho pode ser vitima se [...]” (Isto É, 2008)

“como acontece o *bullying*? e como identificar se uma criança esta sofrendo o *bullying*? (Isto É, 2010)

“como os pais devem agir então se o filho é vitima?” (Isto É, 2010)

Tais relatos podem se traduzir num reflexo das pesquisas que iniciaram os estudos sobre *bullying*. Estas pesquisas trataram de traçar um perfil da vítima. Em um pequeno trecho do perfil identificado na pesquisa de Olweus (2012, p. 31) podemos observar a seguinte descrição :

As vítimas típicas são mais ansiosas e inseguras do que os estudantes em geral. Porém, são mais cautelosos, sensíveis e quietos. Quando são atacados por outros estudantes normalmente reagem com choro e esquiva. Frequentemente, as vitimas sofrem de baixo autoestima, e apresentam uma visão negativa deles mesmos e da situação.

Em meio a este cenário, povoado pelas histórias das vítimas, começa a figurar um tipo específico de vítima - a vítima famosa. Estas vêm fazer parte deste cenário sob duas condições: a primeira e mais importante é o emblema da superação e a segunda, é o alcance do público. Em relação ao alcance do público, duas, das quatro matérias que abordam a temática das vitimas famosas, utilizam-se desta informação como chamariz para a venda de biografias, a exemplo das biografias de Robert Redfort e do bispo Edir Macedo, ambas divulgadas na revista Isto É. Figuram nas matérias, nomes como: Madonna, Michael Phelps, Kate Winslet, Bil Clinton, entre outros. Miguel Falabella em sua coluna na revista Isto é, tocado com os relatos da também famosa amiga Claudia Jimenez, escreve um artigo chamado

um km a mais, fazendo referência ao quilômetro a mais que sua amiga tinha que andar para ir à escola para não ter que se deparar com agressores.

“Claudia, e claro, graças a seu inegável e imenso talento, sobreviveu as ofensas e chacotas cotidianas, transformando o sofrimento numa vitória pessoal, mas há aqueles que não suportam a pressão e se deixam abater” (Isto É, 2010).

Foi observado também uma outra temática relacionada à vítima, mas que aparece com menor frequência. Trata-se dos relatos das vítimas famosas e seus casos de superação. Estes relatos emergem tanto como exemplos em matérias referentes a outras temáticas, como em matérias que anunciam biografias. Entretanto, estes relatos apresentam uma conotação diferente, sai da questão do sofrimento para a questão da superação, o *bullying*, como se o fato de ter sofrido *bullying* aproximasse as experiências dos famosos à experiência do leitor. O *bullying* se configura como um item indispensável para o currículo dos famosos.

5.2.2 Categoria 02- Bullying: responsabilidade da escola

O espaço escolar tem um lugar especial nas pesquisas sobre o *bullying*, pois as pesquisas iniciais sobre o tema tratavam o fenômeno como específico deste espaço. Nas matérias das revistas pesquisadas, a escola vem sendo apontado como principal responsável pelos casos de *bullying*. Isso ocorre porque normalmente vítima e agressor fazem parte de um mesmo grupo social, que é o grupo da escola. Nem sempre os episódios de violência ocorrem no espaço escolar, no entanto, este espaço vem sendo apontado como omissor e principal responsável.

“tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, onde os altos muros que as separam do mundo externo, em vez de protegê-las dos perigos “de fora”, muitas vezes alimentam atos ainda mais violentos cometidos do lado “de dentro” (Isto É, 2008)

“fui na escola e a diretora disse que era coisa de menino, que tinha sido uma brincadeira, mas que não iria se repetir”, conta a mãe. A promessa da diretora não se cumpriu. Poucas semanas depois, Yan chegou em casa vomitando e disse que havia comido algo estragado. Desconfiada, a mãe exigiu a verdade e, estarecida, soube que o menino havia tomado sucessivos socos na barriga de cinco garotos do colégio e que eles ainda haviam tentando enforcá-lo. A escola nada fez” (Isto É, 2008)

“o fenômeno, típico das escolas americanas, se tornou uma realidade no Brasil a partir da década de 90 no ensino privado. A prática, considerada por

muitos diretores de escola como “briguinha de criança” expõe a crueldade precoce dos menores e a omissão dos dirigentes da instituição, professores e pais no trato com o problema. A escola finge não ver para preservar a imagem dos alunos, das famílias ou o nome do colegio.”(Isto É, 2008).

O *bullying* é um problema da escola? Este é o tema maior de reflexão desta categoria . De fato, dentre os estudos que referenciam este trabalho, foi possível perceber que a escola se constitui num espaço físico de extrema relevância para os cuidados com relação ao tema. Os estudos iniciais sobre o tema, aqueles que vieram a nomear o fenômeno e identificá-lo enquanto tal, como as pesquisas de Olweus (2012, 1978, 1977, 1984) e de outros teóricos contemporâneos como Smith e Thompson (1991), detiveram-se aos estudos do *bullying* na escola e em seus arredores. Olweus (2012) afirma que é na escola onde a maioria dos casos de *bullying* acontecem. O autor menciona ainda que não responsabiliza diretamente a escola pelos casos de *bullying*, apesar de ter criado um programa de intervenção para uso na escola. Diferente do discurso observado nas matérias das revistas pesquisadas em que a escola é apontada com responsável , existe uma unidade entre autores (FANTE, 2005; SILVA, 2010) com relação à uma co-responsabilidade (pais , escola, vítima , agressor) em relação aos fatos de *bullying* ocorridos na escola.

Conforme descrito nas matérias, as escolas, principalmente as particulares, são responsáveis pela violência, fruto dos eventos de *bullying* que ocorrem no seu interior e até mesmo fora dela. A grande dificuldade em assumir uma postura mais enérgica com relação aos eventos de *bullying* deflagados em seu espaço estaria relacionado ao receio da perda de estudantes. Segundo os relatos das matérias, a dificuldade das escolas em assumir que casos de *bullying* ocorrem em suas dependências ocorre pelo medo de ser identificada socialmente enquanto espaço em que a prática do *bullying* é permitida.

"As escolas mostraram uma postura passiva para uma violência que acontece no ambiente escolar", afirmou Gisella Lorenzi, coordenadora da pesquisa”(Isto É, 2010).

“Para especialista, resultado indica que o estudante não se importa com a supervisão de um adulto, pois há uma banalização da violência nas escolas” (Isto É, 2011).

“Como pais de agressores e diretores de escola fingem que esse comportamento delinquencial não é com eles” (Isto É, 2010).

"as escolas fecham os olhos ao *bullying* - um dos maiores especialistas em violência entre estudantes diz que a omissão dos educadores é fator decisivo para o aumento de casos”(Isto É, 2010).

“Mas o fato é que as escolas, tanto no Brasil quanto no Exterior, ainda dão pouca importância ou não sabem lidar com os conflitos entre alunos” (Isto É, 2010) (Isto É, 2011).

Os casos divulgados nas revistas sugerem omissão da escola nos casos de *bullying*. As pesquisas de Dan Olweus (2012), por sua vez, ao caracterizarem o *bullying* como fato que ocorre em geral nas dependências da escola, apontam para a responsabilidade que a escola tem de cuidar para que o ambiente escolar se torne um espaço desfavorável para o surgimento e estabelecimento da prática. Embora não tenha afirmado que a responsabilidade dos atos é da escola, Olweus (2012) afirma que o *bullying* é um problema relativo à escola. Esta situação sugere às escolas a necessidade de assumir que o ambiente escolar é um espaço passivo do surgimento do *bullying*, e isto independe do tipo de escola e da classe social que ela atenda. Em meio a estas observações, nas matérias de revista, são observadas indicações para a implantação de programas anti-*bullying* nas escolas.

5.2.3 Categoria 03 *Bullying* – Um caso de justiça

A categoria 3 está entrelaçada com as outras. Ela nos remete a três questões: necessidade de acionar a justiça; a falta de amparo legal (que proteja as vítimas e venha a punir os responsáveis) e; a impunidade. A partir do momento em que os atos de violência e intimidação entre pares começa a ser estudado, dentro dos parâmetros científicos, atinge condição de legitimidade, deixando de ser caracterizado em sua forma genérica como violência. Tal mudança tornou possível o reconhecimento de todos os personagens do *bullying* e, principalmente, da vítima, que passa a sentir necessidade de ter reparados os danos causados pelo *bullying* através da instância judicial. Calhau (2010, p. 14) afirma que “as práticas do *bullying* colidem frontalmente com o artigo 5 da Constituição Federal de 1988, devendo ser, também, combatida por todos os brasileiros”, como destaca os trechos das matérias a seguir:

“Pedir reparação na justiça é uma alternativa que começa a ganhar visibilidade” (Isto É, 2011).

“os pais devem providenciar a transferência do filho para outra instituição e acionar a justiça.” (Isto É, 2008)

“assim como o *bullying* tradicional, o *cyber* também deve ser denunciado às autoridades nas delegacias tradicionais ou nas especializadas em crimes eletrônicos.” (Isto É, 2008)

As matérias que abordam essa ótica da temática apresentam uma preocupação com a nossa legislação, como garantia de direitos. No Brasil, não existe legislação que normatize as ações frutos das ações judiciais que envolvem a temática do *bullying*. Ficando a critério de enquadramento em artigos que dizem respeito a outros casos, mas que apresentam similaridade, como, por exemplo: injúria e lesão corporal. Os casos são julgados com base no princípio constitucional da dignidade humana. A jurisprudência também é utilizada em auxílio à resolução dos casos. Calhau (2010) afirma que os pais não podem alegar o desconhecimento dos casos de *bullying* praticados pelos filhos, caso ele venha caracterizar danos a terceiro, pois há o dever de supervisionar os filhos.

“Atualmente não há legislação específica para tratar o *bullying*, mas há vários projetos em tramitação que dão tratamento mais rigoroso à questão.” (Isto É, 2012).

“os casos são julgados com base no princípio da dignidade humana, que está na Constituição.” (Isto É, 2010).

“No Brasil não existem leis destinadas a punir especificamente os autores desses crimes. os casos geralmente são enquadrados no código civil como crimes contra a honra, ofensa de natureza semelhante.” (Isto É, 2012).

Por se tratar de tema novo em debate, novos projetos de lei estão sendo apresentados. Sem leis específicas a sociedade comemora as causas julgadas em benefício das vítimas, principalmente, àquelas em que as vítimas são indenizadas.

“Hoje corre na Justiça paulistana um processo cível por danos morais contra a mantenedora do colégio Nossa Senhora de Lourdes no valor de 100 salários mínimos.” (Isto É, 2012).

“Três projetos de lei apresentados pelos deputados federais Fábio Faria (PMN-RN), Junji Abe (DEM-SP) e Arthur Lira (PP-AL), foram unificados sob o PL 1011/2011. Ele tipifica o *bullying* como crime contra a honra, como pena prevista de um mês a três anos de detenção, além de multa” (Isto É, 2012).

“e o estado de Pernambuco tem leis anti-bullying – São Paulo debate o projeto na câmara de vereadores.” (Isto É, 2011).

“com muita satisfação. Li que a aluna Julia Affonso foi indenizada por negligência das freiras que consideraram o bullying uma brincadeira de criança” (Veja, 2011).

No tocante à impunidade, existe a indicação de casos de frequente descaso do sistema judicial que não avalia como prioridade os casos de *bullying*. As escolas, por sua vez, se forem condenadas judicialmente em decorrência de negligência de incidentes de *bullying* já estão salvaguardadas por meio de seguro.

“falta ao Brasil uma lei federal destinada a castigar os autores desse crime, quando chegam à justiça, os casos são enquadrados em infrações previstas no código penal, como injúria, difamação e lesão corporal. O estatuto da criança e do adolescente (eca) pode ser acionado, mas, na prática, e pouco eficaz. “os juízes das varas da infância e juventude muitas vezes não dão prioridade aos casos de *bullying* por julgá-los de menor gravidade” (Veja, 2011).

“A seguradora ACE lançou em julho no Brasil um seguro que garante às escolas o direito de indenização caso sejam condenadas por negligência em episódios como *bullying*, desvio de documentos do aluno, eventos de violência, acidentes com crianças ou visitantes, roubo e até inadimplência” (Veja, 2011).

Esta categoria remete a todos os processos que relacionam o *bullying* com a necessidade de intervenção do sistema judiciário. Resaltando questões importantes como dever de indenização, impunidade e novos projetos de lei. Esta categoria, no entanto, ajuda a refletir sobre o *bullying* como um ato ilícito, que causa danos além de desrespeitar princípios constitucionais como o da dignidade humana, por exemplo.

5.2.4 Categoria 04 - O *bullying* nos meios de comunicação de massa

A partir do ano de 2010, o *bullying* vira notícia, não somente pelas histórias das vítimas, mas também por todo material de comunicação de massa que é produzido em torno da temática. O livro *Bullying* de Ana Beatriz Barbosa Silva, por exemplo, aparece três vezes no ano de 2010 na coluna Veja recomenda. No ano de 2012 despontam os filmes, documentários e as notícias do *bullying* no cinema. O *bullying*, nem sempre se tratava do tema central das histórias, mas já se constituía tema identificado nas tramas, como observado nos trechos a seguir:

“A trama sobre um garoto de 12 anos, vítima de *bullying*, que faz amizade com a vizinha que parece ter a sua idade” (Veja, 2012).

“Melhorei e vi que precisamos nos gostar muito para enfrentar isso”, diz. Dicas como a de Thaís foram dadas nos capítulos que *Malhação* dedicou ao assunto, há dois meses”.(Isto É, 2004).

“o documentário *bullying*, dirigido por Lee Hirsch, é um forte candidato ao Oscar”. (Veja, 2012).

O fato do *bullying* se apresentar e ser apresentado nas mídias, através de filmes, indicações de livros, não leva a refletir que o fenômeno além de passar pelo processo de difusão, passa também pelo processo de propagação. Lembrando que para Moscovici (2003) a difusão é um processo no qual a transmissão das informações é realizada da ciência para o público. Ressaltando que neste ínterim ocorre um processo de modificação dos conteúdos apresentados pela ciência quando do intermédio da mídia para a divulgação deste, esta interferência busca criar um saber comum. A propagação tem como principal característica à produção organizada da informação, que pode ser realizada por membros de grupo, buscando propagar uma crença e acomodar o novo saber a princípios já estabelecidos. Por sua vez, a propaganda é uma forma de comunicação que se insere em relações conflituosas. Na propagação existe o objetivo de impor a sua ideia através de estratégias de persuasão através da manipulação do saber com o objetivo de estabelecer a identidade do grupo.

Para Alexandre (2001, p. 123):

As representações sociais se modificam ou se atualizam dentro de relações de comunicação diferentes. Dessa forma, a mídia, integrada por um grupo de especialistas formadores e sobretudo difusores de representação sociais, é responsável pela estruturação de sistemas de comunicação que visam comunicar, difundir ou propagar determinadas representações.

Esta categoria, no entanto, pode evidenciar o *bullying* enquanto fenômeno de discussão de notado interesse social.

5.2.5 Categoria 05- O *bullying* da Internet

Com o surgimento de novas tecnologias, vemos também surgir novos espaços sociais. Espaços que nem sempre estão sendo utilizado de maneira sensata e com finalidades éticas. Práticas de constrangimento e intimidação têm ocorrido de forma frequente neste espaço, que dependendo das condições em que são praticadas podem ser consideradas práticas de *bullying*. *Cyberbullying* ou *bullying* virtual são os nomes utilizados para as práticas de *bullying* que acontecem por intermédio das novas tecnologias. Segundo Calhau (2010), o *cyberbullying* é uma extensão do *bullying* que ocorre na vida real.

A temática do *ciberbullying*, o *bullying* que ocorre através das novas tecnologias, e já foi discutido no capítulo inicial deste trabalho, apresentou-se de modo frequente nas matérias apresentadas. Foram ressaltadas questões importantes da temática, como: a amplitude que as intimidações podem alcançar; a exposição da vítima; o encorajamento de agressores mais tímidos e sua proteção no anonimato.

“O uso intenso da internet e de celulares facilita a perseguição - esses, aliás, são instrumentos preferidos das meninas.” (Isto É, 2004)

“É hora de a sociedade ficar atenta à forma como as novas tecnologias estão sendo usadas pelos jovens”, há mais de um ano, o gaúcho M.T., 14 anos, tornou-se alvo de ofensas anônimas em redes sociais” (Isto É, 2005)

“na última década, o ambiente fértil da internet fez prosperar uma forma nova de intimidação, o *cyberbullying*. “protegidos pelo anonimato, os jovens fofocam, denigrem e humilham”, diz a psiquiatra Ana. “E as agressões permanecem eternamente no mundo digital, dificultando a cicatrização de feridas” (Isto É, 2011).

“Um vídeo feito com celular e visto 8,3 milhões de vezes no YouTube mostra a monitora de ônibus escolar americana Karen Klein sendo humilhada por um grupo de adolescentes.” (Isto É, 2011).

“para desespero das vítimas, muito frequentemente as ameaças e intimidações são alimentadas via internet”.(Veja, 2011).

Os discursos das matérias instigam o leitor a se indagar sobre a responsabilização do *bullying* que ocorre por meio da internet. Nos relatos dos casos de *bullying*, independente de onde ocorreram os incidentes de vitimização e intimidação, as redes sociais e demais recursos de mensagens aparecem como recursos que agravam os casos de *bullying*, e até mesmo provocam os episódios de *bullying*.

5.2.6 Categoria 06 - Do *Bullying* à Chacina

Esta categoria apresenta apenas 12,5%, é a menor dentre as categorias, entretanto, apresenta matérias extensas e coesas sobre o assunto. Fala da relação do *bullying* com massacres ocorridos em escolas. Observamos que os conteúdos relativos à massacres mesmo em outros países são associados a casos de *bullying*. No Brasil, o massacre de realengo que ocorreu em 2011, se caracteriza como um marco que divide a forma como são elaboradas as

matérias sobre o bullying, estas aumentaram em número e também importância dentro do corpo da revista. As matérias que antes eram pequenas e se apresentavam de forma mais espaçada, passaram a apresentar maior importância chegando a ocupar lugar de destaque como matéria de capa.

“Para a polícia dos EUA, é no *bullying* que pode estar a explicação para o ataque que terminou com sete mortos e três feridos na Universidade de Oikos, na cidade de Oakland.” (ISTO É, 2012)

No caso do sul-coreano One Goh, a polícia relata que o estudante, ex-aluno da Universidade de Oikos, fora expulso da instituição meses antes do ocorrido por conta de ataques de raiva diante de gozações e abusos de suas colegas. Ainda segundo relatos da polícia, o crime fora planejado como vingança às humilhações, colocando o *bullying* como explicação ao ataque que ocorreu na universidade e terminou com sete mortos e três feridos.

“O Brasil precisa acordar e tomar providências urgentes sobre o bullying e a insegurança nas escolas. Não podemos ficar de braços cruzados, esperando outro massacre no país.” (Veja, 2011).

“Entre outras singularidades trágicas, o massacre de realengo escancarou um fenômeno mais geral que atormenta milhões de estudantes em todo o país.”(Veja, 2011).

“O Brasil foi apresentado à face mais cruel do *bullying* diante das 12 vítimas de um colégio carioca, mortas por um ex-aluno.”(Isto É, 2011).

“Sofrer *bullying* emocional ou físico não é, por si só, motivo nem justificativa para que a vítima saia matando seus agressores. Some-se ao sentimento de revolta e humilhação, no entanto, um temperamento extremamente explosivo e violento, e o resultado pode ser uma tragédia”.(Isto É, 2012).

“no caso de Wellington, provavelmente as humilhações funcionaram como gatinho de um gravíssimo distúrbio psíquico” diz Gustavo Teixeira, psiquiatra e autor do recém lançado manual anti-*bullying*”.(Isto É, 2011).

No Brasil, o massacre de realengo passa a unir também a ideia de *bullying* relacionado à chacina. O massacre de realengo ocorreu em 7 de abril de 2011 na escola municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro do Realengo. O episódio que findou com doze mortos e o suicídio do rapaz, não apresenta causa(s) definida(s). Wellington de Oliveira Menezes, de 23 anos, era descrito por seus familiares como um rapaz calado, tímido e introspectivo. Era filho adotivo e sua mãe adotiva havia morrido um ano antes da tragédia. Sua mãe biológica sofria de problemas mentais e tentou suicídio, segundo familiares.

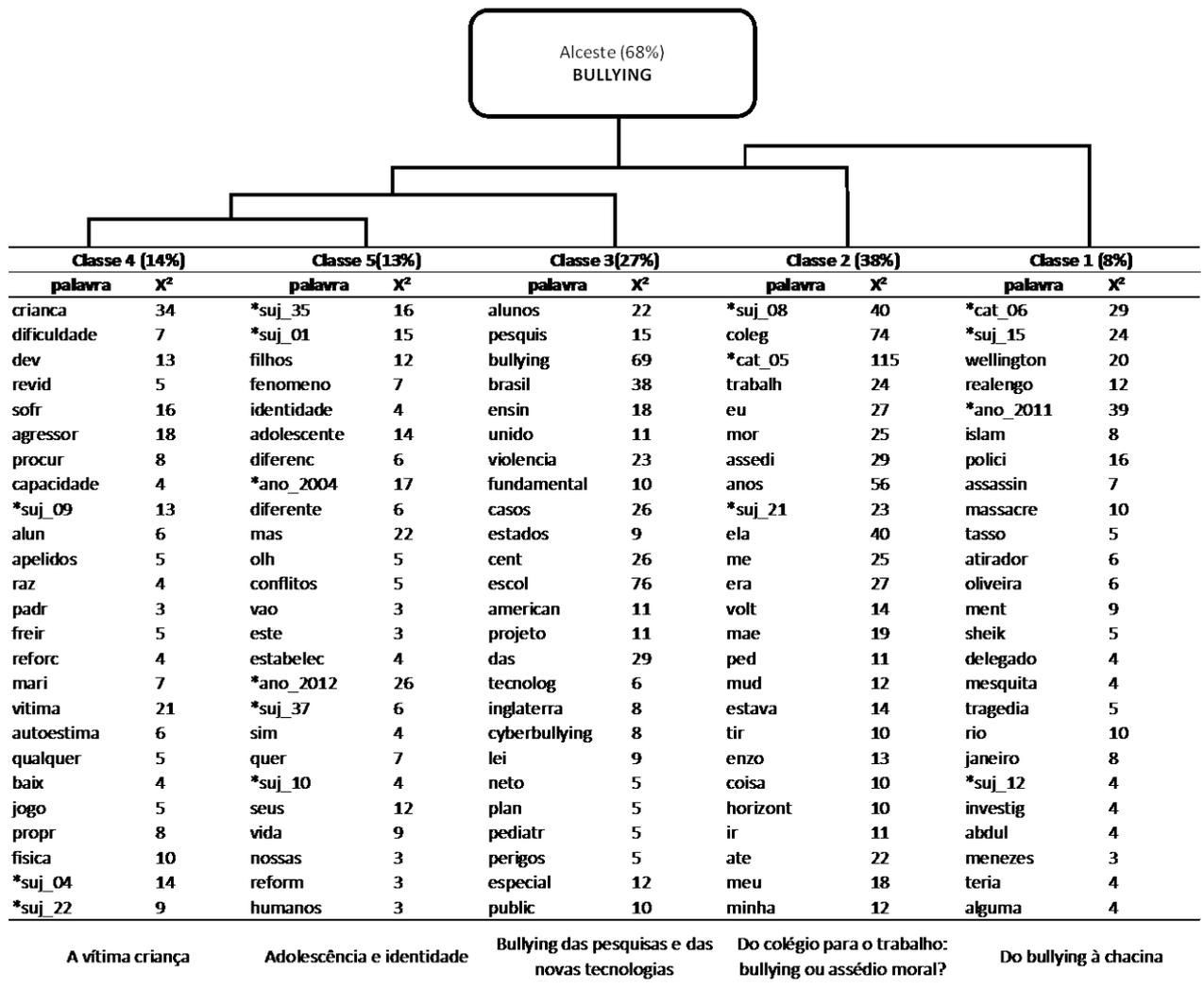
5.3 ANÁLISE LEXICAL ALCESTE

O corpus gerado pelas matérias das revistas VEJA e E ISTO É foi analisado utilizando o *software* Alceste a partir de uma configuração padrão, em que os valores dos parâmetros são predefinidos de acordo com o tamanho do texto a ser analisado. Após a análise do vocabulário, o Alceste procede à divisão do texto e classificação. Nesta operação, técnicas específicas e diferentes são realizadas. São realizados dois cortes sucessivos; o corte em unidades de contexto e classificação hierárquica descendente. Dentro das Unidades de contexto UCI e UCE, trabalhamos com os seguintes valores: 40 UCI e 734 UCE. No procedimento de Classificação Hierárquica Descendente, o *software* distribuiu as 734 UCE em quatro classes, 69% das UCE foram categorizadas e 31% foram rejeitados da análise.

Cada classe apresenta um rol de palavras, que após analisadas indicam uma forma de discurso sobre o objeto de estudo. Estas classes, portanto, reúnem um conjunto de diferentes UCE que se relacionam pelo vocabulário utilizado, remetendo a campos semânticos específicos. É importante ressaltar que cada matéria analisada pode reunir mais de um campo semântico, cada matéria pode conter UCE com características de mais de uma classe temática. Devido à diversidade comunicativa inerente ao objeto de trabalho, podem ser encontradas formas distintas de falar do objeto em uma mesma matéria. Para a realização desta fase, que é preliminar, o programa realiza uma redução das palavras para formar um dicionário de formas reduzidas. Estas formas são classificadas segundo a sua aparição no corpus. Por padrão, apenas substantivos, verbos (exceto o auxiliar ser, ter e verbos modais), adjetivos, advérbios e formas não reconhecidas são digitalizados, na medida em que estas formas estão presentes pelo menos 4 vezes no corpus.

As UCE são organizadas das mais frequentes para as menos frequentes na chamada CHD, a partir daí foram encontradas quatro classes que, submetidas à interpretação com os demais dados gerados pelo programa, foram nomeadas e classificadas a partir de temas. Para a compreensão do todo, estas classes são organizadas a partir do critério de aproximação e oposição dos seus campos semânticos no chamado dendograma. O resultado dessa organização e suas formas léxicas características podem ser observados a seguir no dendograma gerado pelo programa. A partir deste ponto, iremos discutir a organização geral destes dados diante da organização das classes, com o intuito facilitar uma compreensão geral dos dados. Entretanto, a discussão aprofundada das classes e suas relações serão realizadas em um segundo momento.

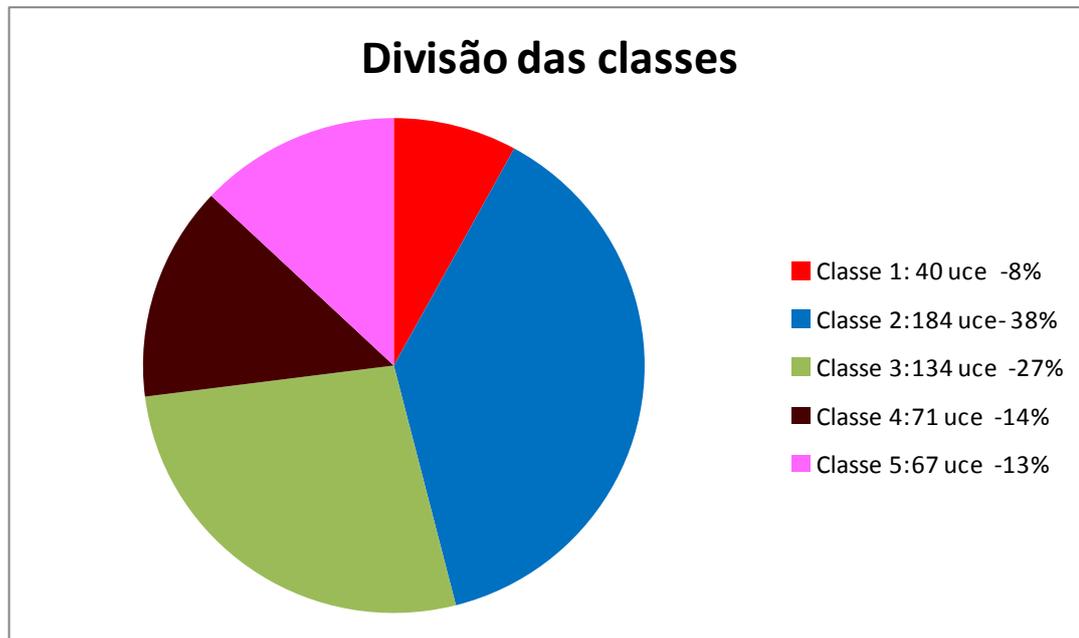
Figura 2 - Dendrograma elaborado a partir dos resultados do Alceste



Fonte: Florrie Fernandes Albuquerque (2015).

Observando o dendrograma, percebemos que ele é composto por cinco classes. Além disso, podemos identificar, a princípio, que as classes estão divididas em três eixos. O primeiro eixo formado pela classe 1 foi nomeada *O bullying do massacre e da chacina*. No segundo eixo nomeado de *Novos espaços para o Bullying* esta a classe 2. No Eixo três denominado de *Bullying antigos casos, novos espaços e a necessidade de regulação jurídica* estão as classes 3, 5, 4 nesta respectiva ordem, apresentando classes 5 e 4 uma maior familiaridade. As classes foram numeradas em 1, 2, 3, 4 e 5 de acordo com a coesão dos seus campos semânticos, que é diferente do percentual das classes em relação ao tema. Tomemos como exemplo a classe 1 cujo campo semântico é mais homogêneo, no entanto, esta classe representa apenas 8% das unidades classificáveis, lembrando que é 8% dos 69% das unidades classificáveis.

Figura 3 - Divisão das classes em unidade de contexto elementar



Fonte: Florrie Fernandes Albuquerque (2015).

De maneira resumida, as classes foram caracterizadas da seguinte forma: a classe 1 indica que a é mais específica e é a primeira a ser distinguida na árvore de classificação, o vocabulário é o mais homogêneo, representa 8% de unidades classificadas textuais (6% do corpus inicial) e é caracterizada por palavras como: Wellington realengo, assassino, massacre Polici, Islam. Esta classe foi também identificada na análise de conteúdo e trata das chacinas como uma decorrência de episódios de *bullying*. Em seguida, destaca-se a Classe 2, que representa 38% de unidades textuais classificadas (ou 26% de corpus inicial) suas palavras significativas são mor, Coleg, trabalh, assedi, lama, anos, volta. Esta classe refere-se ao *bullying* que sai da escola e alcança o espaço de trabalho. Segue-se a Classe 3 que representa 27% das unidades textuais classificáveis (19% do corpus inicial); suas palavras significativas são alunos, pesquisa, o *bullying*, Brasil, ensino, unidos e fala do cenário do *bullying* no Brasil e no mundo, situando o Brasil através de pesquisas. A Classe 4, que representa 14% das unidades textuais classificadas (9% do corpus inicial) marcada pelas palavras: criança dificuldade, dev, revidar, sofrimento. Esta classe fala do sofrimento da vitimização e suas consequências. Por fim, a Classe 5, representando 13% das unidades textuais classificados (9% do corpus inicial), foi marcado pelas palavras: filhos, fenômeno, identidade, adolescência, diferença e fala do *bullying* como um violência fruto das relações adolescentes neste novo modelo de sociedade.

No momento que se segue serão apresentados os resultados obtido em cada classe, além de realizar uma relação entre os dados das classes e dos blocos. Para apresentação das classes do dendograma optou-se em apresentar os dados em formato de tabela. Cada tabela apresenta cinco colunas contendo os dados mais relevantes para a análise. Na primeira coluna apresentam-se as 23 palavras mais características de cada classe; na segunda, a frequência relativa (que se dá em relação aos demais dados da mesma classe); na terceira a frequência absoluta (que se dá com relação à totalidade dos dados); na quarta coluna encontra-se um percentual que indica o valor de exclusividade, para a classe em questão, que determinada palavra tem em relação às outras classes e; a quinta coluna consiste no coeficiente de Phi de cada vocábulo em relação à sua classe de pertença. O Phi permite identificar as palavras mais características no conjunto de vocábulos por ordem de apresentação. Além da referida tabela, a apresentação dos resultados irá considerar outros dados fornecidos pelo tratamento do Alceste, tais como os gráficos de aproximação, ausências significativas, UCE características da classe, entre outros. Estes dados serão utilizados sempre que houver a necessidade de ampliar a discussão e/ou melhor ilustrar a análise .

5.4 EIXO 1 - O BULLYING DO MASSACRE E DA CHACINA

No eixo intitulado “O *bullying* do massacre e da chacina” está presente especificamente a Classe 1. Esta classe, em específico, traz o caso de realengo, que fora também observado na categoria 6 da Análise de Conteúdo. A Classe 1 nomeada “Do *bullying* à chacina”, traz o *bullying* como objeto dos massacres e das tragédias.

5.4.1 Classe 1 - Do *bullying* à Chacina

A Classe 1, a primeira do eixo, é também a que traz o discurso de forma mais homogênea. Estão presentes 44 UCE, que representam cerca de 8% de todo o material analisado. Esta classe diz respeito especificamente à chacina de realengo, associando a chacina a um episódio de vingança decorrente do *bullying* sofrido anos antes da tragédia.

Tabela 3 - Palavras características da Classe 1

Palavra	Freq. na Classe	Freq. Total	Percentual na Classe (%)	Phi
*cat_06	29	36	81%	0,74
*suj_15	24	27	89%	0,71
wellington	18	19	95%	0,63
realengo	11	11	100%	0,5
*ano_2011	39	147	27%	0,44
islam	7	7	100%	0,4
policia	13	22	59%	0,4
assassin	7	7	100%	0,4
massacre	8	9	89%	0,4
tasso	5	5	100%	0,34
atirador	5	5	100%	0,34
oliveira	5	5	100%	0,34
ment	8	13	62%	0,32
sheik	4	4	100%	0,3
delegado	4	4	100%	0,3
mesquita	4	4	100%	0,3
tragedia	5	6	83%	0,3
rio	9	18	50%	0,29
janeiro	8	15	53%	0,29
*suj_12	4	5	80%	0,26
investig	4	5	80%	0,26
abdul	3	3	100%	0,26
menezes	3	3	100%	0,26
teria	4	6	67%	0,23
alguma	4	6	67%	0,23

Fonte: Florrie Fernandes Albuquerque (2015).

Com a observação da Tabela 3, um dado que demanda grande atenção é que os vocábulos que compõe o nome do jovem que promoveu o massacre: Wellington, Menezes e Oliveira aparece de maneira significativa, principalmente seu primeiro nome: Wellington, que apresenta um coeficiente de phi de 0,63, levando em consideração que a tabela aponta como dado de significância o coeficiente de phi de 0,20, quanto mais se aproxima de 0,20 maior a relevância do vocábulo, o valor de 0,63 apresentado para o nome do personagem central desta tragédia, indica que o termo foi usado de forma saturada e até de maneira discrepante dos demais dados, o que significa uma supervalorização do vocábulo. É interessante perceber que esta é a classe que, dentre as demais fala do *bullying* a partir da perspectiva do agressor. No entanto, um agressor que tem nome e que, portanto, não precisa ser identificado como o vocábulo agressor.

“(diante) (da) câmara (Wellington) meses (antes) (do) (massacre) de (realengo): (poses) de homem-bomba. (O) olhar vazio e o semblante impassível de (Wellington) (Menezes) de (Oliveira), captados por (uma) câmara de vídeo, só (servem) para aumentar o enigma em torno (do) autor (do) (massacre) de (realengo). (nº 333)

Em complemento às inferências do parágrafo anterior, é possível observar a presença significativa dos vocábulos: assassino, massacre, tragédia, atirador. Estas palavras que atribuem um sentido ainda mais amplo e mais agressivo ao entendimento do *bullying* enquanto fenômeno de estudo no campo da violência. O próprio termo “agressor”, característico do discurso sobre *bullying*, vê-se substituído pelos termos “assassino” e “atirador”. O termo agressor é marcado por uma ausência significativa ($\chi^2 = -0,09$) em relação à essa classe. O objeto é aqui entendido como tragédia, massacre. O uso destas palavras acentuam a percepção do grau de violência relacionado à prática do bullying, fato que pode ser observados nos trechos a seguir:

“no rastro (da) (chacina) (ocorrida) (na) escola (municipal) (Tasso) (da) (Silveira), em (realengo), no (Rio) de (Janeiro), (na) quinta-feira 7, o (assassino) deixou alegações como traumas por (humilhações) (sofridas)no (mesmo) colégio, do qual era (ex-aluno),”(nº 336)

“(nesta) data, os brasileiros (ficaram) estarecidos (diante de) (uma) (tragédia) até (então) inimaginável em (território) nacional. Um jovem (entrou) (na) escola (municipal) (Tasso) (da) (Silveira), em (Realengo),(na) (zona) oeste (do) (rio) de (janeiro), (matou) 12 estudantes e (feriu) a bala (outros) 12, (antes de) se(matar) com um tiro (na) cabeça.” (nº 312)

Algumas palavras, no entanto, caracterizam o evento como tendo relação com ataque terrorista, ou mesmo ingresso do jovem a facções terroristas, são elas: islam, sheik, abdul, mesquita. Apresenta também o vocábulo atirador, que se constitui um modos como o jovem também é denominado quando os discursos sobre o ocorrido fazem alusão a ataques terroristas, pois os vocábulos: islam, sheik, abdul, mesquita compõe um mesmo campo semântico que o vocábulo atirador.

“um sobrinho afirmou (que) o tio tinha um orientador espiritual, possivelmente um (sheik). (A) (principal) (mesquita) (carioca) era (localizada) (na) rua Gomes (Freire), no (centro) (da) (cidade).”(nº 346)

“(cinco) agentes (do) (serviço) antiterrorismo (da) (polícia) (federal) (investigam) as conexões (do) (atirador). Roselane de (Oliveira), (irmã) (do) (atirador), (declarou) (que) (ele) (frequentou) (uma) (mesquita) no (centro) (do) (rio) e, em (depoimento) a (polícia),”(nº345)

Perturbação mental ou resposta a episódios de *bullying*? De acordo com os usos observados nas frases abaixo, fica claro que não existe certeza, e sim indícios de que pode se tratar de resposta trágica a episódios de *bullying* ocorridos no passado. Por outro lado, especialistas da área de saúde mental, apontam para evidências de que possíveis episódios de violência sofridos pelo garoto na escola teriam sido apenas um gatilho para a explosão da doença de Wellington, que seria uma esquizofrenia paranóide. Segundo estes especialistas, qualquer evento poderia desencadear a mesma reação no jovem. Dito isto, o *bullying* não teria ligação direta com o massacre. As palavras: “Policial”, “delegado”, “investigação”, que falam do processo de investigação, estão acompanhadas no mesmo campo semântico das palavras que remetem a questões de saúde mental, são elas: “mental”, “mente”, “doença” e “psiquiatra”.

“e sinais de (distúrbio) (que) os especialistas (acreditam) ser esquizofrenia. (A) (investigação) (policial) foi concluída (na) quinta-feira 14, e o caso, (dado) como elucidado. Isso foi o delírio de (uma) pessoa (que) tinha (uma) (doença) (mental) e culminou nessa (tragédia), sacramentou o (delegado) Felipe Ettore, (responsável) (pela) divisão de homicídios.” (nº337)

“os (estudiosos) (da) (mente) (humana) (que) (analisam) (Wellington) tem a (mesma) opinião (do) (delegado) Ettore: foi o desequilíbrio (mental) (que) criou o clima propício ao (massacre). (O) (psiquiatra) Jairo Werner, professor (da) universidade (federal) fluminense, não (acredita) (que) o (assassino) (tenha) seguido (alguma) orientação.” (nº354)

“mas, (certamente) devido a (sua) perturbação (mental), entendia (tudo) (errado). Nessa (busca), a (polícia) (do) (rio) de (janeiro) ouviu o (depoimento) de um jovem de sobrenome (abdu) (que) conviveu com o (assassino) (na) escola (Tasso) (da) (Silveira), dos 9 aos 13 anos de idade.” (nº343)

Nas matérias que compõe esta classe, conforme análise dos parágrafos anteriores, existe uma gama de elementos que circundam o trágico episódio ocorrido em Realengo. Esquizofrenia, retaliação por ter sido vítima de *bullying* e até mesmo atitude terrorista, independente de qual das causas apontadas pelas matérias tem maior relação com o desfecho (o massacre). Estas hipóteses não descartam o fato do estudante ter sido vítima de *bullying*, mas podem ampliar a relevância do episódio dentro do estudo da temática, visto que aproximam o objeto de estudo aos discursos relativos à chacina e massacres. É importante relatar que nesta classe quatro indicadores apresentaram um percentual considerável, são eles: *subj_15 *ano_2011 *rev_02 *categ_6. Estes dados indicam que esta classe aparece

especificamente no ano de 2011, ano da chacina, que tem presença marcante na revista Isto É (*rev_02), além de apresentar uma categoria correlata na Análise de Conteúdo.

5.5 EIXO 2 - NOVOS ESPAÇOS PARA O *BULLYING*

No eixo intitulado “Novos espaços para o *bullying*” está presente a Classe 2 intitulada ‘Do colégio para o trabalho: *bullying* ou assédio Moral ?’. Esta classe apresenta discursos que observam o *bullying* a partir de novas construções de espaço para o fenômeno. O discurso do *bullying* que deixa de ser observado como constitutivo do ambiente escolar e adentra o espaço dos adultos, o local de trabalho. Do colégio para o trabalho: *bullying* ou assédio Moral, fala uma produção discursiva com relação ao objeto, que amplia seu espaço de abrangência e o confunde ou iguala a outro objeto - o assédio moral.

5.5.1 Classe 2 - Do colégio para o trabalho: *bullying* ou assédio Moral ?

A Classe 2 é a segunda classe do eixo, a que apresenta um maior número de vocábulos. Seus resultados apresentam um deslocamento do termo *bullying* para designar o processo de intimidação e vitimização que ocorrem no ambiente de trabalho, que em muito se difere dos estudos originais que tratam em estudar o processo de vitimização e intimidação entre crianças em idade escolar (OLWEUS, 2012). Nesta classe observa-se o reconhecimento de um novo espaço físico, onde o *bullying* é um objeto que se confunde com assédio moral. Esta classe compreende 199 UCE, cerca de 35% do material analisado. Procurando encontrar os “nós” estabelecidos entre a análise do Alceste e a Análise de Conteúdo, identificamos que esta classe realiza uma interação entre as categorias 01, 02 e 03 da Análise de Conteúdo, ou seja, esta classe trabalha com as histórias das vítimas, com a questão da responsabilidade institucional nos casos de *bullying* e de que maneira estes casos chegam à justiça. Trata-se de uma classe bastante heterogênea, que irá ampliar os sentidos do *bullying* até então trabalhados. Observemos a Tabela 4 com as 25 palavras mais característica da classe.

Tabela 4 - Palavras características da classe 2

Palavra	Freq. na Classe	Freq. Total	Percentual na Classe (%)	Phi
*suj_08	40	43	93%	0,35
coleg	64	99	65%	0,28
*cat_05	115	225	51%	0,26
trabalh	23	25	92%	0,26
eu	24	27	89%	0,25
mor	22	24	92%	0,25
assedi	24	29	83%	0,23
anos	48	76	63%	0,22
*suj_21	23	28	82%	0,22
ela	32	47	68%	0,2
me	18	22	82%	0,19
era	24	33	73%	0,19
volt	13	14	93%	0,19
mae	18	24	75%	0,17
ped	11	12	92%	0,17
mud	12	14	86%	0,17
estava	14	17	82%	0,17
tir	10	11	91%	0,16
enzo	10	11	91%	0,16
coisa	10	11	91%	0,16
horizont	10	11	91%	0,16
ir	11	13	85%	0,16
ate	22	33	67%	0,16
meu	16	22	73%	0,15
minha	11	13	85%	0,16

Fonte: Florrie Fernandes Albuquerque (2015).

Conforme relatado anteriormente, esta classe é marcada pela apresentação das histórias das vítimas. Histórias que ora são descritas pela própria vítima, e ora pelos são os relatos paternos. Por se tratar de uma classe formada por relatos das vítimas, esta classe apresenta um número significativo de pronomes eu, ela, ele, meu, minha, além da palavra mãe, que nesta classe tem um importante lugar nesta classe por se tratar do ente familiar mais frequente nos relatos.

“Thais estudava no (colégio) (Santo) Agostinho, (de) (belo) (horizonte). (eu) e uma (amiga) éramos novas (numa) (turma) do (terceiro) ano do ensino (médio). (ela), que (era) muito clarinha, (foi) apelidada (de) fantasma. E (eu) (fui) excluída. (chegou) a (ponto) (de) (eu) não querer mais (ir) (ao) (colegio).” (n° 68)

Se observarmos as quatro palavras mais frequentes desta classe: “moral”, “colégio”, “trabalho” e “assédio”, todas com um número de aparição no texto bem aproximado, é possível compreender os fatores marcantes que norteiam esta classe. Fatores estes que apontam para reflexões já contempladas na fundamentação teórica deste trabalho. Seria *bullying* é um fenômeno exclusivo das escolas? A resposta a esta pergunta vai conduzir a análise desta classe. Isto porque as matérias falam sobre o *bullying* tanto no espaço dos colégios quanto do *bullying* no trabalho, e o objeto passa à expressão assédio moral. Segundo Dan Olweus (2012), a palavra empregada na língua escandinava para descrever atos de intimidação e ameaça entre escolares era o *Mobbing*, porém segundo o autor, a palavra de origem inglesa cujo radical é *mob* indica que se trata de um grupo grande e anônimo de pessoas que se dedicam ao assédio. O termo *bullying* surge a partir da percepção que os atos em grande proporção 36-40% eram provocados por um único estudante. O termo inglês *mobbing* é traduzido para o português como assédio moral que compõe, juntas, a primeira e a quarta palavras da tabela. Os estudos sobre o Assédio Moral, por sua vez, datam da década de 80 e tem como precursor o psicólogo Alemão Heinz Leymann (1990), que observou comportamentos de intimidação e vitimização semelhantes aos descritos por Olweus, só que no ambiente de trabalho.

Para Leymann (1990), existe uma diferença entre os termos *bullying* e *mobbing*, sendo o primeiro aplicado a crianças e adolescentes, no contexto escolar, sendo, preferencialmente, uma forma de violência física. Já o segundo devendo ser aplicado a adultos no contexto ocupacional, sendo uma forma de violência psicológica. Calhau (2010), por sua vez, diz “O assédio Moral no trabalho é conhecido como *workplacebullying*, *mobbing*, ou apenas como *bullying* no ambiente de trabalho”. A contradição apresentada pelos dois autores indicou que ainda existem divergências quanto à conceituação dos dois fenômenos. É possível que, em decorrência deste fato, a mídia apresente o termo *bullying* no discurso dos dois fenômenos, passando a palavra *bullying* a figurar também nos debates sobre vitimização intimidatória no trabalho. Nos trechos abaixo é possível identificar os relatos de *bullying* no trabalho e no colégio, além das palavras mencionadas: trabalho, colégio, assédio, moral e funcionários podemos identificar as palavras que se relacionam com os tipos de agressão: piadinhas, perseguição, aparência, transtorno, humilhar, ridicularizar entre outras.

“(além-de) ouvir (piadinhas), (quando) (chegava) (ao) (trabalho) Tatiana encontrava invariavelmente sobre sua (mesa) algum (material) (político) do grupo adversário um folheto, um boné, uma camisa, etc. (Ao) (reclamar), (todos) (alegavam) estar apenas (brincando). Não estavam as (duas) chapas

perderam a eleição, mas a (perseguição) (continuou) e (ela) (se) viu (obrigada) a (pedir) (transferência)". (nº161)

“parecia (coisa) (de) (colégio), (lembra). (Acho) que isso (só) (aconteceu) comigo porque (meu) (chefe) não (soube) (gerir) a (troca) (de) (funcionários). Em (meio) (ao) terreno pantanoso no qual o (assedio) (moral) (se) desenrola, fica a dica às vítimas: procure (ajuda) psicológica em (primeiro) lugar.” (nº192)

Nesta classe também percebemos que estudantes e funcionários passam a atentar para a necessidade de serem reparados os danos provenientes do *bullying* a que foram acometidos. Surge, então, um rol de palavras que indicam esta necessidade. São elas: indenização, justiça e danos morais. Nesta mesma classe, a categoria 05 da Análise de Conteúdo surge numa frequência muito alta, conforme é possível verificar na Tabela 4, confirmando uma relação da classe com os temas ligados à justiça. Segundo Calhau (2010), um evento de *bullying* pode ser enquadrado na Constituição Federal, no código civil, no código penal, código do consumidor, que determinam a punição cada uma em sua área. Segundo o autor, “o assunto começou tímido nos tribunais, mas nos últimos cinco anos rompeu os obstáculos iniciais e decisões coibindo o *bullying* nos mais diversos ambientes começaram a surgir” (2010, p. 15). Levando em consideração que a obra de Calhau é de 2010, segundo as considerações do autor, foi a partir do ano de 2005 (aproximadamente) que se iniciou uma mudança de entendimento sobre a matéria.

“(eu) (fiquei) (muda) e (só) (chorei), diz. Dez dias (depois), (ela) (tirou) o (filho) do (colégio) e, como imaginava, (foi) demitida na sequência. (Hoje) corre na (justiça) (paulistana) um (processo) cível (por) (danos) (morais) contra a mantenedora do (colégio) (nossa) (senhora) (de) (Lourdes) no (valor) (de) 100 salários mínimos.” (nº448)

“12 anos acuado pelos (colegas) e abandonado pela escola (mãe) move (ação) (por) (danos) (morais) contra (colégio) (paulistano) (onde) (ela) estudou e (trabalhava), (sob) a (alegação) de que a instituição (ignorou) os (pedidos) (de) (ajuda) (de) (seu) (filho) (de) 11 (anos)” (nº430)

É importante ressaltar que esta é uma classe formada preponderantemente por matérias da revista isto É (*rev_02 0,09%). Nestas surgem de forma significativa as matérias *suj_08 com 0,35% e *suj_21 0,22,% , sendo a matéria 8 (*suj_08) uma matéria intitulada “acuados no trabalho” e versa sobre o aumento de casos de assédio moral horizontal (também denominado *bullying*) que vão parar na justiça. A matéria que corresponde ao sujeito 21 (*suj_21) cujo título é: O Acuado pelos colegas e abandonado pela escola, apresenta um

discurso que, além de promover o debate sobre as diferenças entre *bullying* e assédio moral, descreve o *bullying* como um objeto de justiça.

5.6 EIXO 3 - BULLYING: ANTIGOS CASOS, NOVOS ESPAÇOS E A NECESSIDADE DE REGULAMENTAÇÃO JURÍDICA

No terceiro eixo apresentado encontram-se as classes 3, 4 e 5, sendo que as classes 4 e 5 apresentam uma maior similaridade, mesmo compondo o mesmo eixo com a classe 3. As três classes somadas abrigam 272 UCE, cerca de 54% do material analisado. De forma distinta do material encontrado no primeiro eixo, que possuía apenas duas classes, as mais homogêneas dentre as demais – classe 1 e 2, podemos perceber mais claramente que as classes deste eixo são marcadas pela polissemia do objeto. Os discursos são um tanto quanto variados, e discorrem desde as histórias das vítimas, do *bullying* fenômeno das pesquisas científicas, à importância da tecnologia e à necessidade de regulamentação jurídica sobre a temática. Neste ínterim vamos falar do ambiente escolar mediado ou não pela tecnologia.

5.6.1 Classe 3 - *Bullying* das pesquisas e das novas tecnologias

Com 130 UCE, representando aproximadamente 23% do material analisado, a Classe 4 é a que concentra as formas de discurso particularmente relacionadas com à prática de pesquisa sobre *bullying* tanto no Brasil quanto no exterior. Além disso, apresenta os novos espaços sociais fruto da interação social permeada pelo uso de novas tecnologias.

Tabela 5 - Palavras características da classe 3

Palavra	Freq. na Classe	Freq. Total	Percentual na Classe (%)	Phi
alunos	21	27	78%	0,27
pesquis	15	16	94%	0,27
bullying	63	137	46%	0,26
brasil	32	57	56%	0,23
ensin	17	23	74%	0,23
unido	11	12	92%	0,22
violencia	21	32	66%	0,22
fundamental	10	11	91%	0,21
casos	25	44	57%	0,2
estados	9	10	90%	0,2
cent	14	20	70%	0,19
escol	63	157	40%	0,2
american	11	14	79%	0,19
projeto	10	13	77%	0,18
das	26	52	50%	0,17
tecnolog	6	6	100%	0,18
inglaterra	8	10	80%	0,17
cyberbullying	8	10	80%	0,17
lei	9	12	75%	0,17
neto	5	5	100%	0,16
plan	5	5	100%	0,16
pediatr	5	5	100%	0,16
perigos	5	5	100%	0,16
especial	12	19	63%	0,16
public	9	13	69%	0,15

Fonte: Florrie Fernandes Albuquerque (2015).

A partir da observação das 25 palavras mais características da classe, percebemos que das quatro classes apresentadas pelo programa é justamente nesta classe que a palavra *bullying* aparece. Dito isto, é importante compreender o que leva esta palavra a fazer parte deste campo semântico específico. A palavra *bullying* está sempre associada às palavras: pesquisa, Brasil, Estados, Unidos, cento (relativo à percentual) e estudo. Tais vocábulos estão relacionados à prática de pesquisa, quer seja no Brasil ou no exterior. Parece haver uma necessidade de se afirmar o *bullying* enquanto matéria legítima, distanciando-se do senso comum para alçar status de cientificidade. Segundo Moscovici (1978), mesmo que o conhecimento do senso comum possibilite organizar e orientar as práticas sociais, não possui o status de ciência. Desta forma, não produz verdade científica, ficando o conhecimento científico reduzido a um grupo privilegiado que impõe certezas. Nessa classe, portanto, estão

incluídas as matérias que apontam resultados de pesquisas sobre o *bullying* (vitimização, programas de prevenção), conforme observado nos trechos seguintes:

“(nos) (estados) (unidos), (segundo) (levantamento) da (instituição) health and human services, 30 por(cento) (das) crianças (entre) (seis) e (dez) anos sofrem (*bullying*) a (cada) (ano). (no) (ano) passado, um grupo de 30 (pesquisadores) europeus (lançou) um documento de alerta para autoridades e cientistas,(apontando) que (atualmente) 200 (milhões) de crianças e (jovens) (são) vitimas da (prática) (em) (todo)o (mundo).” (nº 139)

“(cerca) de um terço dos (estudantes) do nono (ano) do (ensino) (fundamental) de 6. 780 (escolas) do país, ouvidos para uma (pesquisa) do (instituto) (brasileiro) de geografia e estatística ibge (no) (ano) passado, declarou sofrer (*bullying*). (nº78)

“pois ha uma banalização da (violência) (nas) (escolas) uma (pesquisa) (nacional) (sobre) (*bullying*) agressões físicas ou verbais recorrentes (nas) (escolas) (mostrou) que a maior parte do problema 21por (cento) dos (casos) (ocorre) (nas) (salas) de (aula)”.(nº138)

Com relação às pesquisas apresentadas nas matérias, percebemos que estes tentam primeiramente traduzir o *bullying* em números. Significa que estas pesquisas mostram uma estimativa do cenário do *bullying* em percentual: quanto (em termos percentuais) são os casos de *bullying* daquela localidade. Os países apontados de forma mais frequente são Estados Unidos, Inglaterra e Brasil. As pesquisas permitem a comparação de semelhanças e diferenças entre os dados do *bullying* nos diferentes países, além de expor seus estudos e projetos anti-*bullying*. Olweus (2012) afirma que as tentativas de entender o fenômeno do *bullying* ficaram confinadas na Escandinávia por um período considerável de tempo, porém, no início de 1990 passou a receber atenção do público no Japão, Inglaterra, Austrália, Estados Unidos e outros países. Nas matérias, os dados que comparam o Brasil, a Inglaterra e os Estados Unidos, trazem para reflexão o atraso do Brasil tanto nas pesquisas quanto na implantação de projetos anti-*bullying*.

“(pesquisas) (mostram) que, na (Inglaterra), esse (programa) (reduziu) (em) 40por (cento) os (casos) de (*bullying*) de maneira instantânea, (diz) hornblas” (nº467)

“A obra é de (autoria) de rachel simmons, responsável por uma pesquisa) (sobre) o tema (realizada) na (universidade) de oxford, na (Inglaterra). (nº247)

“O (estudo), (feito) (pelo) centro de empreendedorismo social e administração (em) terceiro setor ceatsfIA para a (organização) não governamental ONG (plan) (Brasil), (mostrou) o despreparo (das) (instituições) de (ensino) e dos professores.” (nº274)

“(estudo) (*bullying*) (escolar) (no) (Brasil) de 2010, conduzido pela (ong) (plan) um (levantamento) com (estudantes) do (ensino) (fundamental) (em) (escolas) (publicas) e (privadas) da a dimensão do (*bullying*) (no) (Brasil).” (nº543)

Outro dado importante sobre esta classe fala sobre os usos das novas tecnologias atravessando as práticas do *bullying*. Os relatos de forma geral culpabilizam os novos recursos tecnológicos, partindo da ideia de que os usuários destas redes sentem-se de alguma forma protegidos para compartilharem informações, uma vez que estas mídias permitem que usuários utilizem dados falsos. Outra característica refere-se à rapidez em que uma mensagem pode se propagar. Nesta classe, surgem as palavras: *online*, *youtube*, tecnologia, *ciberbullying*, conforme é possível observar nos trecho abaixo.

“como) não e (fácil) serem (identificados), os agressores se sentem (livres) para (praticar) a (crueldade) (online). (em) novembro do (ano) passado, o (youtube) (ganhou) o *beatbullying*, um canal de (combate) a (prática).” (nº601)

“*bullying* no ônibus escolar um vídeo feito com celular e visto 8,3 milhões de vezes no (youtube) mostra a monitora de ônibus escolar americana Karen Klein sendo humilhada por um (grupo) de adolescentes.” (nº544)

“(nos) (últimos) anos, a (internet) demoliu certas fronteiras físicas de forma avassaladora, (como) a que(separava) a casa da (escola), mas (muitos) (educadores) continuam alheios a isso. Eles se esquivam de suas (responsabilidades), limitando-se a (dizer) apenas que (o) caso não aconteceu dentro da (sala)de (aula), me (desculpe), estamos de mãos atadas”. (nº656)

Constantemente abordado como vilão, os novos mecanismos de interação social, como as rede sociais, os aplicativos de mensagens rápidas e os canais de vídeos, são apontados como dispositivos que estimulam o fenômeno do *bullying*, Em recente estudo intitulado adolescentes brasileiros, mídia e novas tecnologias, Rizzini et al (2005) aponta ,dentre outros resultados, que existe uma distância de interesses entre adultos (pais e professores) e adolescentes no que se refere ao uso das tecnologias. Enquanto se percebe uma aproximação por parte dos jovens e seus pares quanto ao uso das tecnologias, existe um distanciamento dos adultos (pais e professores). Em decorrência deste fato, como resultado do estudo, os meios de

comunicação mediados pelas tecnologias aparecem como um facilitador da comunicação no discurso dos jovens e um empecilho para as relações no discurso dos adultos. Pesquisas como esta, que fora realizada no Brasil, não descartam as possibilidades dos *ciberbullying*, porém, nos levam a refletir sobre uma complexidade de questões que, associadas ao *bullying* necessitam de pesquisas mais aprofundadas tais como: adolescência, mídias e os novos espaços de interação social . Esta classe traz em seu discurso o *bullying* como um objeto em movimento, que ao mesmo tempo em que necessita de pesquisas, também necessita de devolver para a sociedade os frutos dos dados das pesquisas em forma de projetos, tudo isso levando em consideração o novo cenário social regido pelas novas tecnologias.

5.6.2 Classe 4 – Descrevendo o fenômeno: A criança vítima

Com 71 UCE, representando aproximadamente 14% do material analisado, a classe 4 é a que se distingue por tratar o *bullying* através dos elementos que são categorizados nos estudos iniciais do fenômeno e o caracteriza por diferenciá-lo dos outros tipos de violência. Esta classe concentrando em seu discurso palavras que identificam dois de seus personagens (vítima e agressor), e as circunstâncias que envolvem estes personagens nos episódio de *bullying*. Na tabela 6, que se segue, podemos identificar as palavras: vítima, agressor, capacidade, revidar e auto-estima.

Tabela 6 - Palavras características da classe 4

Palavra	Freq. na Classe	Freq. Total	Percentual na Classe (%)	Phi
crianca	30	85	35%	0,27
dificuldade	7	8	88%	0,26
dev	13	23	57%	0,26
revid	5	5	100%	0,24
sofr	16	37	43%	0,23
agressor	17	42	40%	0,22
procur	8	13	62%	0,22
capacidade	4	4	100%	0,22
*suj_09	13	31	42%	0,2
alun	6	9	67%	0,2
apelidos	5	7	71%	0,19
raz	4	5	80%	0,18
padr	3	3	100%	0,19
freir	4	5	80%	0,18
reforc	4	5	80%	0,18
mari	6	10	60%	0,18
vitima	19	59	32%	0,18
autoestima	6	10	60%	0,18
qualquer	5	8	63%	0,17
baix	4	6	67%	0,16
jogo	4	6	67%	0,16
prop	8	18	44%	0,16
fisica	9	22	41%	0,16
*suj_04	14	43	33%	0,16
*suj_22	9	22	41%	0,16

Fonte: Florrie Fernandes Albuquerque (2015).

Nos estudos iniciais realizados por Olweus (2013) sobre o *bullying*, existiu um esforço em definir e identificar as principais características do fenômeno, porém, estes estudos foram realizados a partir da realidade da Noruega e, posteriormente, da Suécia. Os mesmos dados são observados também nas publicações nacionais como as de Fante (2005), Calhau (2010) e Silva (2010), ou seja, nestas obras existe uma replicação das informações que foram colhidas na Noruega, que identificamos no início do trabalho com o *bullying* em categorias, pois trata de criar categorias de identificação dos seus componentes. Esta classe traduz muito das pesquisas iniciais que procuraram investigar sobre os personagens do *bullying* agressor/vítima nos escolares, características de agressores e vítimas, o padrão de reação agressiva; a prova disso é a força apresentada pelos vocábulos: vítima, agressor. Os trechos abaixo retratam, por exemplo, as características desta dicotomia bully/vitma:

“intimidada pelo (grupo), (a) (vítima) (perdeu) (a) (capacidade) de reagir. ao (tomar) (conhecimento) do fato, (a) direção chamou (as) (crianças) (agressoras), (que) confirmaram (a) prática de *bullying* sem-que houvesse (qualquer) (razão)”(n° 106)

Um dado particular observado na lista de ocorrências é a relação de frequência dos termos agressor e vítima. A forma reduzida vitim+(21) sempre está se referindo a vítima ou ao processo de vitimização. Com muito mais frequência aparecem os vocábulos relacionados à agressão: agressor(18), agressiv+(3), agredir(3), agredid+(5), agress+(12), totalizam 41 aparições nesta classe, porém este vocábulo nem sempre está relacionado ao agressor, algumas vezes se refere à vítima, como apresentado nos trechos abaixo:

“tudo (é) (motivo) para ataque, desde-que (a) (criança) (agredida) entre no (jogo), demonstrando medo. (a)vítima também costuma (ser) sensível, (tímida) (e) (com) (dificuldades) de (relacionamento). (E) (a) descrição da (criança) (que) pratica? são aquelas (que) (gostam) do (poder) (e) de ter controle sobre (a) (situação). Amam (ganhar) (e) odeiam (perder) (isso) (e) perceptível em (jogos) (e) (brincadeiras).”(n° 214)

“por (outro) lado, desencorajamos (as) (artes) marciais quando (não) são promovidos (a) paz, o autorrespeito (e) o respeito ao próximo. (crianças) (não) (devem) responder ao *bullying* de forma (agressiva) porque, (geralmente), (torna) o (revide) mais rápido (e) mais violento.”(n° 224)

Os fragmentos das matérias desta classe nos permitem observar também que mesmo quando o vocábulo agressor (e seus derivados) é utilizado, é sobre a história da vítima que eles estão discursando”. O processo de vitimização confere caráter marcante nesta classe e pode ser identificado em vários trechos; nestes é possível identificar a vítima a partir de indicadores do seu comportamento. Ainda com relação às vítimas, os trechos desta classe apontam para as consequências do *bullying* neste grupo. Dentre as consequências, a baixa autoestima figura como a mais frequente, podendo ser localizado como vocábulo significativo na tabela desta classe.

“(geralmente), quem (sofre) *bullying* (e) menor (e) mais vulnerável psicologicamente (que) seus pares. (algumas) (vítimas) também (tem) (baixa) (autoestima).”(n°223)

“(parte) do (grupo) (que) ilustra (as) páginas (desta) reportagem preferiu (não) mostrar o rosto (nem) (dar) o nome. (alguns) são ainda (hoje) (vítimas) de *bullying*. para (a) (maioria), (a) experiência detonou (a) autoestima (e) (a) (capacidade) de travar (relacionamentos) (saudáveis). algo (que) eles foram (recuperando) (a) custa de (ajuda) (psicológica) (e) tempo. (n°570)

“(procuramos) (dar) espaço para aquele (aluno) (tímido) (que) (vive) (isolado) mostrar o seu talento naquilo (que) (gosta), por (exemplo). dessa forma, melhoramos (a) (sua) (autoestima) (e) (a) (imagem) (dele) para o (grupo), diz (a) diretora.” (n° 259)

Nesta classe o vocábulo “pais” revela estar também atrelado à dicotomia vítima/agressor, indicando uma disparidade no que refere aos discursos de pais de vítima e pais de agressor. Os pais de vítima são aqueles que necessitam de informações, logo as matérias das revistas ressaltam a importância deste pai em identificar se seu filho está sendo vitimizado. Quanto aos pais de agressor não existe preocupação semelhante em garantir a estes a identificação das características de agressor ou até mesmo indicação de atuação nesta situação. Cabendo aos pais dos agressores as críticas e responsabilização quanto ao comportamento dos filhos, são os que alimentam a vaidade de seus filhos agressores, os que vivem em ambiente que propiciam a diferença ou até mesmo são ausentes.

Trecho sobre pais de vítima:

“como os (pais) (devem) agir então se o (filho) (é) (vítima)? (o-melhor) (a) fazer (é) conversar (com) (a)(criança), ouvi-la, apoiá-la. (muitas) (vítimas) do *bullying* (acreditam) merecer (as) (agressões) porque são (gordas), (negras), feias.”(n°219)

Trecho sobre pais de agressores:

“por-que está havendo esse (aumento) de ocorrências? Há uma série de (razões) (que) contribuem (para-que) uma (criança) se (torne) cruel. os (pais) (adotam) (hoje) (ou) uma postura permissiva (demais) (ou) (agressiva) em demasia. portanto, há cada (vez) mais filhos carentes de autocontrole”. (n° 206)

“(alguns) (pais) se (preocupam) quando ha (problemas) (com) drogas, de (aprendizagem) (ou) mesmo quando (a) (criança) esta sendo estigmatizada. se o (filho) (e) apontado como (agressor), são raros os (que) (procuram) (ajuda), diz (a) (psicopedagoga) paulista Cintia Constantino.” (n°144)

“(nesses) casos, os pais não (querem) (fazer) (nada), pois não reprovam a (atitude) de (seus) (filhos).(mas), ao mesmo (tempo), também (há) bons pais com (filhos) praticando bullying”(n°226)

Observando os trechos que já foram mencionados nesta classe, o vocábulo “criança” (coeficiente de phi= 0,27) desponta em detrimento a todos os outros já analisados. A criança

vítima de *bullying* constitui o objeto central, reforçando que se trata de uma classe fortemente influenciada das pesquisas iniciais sobre o tema, cujo sujeito de pesquisa está focado nas crianças. É a partir do vocábulo “criança” que são tecidas as demais construções desta classe; é ela quem une os demais vocábulos como: pais, vítima e agressor, as classes pertencentes ao eixo oposto, principalmente a classe 2, apresenta uma ausência significativa deste mesmo vocábulo, bem como do vocábulo adolescente, isto porque tanto a classe 1 quanto a classe 2 falam da ampliação do conceito inicial, do que passa a atender outras faixas etárias e outros locais que não a escola.

5.6.3 Classe 5 – A adolescência e identidade

Por se tratar da última classe, é a que apresenta o conteúdo mais heterogêneo. Com 67 UCE, representando aproximadamente 13% do material analisado, a classe 5 reúne formas de discurso que relacionam questões de conflito próprias da adolescência com o processo de vitimização característica do *bullying*.

Tabela 7 - Palavras características da classe 5.

Palavra	Freq. na Classe	Freq. Total	Percentual na Classe (%)	Phi
*suj_35	16	32	50%	0,28
*suj_01	15	34	44%	0,24
filhos	11	21	52%	0,23
fenomeno	7	10	70%	0,23
identidade	4	4	100%	0,22
adolescente	14	35	40%	0,21
diferenc	6	9	67%	0,21
*ano_2004	17	48	35%	0,2
diferente	6	9	67%	0,21
mas	21	68	31%	0,2
olh	5	7	71%	0,2
conflitos	5	7	71%	0,2
vao	3	3	100%	0,19
este	3	3	100%	0,19
estabelec	4	5	80%	0,19
*ano_2012	26	98	27%	0,18
*suj_37	6	11	55%	0,18
sim	4	6	67%	0,17
quer	7	15	47%	0,17
*suj_10	4	6	67%	0,17
seus	11	31	35%	0,16
vida	9	23	39%	0,16
nossas	3	4	75%	0,16
reform	3	4	75%	0,16
humanos	3	4	75%	0,16

Fonte: Florrie Fernandes Albuquerque (2015).

A partir da reflexão das palavras mais características desta classe, foi possível perceber que o vocabulário característico desta classe remete ao *bullying* e sua relação com os conflitos da adolescência através da perspectiva da identidade. Por conta do seu caráter heterogêneo, esta classe permite um olhar sobre o nosso objeto de pesquisa permitindo compreendê-lo a partir dos elementos que fazem parte do contexto da adolescência, como a violência fruto de conflitos da adolescência e da responsabilidade dos pais diante o comportamento violento dos filhos (adolescentes). Esta classe apresenta um olhar diferenciado sobre o fenômeno do *bullying*, pois não se limita ao enquadre do mesmo a partir da descrição dos fenômenos e da categorização dos seus personagens (vítima, agressor, espectador...), como observado em outras categorias. A Classe 5 propõe uma análise que possa investigar o fenômeno *bullying* a partir do social, estão incluídas matérias que associam os episódios de violência com

questões próprias da passagem da infância para a adolescência, levando em consideração novas questões que permeiam a sociedade contemporânea, conforme observado nos trechos seguintes:

“(conflitos) entre crianças e (adolescentes) (fazem) parte (dessa) (fase) da (vida) (em-que) a (afirmação) da (identidade) é crucial. e quando, (ainda) muito inseguros, os (jovens) tem enorme dificuldade em lidar com as (diferenças).” (nº502)

“não só a (roupa), ou o batom, (mas) a (maneira) (como-se) portam e agem. sinto uma (angústia) ao observar (como-se) abreviam a (infância) e a própria (adolescência) em nome de (ideias) (profundamente) vazias na essência. ao resvalar para isso, a lição crucial da tolerância (diante) das (diferenças) fica de (lado).” (nº685)

Nos trechos acima, os vocábulos: conflitos, fase e diferença marcam a abrangência do nosso objeto de estudo e a multiplicidade de relações que ele pode estabelecer. Em se fazendo o recorte do *bullying* na adolescência, como é o caso desta classe, perpassam desde questões próprias da adolescência como a sua relação com corpo infantil que passa por inúmeras transformações biológicas, desde o desejo sexual à necessidade de auto-afirmação perante o grupo. Esta classe apresenta uma adolescência, que vulnerável à influências externas, apresenta ao mesmo tempo desejo em vivenciar novas experiência e desafios, mas que, sobretudo, não podem ser pensadas distante de um contexto social. Sobre isto Minayo (1990, p. 279) nos diz:

Numa formação social como a nossa, marcada pela divisão de classes e por uma complexa rede de organização social, a adolescência tem que ser compreendida dentro das especificidades históricas, socioeconômicas, políticas e culturais.

Dentro das questões da adolescência, a construção da identidade aparece fortemente representada, configurando o quarto vocábulo na Tabela 7. Nos discursos, a questão da identidade é marcada por insegurança e vulnerabilidade, como se a violência fosse um decorrência natural deste momento influenciada por variáveis externas. Segundo Erickson (1972), a construção da identidade implica na definição de quem a pessoa é, seus valores e direções que o indivíduo deseja seguir, recebendo três tipos de influencia: a do próprio indivíduo, a da sociedade e da cultura. Usando os termos do autor, a identidade sofre três influencias: a intrapessoal, interpessoal e cultural.

“Trata-se de uma (fase) de inseguranças, (em-que) a (identidade) (está) sendo (formada) e a necessidade de autoafirmação se impõe. É (justamente) (nesse) (ambiente) que o *bullying* prolifera” (n°574)

“a principal mudança (está) na internet, com a-qual a (atual) geração de crianças e (adolescentes) (mantém) uma (relação) (quase) que visceral. É (justamente) (ali), onde constroem sua (identidade)”. (n°653)

Conforme analisamos na classe 4, que trata da vítima criança, foi possível observar uma diferença nos discursos entre pais de vítimas e pais de agressor. Nesta classe, que remete à adolescência, os discursos que incluem o vocábulo “pais” e falam sobre a relação pais e filhos, apontam a atitude dos pais como um viés para a violência. A família faz parte destes novos cenários, e por isto mesmo também estão presentes nesta classe.

“isso se estende a clubes, onde (várias) mães e pais (fazem) de tudo para enaltecer a qualidade dos (seus) (filhos) e excluir os que são (novatos) ou (diferentes).” (n° 633)

“muitas vezes, são os pais que (transformam) os (filhos) naquilo que costume chamar de mininarcisos, com a vaidade exacerbada e em permanente (culto) a (si) mesmos. O (adolescente) recebe hoje o maior de (todos) os (privilégios) da (vida) (adulta) a liberdade (mas) nenhuma das obrigações que (vem) com a (idade) madura.” (n° 687)

“ele começa em casa. só que muitos pais preferem manter-se cegos a (agir) como deveriam. É um (traço) (típico) (dessa) geração de pais? No (grau) em-que-se manifesta, (sim). Enxergo um (aspecto) positivo na (atual) geração, que vive em (busca) de (relações) (mais) abertas, francas e afetivas com (seus) (filhos).”(n° 661)

“(nesses) casos, os pais não (querem) (fazer) (nada), pois não reprovam a (atitude) de (seus) (filhos). (Mas), ao mesmo (tempo), também (há) bons pais com (filhos) praticando *bullying*.”(n° 226)

De forma significativa esta classe nos leva a refletir sobre três pontos que se entrelaçam e produzem um campo lexical que envolve a classe. A violência como ação característica da adolescência, a questão da adolescência como momento de vivência da crise da identidade, aí estando os jovens mais vulneráveis a comportamentos agressivos. E o resgate das figuras paternas como responsáveis pelo fenômeno do *bullying*, caso sejam pais do agressor. Em observando de forma conjugada estas três afirmações, é de se interpretar que o adolescente nos discursos das revistas ocupa um lugar de imputabilidade pelos atos de *bullying* que, por ventura, possam ocorrer, sendo lançada a responsabilidade para outras figuras, como os pais, ou até para as questões circunstanciais que envolvem o ser adolescente.

5.7 DE QUAL OBJETO ESTAMOS FALANDO? CRUZANDO OS DADOS DAS ANÁLISES DE CONTEÚDO E ANÁLISE LEXICAL

A partir do panorama apresentado, é possível perceber que alguns temas são transversais nas duas formas de análise, conforme indica Nascimento e Menandro (2006). É possível efetuar a construção de uma rede a partir de algumas categorias gerais, em que se é levando em conta “aspectos confluentes na categorização dos dados apontados tanto pela análise do Alceste como pela Análise de Conteúdo. Vão emergir para a discussão o que os pesquisadores denominaram de “nós”, fazendo referência aos pontos incomuns na duas análises. Em ambas as análises surgiram também categorias/classes que são específicas a uma ou outra forma de análise das comunicações. Os resultados trabalhados não parecem apontar uma forma única de construção do *Bullying* nem, tampouco, produções discursivas excludentes entre si. Apenas uma Classe que também é categoria (Do bullying à Chacina) que apresenta certo distanciamento das demais.

A análise lexical realizada posterior à análise do conteúdo nos permite verificar uma divisão tópica entre vocabulários utilizados, apontando uma diversidade discursiva que compreende o objeto, indicando também aspectos contraditórios no discurso. As comunicações sobre o *bullying* nas revistas fazem uso de diversas formas de construção do objeto, numa mesma matéria pode haver referências a produções discursivas diferentes, a depender do contexto comunicacional em que o objeto estava inserido. Este caráter de pluralidade dos significados e imagens construídas sobre o objeto em apreensão é o que confere a este a dinamicidade própria das relações sociais. Essa divisão tópica apresentada pela análise lexical são as classes. As classes, como nos diz Camargo (2005), por reunir os campos semânticos, indicam as representações sociais ou campos de imagens sobre um dado objeto, porém podem apresentar aspectos de uma mesma representação. O cruzamento das análises constitui fatos de extrema relevância para a avaliação tanto das categorias temática quanto das classes.

O cruzamento destes dados nos fez observar uma transversalidade que congrega conteúdos de ambas as análises, e aponta para as representações, mas precisamente as ancoragens presentes no discurso sobre o *bullying* em ambas as revistas. Foram verificadas quatro formas de construção do *bullying*: O *bullying* enquanto processo de vitimização; O *bullying* dos espaços de trocas coletivas-escola e trabalho; o *bullying* objeto das novas tecnologias e; *bullying*.

A segunda categoria da análise de conteúdo intitulada: *Bullying* - responsabilidade da escola juntamente com a classe dois da análise lexical chamada: Do colégio para o trabalho: *bullying* ou assédio Moral? apresentam pontos de aproximação quanto à forma de observar o *bullying*. Trazem o *bullying* objeto próprio dos espaços de trocas coletivas – escola e trabalho.

Conforme abordamos anteriormente, parece que o termo *bullying* que surgiu inicialmente como forma de violência pertencente ao espaço escolar, vem sendo requerido também para traduzir a violência no local de trabalho. A violência no local de trabalho, mais conhecida como assédio moral, e que caracteriza pela violência e assédio psicológico que ocorrem no local de trabalho, tem sido chamada também de *bullying*. De fato, o contexto em que ocorre a violência é muito próximo em ambos os casos. A definição de Leymann (1990) aponta esta aproximação.

fenômeno no qual uma pessoa ou grupo de pessoas exerce violência psicológica extrema, de forma sistemática e recorrente e durante um tempo prolongado – por mais de seis meses e que os ataques se repitam numa frequência média de duas vezes na semana – sobre outra pessoa no local de trabalho, com a finalidade de destruir as redes de comunicação da vítima ou vítimas, destruir sua reputação, perturbar a execução de seu trabalho e conseguir finalmente que essa pessoa ou pessoas acabe abandonando o local de trabalho (LEYMANN, 1990, p. 121).

Denominado como *Mobbing*, mas no Brasil conhecido como assédio moral, o fenômeno vem sendo bastante estudado por ser apontado como uma nova forma de mal-estar e adoecimento no trabalho. O fato que pode colaborar para essa disputa de campo científico pode ter relação com a afirmação de Anderson (2001) de que ainda não foi adotada uma definição internacional sobre o *mobbing* no trabalho, mas as diversas pesquisas e instituições internacionais acabaram por circunscrever o fenômeno progressivamente.

Segundo Guimarães e Rimole (2006, p.184)

Diversas expressões têm sido utilizadas em diferentes países para designar o fenômeno. Na França – *Harcèlement moral* (assédio moral), Itália – *molestie psicologiche*, – na Inglaterra, Austrália e Irlanda - *Bullying*, *Bossing*, *Harassment* (tiranizar), nos Estados Unidos, Países nórdicos, bálticos e da Europa Central – *Mobbing* (molestar), no Japão – *Murahachibu* (ostracismo social), em Portugal – *Coacção moral*, nos países hispânicos – *Acoso moral*, *acoso psicológico* ou *psicoterrorismo*, no Brasil – Assédio moral, assédio psicológico, *mobbing*.

Ainda segundo os autores essa diversidade de expressões tem relação com a variedade cultural e à ênfase que se deseja colocar sobre algum dos múltiplos aspectos que levam à violência psicológica no trabalho. Acrescentam ainda que para uma descrição mais

comprometida e a descrição deste fenômeno em nível universal são necessárias “aproximação progressiva e um intercâmbio de conhecimentos, teorias, estudos e práticas transculturais” (Guimarães e Rimole (2006, p.184). Leymann (1990), entretanto, afirma que o termo *mobbing* deve ser aplicado à violência psicológica praticada por adultos no contexto de trabalho; já o termo *bullying* deve ser usado quando da violência física relacionada a crianças e adolescentes no contexto escolar.

Todo esse percurso nos leva a refletir sobre as disputas pela hegemonia do pensamento científico, disputas estas que envolvem o *bullying* e o assédio moral. Pierre Bourdieu (2002) tece considerações importantes para as reflexões sobre o campo científico como palco destas disputas. Considera que o campo científico é também um campo social, e desta forma, local onde ocorrem as relações de força, disputas e estratégias que visam beneficiar interesses específicos dos participantes deste campo. Os pesquisadores estariam vinculados a este campo científico, no qual são desenvolvidos seus trabalhos, mediante as crenças que partilham com outros pesquisadores do mesmo campo, formando uma comunidade científica, em que podem partilhar valores, crenças e práticas identificados como comuns pelo próprio grupo.

Independente da disputa de campos, este dado levanta a questão do *bullying* enquanto fenômeno característico dos espaços de convivência em sociedade, tais como a escola e trabalho. Contribuindo para a evolução deste pensamento temos a afirmação de Ortega (2002, p. 143) quando nos diz que:

O conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema.

Em se tratando de um objeto polissêmico, como o *bullying*, ser representado como Assédio moral pode estar relacionado a uma tentativa de ancorar os conceitos já aprendidos em uma teoria que se aproxima em termos de estrutura e violência, aproximando este novo conceito a um já existente, ancorando o desconhecido em representações já existentes.

Outro dado que apresentou convergência nas duas análises foi a Classe 1, a mais coesa das classes geradas pelo Alceste e a categoria 6 da análise de conteúdo. Ambas falam do *bullying* como um fenômeno que pode gerar tragédias e relacionam o *bullying* à massacre/

tragédia. Este ponto fora fortemente discutido nas análises, mas que vamos resgatar para uma breve discussão. Não é de hoje que falamos em chacinas, tragédias, massacres, entretanto, a partir de um certo momento social foi iniciado um movimento com contornos específicos, mas que só há bem pouco tempo teve sua discussão iniciada no Brasil.

O fenômeno a que nos referimos no parágrafo anterior fala dos sujeitos que, em um ato repentino e realizado de uma só vez, descarregam suas armas contra adolescentes dentro da escola. Os personagens desta história são, com bastante frequência, do sexo masculino. São jovens e retraídos. Em períodos que antecedem o crime, que pode durar meses ou anos, estes jovens mantêm uma vida reclusa para a elaboração do seu plano. Neste momento, procuram informações sobre armas e frequentam sites sobre fundamentalismos, religiosos ou políticos. Envolvem-se com práticas militares e treinamentos com armas de fogo. Ao crime que planejam desejam ser notados e fazem deles um espetáculo teatral. Segundo Lima (2011), foi o sociólogo alemão Robert Kurz, que tomou emprestada a palavra *amok* para denominar estes atos de fúria que terminam em tragédias e suicídio ao final.

Zuin (2008, p. 594) afirma que *Amok*

É uma palavra de origem javanesa que, no meio psiquiátrico, concerne às denominadas *Culture Bound Syndromes (CBS)*, ou seja, às síndromes ligadas à cultura, um conceito criado pelo psiquiatra chinês P. M. Yap, em 1965, e que “designa as síndromes exóticas e raras de povos primitivos”, merecendo nos compêndios de psiquiatria apenas uma menção a título de curiosidade.

O fenômeno descrito acima corresponde claramente como o ocorrido em Realengo. O *bullying* aparece como um evento transversal do fenômeno *amok*, mas tal fenômeno não é identificado pela mídia como tal, perpetuando o *bullying* como principal causa de fenômenos desta ordem. Para Jodelet (1985) ampliando o conceito de Moscovici, assim nos diz:

A ancoragem comporta, entretanto, um outro aspecto que recentes pesquisas no domínio das representações e dos processos cognitivos põem em evidência em toda a importância. Esse aspecto se refere à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que daí derivam, de um lado e de outro. Não se trata mais, como na objetivação, da constituição formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica num pensamento constituído (JODELET, 1985, p. 29).

Resgatando o conceito de Jodelet, podemos inferir que a tragédia de Realengo que ocorreu em 2011, momento de ascensão do *bullying* na mídia impressa, todas as questões sobre o *bullying* estavam sendo elaboradas e imagens sobre o fenômeno sendo tecidas. Como

nos diz Sá (1998, p. 40): “alguma coisa que emerge das práticas em vigor na sociedade e na cultura e que as alimenta, perpetuando-as ou contribui para sua própria transformação”. Um evento novo, as chacinas, encontra no *bullying* um ponto de sustentação para ser assimilado socialmente, assim como o *bullying* enquanto estudo científico, busca se consolidar ancorando-se nestes novos fenômenos.

Presente tanto na categoria 4 como na classe 3 está o discurso do *bullying* enquanto prática nos espaços sociais mediados pela tecnologia. As mudanças ocorridas pela sociedade contemporânea desde o início da era digital, tem modificado os hábitos dos indivíduos em sociedade. Segundo Moran (2000, p. 114), “na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”. Surgem os novos espaços sociais, os espaços de trocas de informação mediados pela tecnologia. Para Belloni (2001, p. 7):

A introdução das tecnologias de informação e comunicação o longo do século 20 trouxe para o cotidiano das pessoas uma série de mudanças nos modos de acesso ao conhecimento, nas formas de relacionamento interpessoal, nas instituições e processos sociais, entre outras.

Essa nova era, em que as tecnologias da informação ganham cada vez mais espaço na vida social dos indivíduos, é permeada por rápidas mudanças nas estruturas sociais e nas relações que estabelecem os indivíduos em sociedade. Não se tratando de simples questões de ponto de vista, mas de quebra de paradigmas sociais. Novas formas de relacionar-se aparece a cada dia, novos parâmetros de convivência também. Dentro deste contexto novas formas de violência também emergem. Relativo a estas novas formas de violência, os discursos presentes nas revistas apontam para questões que caracterizam estes novos espaços sociais mediados pela internet da seguinte forma: Local de propagação rápida da violência, espaço de impunidade para o agressor, espaço em que a violência psicológica pode trazer danos incalculáveis à moral do agredido.

O último ponto de aproximação entre as duas análises fala do enfoque na vítima e nas histórias destas, possíveis de ser observados na categoria 1 da análise do conteúdo e nas classes 3, 4 e 5 da análise do ALCESTE. Mas que vítima é essa presente no discurso das revistas? Geralmente, os discursos sobre a vítima, independente se é criança, adolescente ou adulto (em seu espaço de trabalho), tratam de apresentar a vítima típica, conhecida por sua fragilidade e incapacidade de reagir às agressões a eles dirigidas.

A vítima típica são os alunos que apresentam pouca habilidade de socialização. Em geral são tímidas ou reservadas, e não conseguem reagir aos comportamentos provocadores e agressivos dirigidos contra elas. Normalmente são mais frágeis fisicamente ou apresentam alguma marca que a destaca da maioria dos alunos: são gordinhas, magras de mais, usam óculos [...], são de raça, credo, condição econômica ou orientação sexual diferente.(..) Normalmente, estas crianças “estampam” facilmente as suas inseguranças na forma extrema de sensibilidade, passividade, submissão, falta de coordenação motora, baixa autoestima, ansiedade excessiva, dificuldades de se expressar. Por que apresentam dificuldades significativas de se impor ao grupo, tanto física quanto verbalmente, tornam-se alvos fáceis e comuns dos ofensores. (SILVA, 2010, p. 37-38).

A posição da vítima é questão tão marcante que, mesmo na classe1 (Do *bullying* à Chacina) é possível observar sua presença. Nesta classe, cujo enfoque está aparentemente no agressor também traz o processo de vitimização como fundante. O agressor ou atirador, como é denominado na matéria, tornou-se agressor após ter sido vitimizado na adolescência, sua ação seria um atitude resposta radical ao processo de vitimização. Outro exemplo temos na classe 5 (Adolescência e identidade), o fenômeno do *bullying* é associado à crise de identidade e compreendido como fenômeno inerente à fase – adolescência. Quando presente, o discurso sobre o agressor se relaciona a responsabilidade dos pais em relação à atitude agressiva dos seus filhos. Diante destas observações, nota-se que na antonímia vítima-agressor há uma descaracterização do discurso sobre o agressor e uma supervalorização do discurso da vítima.

Os resultados obtidos no cruzamento dos dados das duas análises apresentam as representações sociais como fluidas e instáveis que estão propensas às mudanças sócio-culturais. A categoria que nomeamos de: ‘do *bullying* à chacina’, por exemplo, nos permite observar exatamente o momento de interação entre um fenômeno concreto – a chacina, o acionamento do ato de linguagem- as matérias produzidas sobre o assunto e as representações sociais subjacentes a este encontro. Tomando ainda como exemplo a mesma categoria, podemos identificar também a importância da linguagem e, mais especificamente, do léxico e sua forma estrutural na formação das representações sociais, o pensar o *bullying* como chacina é identificá-lo em sua porção mais violenta, e isto exigiu o uso de estrutura lexical apropriada: assassino, atirador, e até mesmo de um campo lexical que envolvam estas palavras.

Prado (2010, p. 8) assim nos diz: “é somente na expressão, no uso das palavras e no exercício da linguagem que a consciência discursiva age e promove atualização discursiva”. Os discursos sobre o *cyberbullying*, por exemplo, trazem à tona a questão de uma nova forma

de violência permeada pelo uso da tecnologia, que passou a ser vivenciada a partir do surgimento dos novos espaços de convivência social. De forma ampliada, discutir sobre as representações sociais do *bullying* é discutir também sobre posicionamento do sujeito social, mesmo que seja um posicionamento circunstancial. As classes e categorias que remetem às vítimas do *bullying* nos fazem refletir sobre a facilidade da sociedade em assumir o posicionamento da vítima, com a mesma dificuldade que tem de partilhar questões relativas ao agressor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, através de seus objetivos, permitiu observar o *bullying* enquanto objeto das representações sociais, e como nos diz Sá (1998, p.21), “são por natureza difuso, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação”, ainda como nos diz o autor não podem ser captados de forma direta e completa. Desta feita, as considerações finais aqui tecidas não irão se propor a encerrar o estudo do *bullying* nas revistas, mas realizar algumas reflexões sobre os universos consensuais que envolvem o fenômeno.

Quanto ao método, o presente trabalho, que fora desenvolvido em meio a estratégias plurimetodológicas, possibilitou a visibilidade de tais combinações nos estudos de representações sociais. Além disso, combinar diferentes formas de análise resultou, no presente trabalho, uma ampliação no processo de observação do fenômeno estudado diante da sua multidimensionalidade. Análise do conteúdo forneceu uma visão ampliada do fenômeno, já a análise lexical (ALCESTE), apresentou de forma mais aproximada os campos lexicais, juntos, os processos de análise contribuíram para uma compreensão mais apurada do fenômeno. Outro aspecto relevante foi a utilização combinada das técnicas em si, que, apesar de frutíferas são pouco utilizadas, pouco discutidas e apresenta pouca teorização a respeito.

O estudo *bullying* por meio da Teoria das representações sócias e dos métodos adotados proporcionou um olhar multidirecional para o objeto, por levar em consideração sua complexidade e dinamicidade, próprias de um objeto das representações sociais. Os procedimentos de coleta de análise de dados foram bastante produtivos, emergindo dados importantes que um valor ainda maior quando analisados em conjunto, visto que os dois procedimentos de análise nos proporcionou dimensões distintas a respeito do processo representacional do objeto. Dito isto, faz-se importante realizar um breve resgate das duas etapas, para por fim expor os dados significativos para o estudo em representações sociais que emergiram da junção das duas análises.

A primeira parte da Análise, em que foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011), mais especificamente a análise temática, os dados obtidos nos proporcionaram a primeiro acesso ao campo semântico da representação na medida em que permitiram observar os primeiros significantes associados ao *bullying*. Conforme nos diz Bauer e Gaskell (2004, p. 194):

[...] A análise de conteúdo pode reconstruir “mapas de conhecimento” à medida que eles estão corporificados em textos. As pessoas usam a linguagem para representar o mundo como conhecimento e autoconhecimento. Para reconstruir esse conhecimento, a A. C. pode necessitar ir além da classificação das unidades de texto, e orientar-se na direção de construir redes de unidades de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações.

Diante deste reconhecimento, seis categorias apresentaram uma frequência expressiva, são elas: As vítimas e suas histórias, *bullying* - responsabilidade da escola, *Bullying* – ‘Um caso de justiça’, ‘O *Bullying* na internet’, ‘O *bullying* nos meios de comunicação de massa’ e ‘Do *Bullying* à Chacina’.

Na segunda parte das análises fora realizada a análise lexical com ajuda do programa ALCESTE, nesta, foi possível aprofundar os estudos realizados pela análise do conteúdo a partir da observação dos mundos lexicais, que outrora já caracterizamos segundo Reinert (1990, p. 32) como “a regularidade de representação entre indivíduos pode promover a existência de um determinado contexto típico de um grupo, uma representação coletiva um mundo. Dizendo em outras palavras, pensar em mundos lexicais parte da premissa que cada forma de representar o objeto será realizada um em conjunto de palavras que pode definir um campo de observação. Ampliando esta discussão, Kalampalikis e Wagner (2004) afirma que a compreensão destes mundos lexicais só podem ser atingidas mediante um conhecimento do esquema maior de relações. Para o autor um mundo lexical só pode ser compreendido em comparação com outro mundo lexical que o defina por contraste ou complementaridade.

Os resultados da pesquisa apontaram que o *bullying* como objeto polissêmico e difuso, qualidades que possibilita uma análise a partir da perspectiva da Teoria das Representações Sociais. Estes resultados, que foram gerados a partir dos discursos das matérias de Veja e Isto É, apresentam os universos consensuais a respeito da temática. Os discursos sobre o *bullying* estabelecem relações com outras temáticas e que tem disputado espaço com outros campos científicos. Dentre as outras formas de representação, quatro despontaram na análise cruzada com maior representatividade nos discursos consensuais das revistas. São eles: o *bullying* como violência que propicia a ocorrência de massacres e chacinas; o *bullying* como violência característica dos espaços de convivência social- escola e trabalho, o *bullying* como prática nos novos espaços sociais mediados pela internet e o *bullying* enquanto processo de vitimização. Entretanto, outras questões não menos importantes que se entrelaçam, com as questões da adolescência e processos de identificação, a questão do *bullying* como um caso para a justiça.

As análises e a discussão dos resultados evidenciam a complexidade e abrangência do tema. O enfoque dado ao fenômeno do *bullying* apresentou modificações significativas de acordo com o tipo de matéria e público que se pretendia atingir. Sobre estas considerações Sá (1998. p. 71), em seus estudos afirma:

A quantidade e a forma das informações sobre o objeto, assim como o meio pelos quais elas se tornam acessíveis para o sujeito, o grau de interesse intrínseco ou externo que o objeto desperta e a necessidade mais ou menos premente de seu conhecimento para o grupo são variáveis que certamente afetarão – e por isso poderão explicar, pelo menos parcialmente – o conteúdo e a estrutura da representação.

Esta afirmação de Sá nos ajuda a entender a importância de analisar também a forma de apresentação do nosso objeto em ambas as revistas, como fator relevante para a compreensão das representações sociais. As revistas *Veja* e *Isto é* apresentaram um discurso semelhante sobre o fenômeno do *bullying* ao que se refere às seguintes questões: *bullying* relacionado à massacres e chacinas, o *bullying* enquanto processo de vitimização, o *bullying* dos novos espaços sociais mediados pela tecnologia- *cyberbullying*. No tocante à questão *bullying* enquanto assédio moral, trata-se de questão apresentada apenas pela revista *Isto É*. Este dado ratifica a reflexão realizada anteriormente de que não existe um consenso sobre a presença do *bullying* em outros espaços que não a escola. Com relação à classe 5 da análise do ALCESTE, que versa especificamente sobre adolescência e identidade, trata-se de questão apresentada apenas pela revista *veja*.

Em um histórico das publicações apresentado na Tabela 1, a revista *Veja* dá início à publicações referentes a temática no ano de 2001. Apenas 3 anos depois foram publicadas as primeiras matérias sobre o tema na revista *Isto É*. Só no ano de 2010 deu-se início a um aumento no número de matérias relativas ao fenômeno. Um dado significativo é a proporcionalidade do quantitativo total de publicações em ambas as revistas, apresentando a revista *Isto É* vinte e uma publicações e a revista *Veja* dezenove publicações. Com relação ao caráter qualitativo das matérias, embora apresente quantidades aproximadas, a revista *Isto É* apresenta um número mais expressivo de matérias propositivas sobre o *bullying*, enquanto que a revista *Veja* das dezenove matérias observadas, cinco matérias fazem apenas alusão ao tema.

No tocante ao terceiro objetivo específico que trata desta comparação de significados do *bullying* em ambas as revistas é possível perceber a seguinte distinção: a revista *Isto É* concentrou suas matérias nas questões do *bullying* na tecnologia, na responsabilização da

escola e trazendo o *bullying* como um caso de justiça. Já a revista *Veja*, conduziu os escritos sobre o *bullying* levando em consideração o *bullying* como um caso de justiça e mostrando a importância do fenômeno através de suas reportagens de divulgação de livros e filmes sobre o tema. Ambas trazem fortemente as histórias das vítimas, e, conforme dito outrora, apresentam dentro do panorama do fenômeno a criança como vítima e o adolescente como agressor. A apresentação de adolescência dentro do panorama de estudos sobre o *bullying*, mostra a imagem de um adolescente perigoso, nocivo para a sociedade, uma vez que a agressividade é vista como uma marca própria da faixa etária. Fato que apresenta estreita relevância se pensarmos nas atuais discussões sobre a redução da maioridade penal. A pesquisa aponta que existe uma tendência por parte das revistas a marginalização da adolescência e uma possível inclinação para a redução da maioridade penal como solução para esta questão, fatos que podem ser observados nos títulos das matérias que tratam dos adolescentes ‘Maldade de menina’ (Isto É, 2004) a ‘tecnologia a serviço dos brutos’ (Veja, 2010), neste os adolescentes são vistos como ‘brutos’ e ‘malvados’.

Construções como estas sobre o fenômeno do *bullying* e suas personagens em *Veja* e *Isto É* expõe também a presença de questões ideológicas que perpassam o discurso de ambas as revistas, principalmente levando-se em consideração que as mídias impressas, especialmente as revistas semanais, influenciam mais diretamente a opinião pública do que outras mídias, uma vez que são mídias mais analíticas, que proporcionam um debruçar mais extenso e detalhado sobre a notícia, como já foram discutido outrora e pode ser ratificado nos escritos de Henrique (2002, p. 160) em que afirma:

As revistas de informação semanal constituem um forte elemento de formação da opinião pública, principalmente no interior dos estados, onde apesar do principal meio de obtenção da informação é a televisão, as pessoas leem mais a revista semanal de informação para conferir se as informações que ouviram no telejornal, atribuindo dessa forma grande credibilidade às revistas.

Refletir sobre *bullying* levando em consideração as formas de apresentação do fenômeno no decorrer dos anos nos ajuda a compreender um pouco sobre o processo dinâmico da linguagem, em que muda e é capaz de mudar o social como nos alerta Marková (2006). As primeiras matérias cujo discurso enfocava a temática do *ciberbullying*, não coincidentemente, marcam também o ano da ascensão das redes sociais no Brasil. Os conteúdos destas matérias trazem o *bullying* virtual marcado pela insegurança e dificuldades de identificação do agressor, as matérias mais recentes já trazem a possibilidade de localizar o

agressor através da identificação do computador de onde foi originada a agressão. Os discursos sobre o *bullying* na internet, ao mesmo tempo de firmaram características sobre esta forma de *bullying*, foram também influenciados por novas construções sociais.

Mesmo considerando a existência de múltiplas formas de observação do *bullying* e entendendo o fenômeno a partir da antinomia vítima- agressor, acreditamos que o conjunto de discursos produzidos pelas revistas e que se dirigem ao fenômeno são capazes de produzir um imaginário sobre o fenômeno fruto das partilhas destes discursos no senso comum. Estes, capazes de produzir modelos de hábitos e comportamentos que se tornam referências para a compreensão e partilha de conhecimento sobre o tema. E, é justamente a partir desse ponto que se torna importante o estudo do discurso da mídia sobre o *bullying*, no sentido de problematizá-lo levando em consideração sua inserção social. A Teoria das Representações Sociais fornece importantes subsídios para estudarmos esta temática, entretanto, este é um assunto que necessita de maiores estudos de todas as áreas que o circundam, a Psicologia é uma delas.

Os objetivos da dissertação foram alcançados, ainda que não tenhamos respostas fechadas, visto a própria complexidade do objeto da pesquisa em Representações sociais. De fato, o que pretendemos enquanto objetivo geral foi explorar as representações sociais do *bullying* em *Veja* e *Isto É*, tendo em vista o crescente aumento de matérias que se propõem a falar sobre este assunto, acreditamos, por fim, que este trabalho é apenas uma parcela de possibilidades dos estudos do *bullying* na da Teoria das Representações Sociais. O presente trabalhou suscitou como sugestão para pesquisas futuras o estudo de outras revistas, com projetos ideológicos distintos das revistas estudadas, porém dentro de um mesmo intervalo de tempo. Por exemplo: será que as revistas com o segmento educacional, como *Nova Escola*, representam o *bullying* da mesma forma que as revistas *Veja* e *Isto É*? A temática do *bullying* pode e deve ser mais explorado em trabalhos futuros, que possa atentar também para outras vozes discursivas como as famílias e os estudantes, por exemplo.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, M. O saber popular e sua influência na construção das representações sociais. **Revista Comum**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 15, p. 161-171, 2000.
- _____. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Revista Comum**, v. 17, n. 6, p. 111-125, 2001.
- ALLPORT, G. W. The historical background of social psychology. In Tony Manstead & Miles Hewstone (eds.) **The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology**. Wiley-Blackwell, 1968.
- ANDERSON, J. **Informe sobre el acoso moral en el lugar de trabajo: resolución del parlamento europeo sobre el acoso moral en el trabajo**. [S.l.]: Acta, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo; HUCITEC, 2004.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARON, R., BYRNE, D.; GRIFFITT, W. **Social psychology: understanding human interaction**. Boston: Allyn & Bacon. 1974.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, , 2004.
- BAUER, M. W. , GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Em M. W. Bauer, & G. Gaskell (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p 17-36.
- BEANE, A. L. **Proteja seu filho do bullying**. Rio de Janeiro: Ed. Best Seller Ltda, 2010.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BERNARDINI, C. H. Bullying escolar: uma análise do discurso de professores. **LABORE Laboratório de Estudos Contemporâneos**, v.9, n.2, 2010. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/polemica/article/view/2754/1875>>. Acesso em: 20 abr. 2014).
- BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. **Filologia e linguística portuguesa**, 1998. v. 2, n. 1, p. 81-118.
- BOURDIEU, P. **Science de la science et réflexivité : cours du Collège de France**,. 2e éd. Paris : Raisons d'Agir Éditions. 2002.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. São Paulo, Bertrand Brasil. 2003.

BRETON, P. & PROULX, S. **Sociologia da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2002.

BUBER, M. Do diálogo e do dialógico. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CALHAU, L. B. **Bullying**: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão. Niterói, RJ: Impetus, 2010.

CALLADO, A. A. **O texto em veículos impressos em Deu no Jornal**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2002.

CAMARGO, D. C. **Padrões de estilo de tradutores: um estudo de semelhanças e diferenças em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas**. 2005. 512 f. Tese (Docência em Tradução) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Unesp, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2005.

CERRATO, J.; PALMONARI in ALMEIDA, A. M. de O. (Org.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitic, 2011.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COLLIER, G.; MINTON, H. L.; REYNOLDS, G. **Escenários y tendencias de la psicología social**. Madrid: Taurus. 1996.

ERICKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. 1972.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, Verus, 2005.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representação social**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida e vuelta. In: CASTORINA, José Antonio (Org.). **Representaciones sociales**: problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedis editorial, 2003. p.153-175.

FRAIRE, M.; PRINO, L. E.; SCLAVO, E. **An analysis of italian newspaper articles on the bullying phenomenon**, International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 2008. Disponível em: <<http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/199.html>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas; 2012.

GOOGLE Website. Disponível em: <<https://www.google.com.br/>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

GUARESCHI, Pedrinho A. Representações sociais e ideologia. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis/Ed. UFSC, série especial, p. 33-46, 2000.

- GUIMARÃES, L. A. M.; RIMOLE, A. O. "Mobbing" (assédio psicológico) no trabalho: uma síndrome psicossocial multidimensional. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 183-192, 2006.
- HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- HENRIQUE, C. **Revistas semanais a notícia em sete dias em Deus no Jornal**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2002.
- IBÁÑEZ, T. O "giro lingüístico". In L. ÍÑIGUEZ (Ed.), **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-49.
- JODELET, D. La Représentation Social – Fenómeno, Concepto y Teoría. In: MOSCOVICI, S. **Psicología social**, Barcelona: Paidós, 1985. p. 469-494.
- JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2011
- KALAMPALIKIS, N.; WAGNER, W. (2002). Palavras-chave em contexto: análise estética de textos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- KRISTEVA, J. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969.
- LEYENS, J. P. **Psicologia social**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- LEYMANN, H. Mobbing and psychological terror at workplaces. **Violence and Victims**, v.5, p.119-126, 1990. New York, Springer Publishing Company, February.
- LIMA, R. Após o massacre de Realengo. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 121, p. 17-30, jun. 2011.
- LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.
- MAGALHÃES, L. **Veja, Isto é, leia**: produção e disputa de sentido na mídia. Teresina: EDUFPI, 2003.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1997.
- MALTA, D. C. et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 15, n. 2, p. 3065-3076, 2010.
- MARCONDES, D. **Textos básicos de linguagem**: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações Sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MELO, J. M. de. **Comunicação social**: teoria e pesquisa. Ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

MINAYO, M. C. de S. A violência na adolescência: um problema de saúde pública. **Cad. Saúde Pública** [online], v.6, n.3, p. 278-292, 1990. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1990000300005>>. Acesso em: 27 out. 2014.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo**: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 1993. v. 9, n. 3.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. O fenômeno das representações sociais. In: FARR, R. M e MOSCOVICI, S. (Ed.), **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 29-109.

_____. **L'ère des repreréntations sociales**. In Doise, W. and Palmonari, G. (Eds.). *L' études des représentations sociales*. Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1986. p. 34-80.

_____. Représentations sociales: un domain en expansion. In: **LES REPRÉSENTATIONS Sociales** (D. Jodelet, org.), Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 31-61,

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOSCOVICI, S.; MARKOVÁ, I. La presentacion de lãs representaciones sociales; diálogo com Serge Moscovici: In CASTORINA, J. A. (Org.). **Representaciones sociales**: problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedis editorial, 2003.

MUELLER, S. P. M. O impacto das tecnologias de informação na geração do artigo científico: tópicos para estudo. **Ciência da Informação**, v. 23, n. 3, p. 309-317, set./dez. 1994.

NASCIMENTO, A.R.A.; MENANDRO, P.R.M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n. 2, 2006.

NASCIMENTO, I. P.; VIEIRA, A. S.; TRINDADE, M. **Quero me livrar de você**: as representações sociais de jovens de escolas públicas sobre o bullying. Trabalho apresentado no XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2011.

OLIVEIRA FILHO, P. A psicologia social discursiva. In: CAMINO L.; TORRES, A. R.; LIMA, M. E. O; PEREIRA, M. E. (Org.). **Psicologia social**: temas e teorias. Brasília: Technopolitik, 2011.

OLIVEIRA, M. A. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

OLWEUS, D. **Chopper chicks and bullies: research on school bullying**. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1973.

_____. Aggression and peer acceptance in adolescent boy: Two short-term longitudinal studies of ratings. **Child Development**, Washington, 1977.

_____. **Aggression in the schools. Bullies and whipping boys**. Washington: Hemisphere, 2013.

_____. Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. **Developmental Psychology**, v. 16(6), nov. 1980.

_____. Aggression and their victims: Bullying at schools. In FRUDE, N.; GAULT, H., **Disruptive behavior in school**. New York: Wiley, 1984.

_____. **Bullying at school. What we know and what we can do**. Oxford, UK: Blackwell, 2012.

ORTEGA, R. et al. **Estratégias educativas para prevenção das violências**; tradução de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

PERNISA, C.; SANTANA, W. A. **Comunicação digital: jornalismo, narrativas, estética**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1972.

PRADO, D. F. B.do. Linguagem e representação: discussões teóricas sobre o potencial dos exercícios de nomeação no campo das representações. **e-Com**, 2010. v. 3, n. 1.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. **Dicionário de comunicação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

REINERT, M. **Quelques aspects du choix des unités d'analyse et de leur contrôle dans la méthode "Alceste"**. L. S.Bolasco (Ed.), *Analisi Statistica dei Dati Testali (JADT)*, Roma, 1993. p. 27-34. Disponível em: <<http://www.image-zafar.com/sites/default/files/publications/jadt1995rome.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

_____. **Alceste, une méthode statistique at sémiotique d'analyse de discours de type statistique at la réponse "Alcest"**. Langage & Société, 2000. decembre, n° 90, p.57-70,

_____. Alceste, une méthodologie d'analyse dès données textuelles ET une application : Aurelia de Gerard de Nerval. **Bulletin de Methodologie Sociologique**, 1990. V.26, p.24-54

_____. **Alceste: version 4.0 – Windows (Manual)**. Toulouse: Societé IMAGE, 1998.

RIZZINI, I. et al. Adolescentes brasileiros, mídia e novas tecnologias. **Revista Alceu**, 2005, v. 6, n. 11, p. 41-63, jul./dez.

RODRIGUES, A. D. **Estratégias da comunicação**. Lisboa: Presença, 1990.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 1998.

SALLES, L. M. F. **Representação social e cotidiano**. São Paulo: Didática, 1991.

SAPIR, E. The relation of American Indian Linguistics to general linguistics. **Southwestern Journal of Anthropology**, 1947.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

SCALZO, M. **Jornalismo de Revista**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, A. B. B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SMITH, P. K.; THOMPSON, D. **Practical approaches to bullying**. London: David Fulton, 1991.

SOUSA, J. P. **Teorias da notícia e do jornalismo**. Chapecó: Argos, 2002.

SOUZA FILHO, D. M. A teoria dos atos de fala como concepção pragmática de linguagem. **Filosofia Unisinos**. 2006. 7(3), set./dez, p. 217-230.

SPINK, P. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo, Cortez, 1999.

TARGINO, M. das G. Internet e a sociedade; Um sonho a mais? In: _____. **Olhares e fragmentos: Cotidiano da biblioteconomia e ciência da Informação**. Teresina: EDUFPI, 2006.

TAJFEL, H. La catégorization sociale. In: Moscovici, S. (Ed.) **Introduction à la psychologie sociale**. Paris: Larrousse, 1972.

TAYLOR, C. Le langage et la nature humaine. In: LA LIBERTÉ des modernes. Paris: Presse Universitaires de France, 1997. p. 21-66.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **A mídia e a modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

VALA, J. As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia Social, **Análise Social**, v. 28, p. 887-919, 1993.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

WOLTON, D. **Pensar a comunicação**. Brasília: Editora UnB, 2004.

ZUIN, A. A educação de Sísifo: sobre ressentimento, vingança e *amok* entre professores e alunos. **Educ. Soc**, v. 29, n.103. p. 583-606, 2008.