

PREVENIR O *BULLYING* É EDUCAR PARA A CIDADANIA?

Ana Beatriz Saraiva
Beatriz Oliveira Pereira¹⁹

Cada criança tem o direito de se sentir em segurança em casa, na escola, na sua equipa de desporto e na comunidade em geral (Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, 1990)²⁰.

O pessoal do 8º ou 9º ano, na altura, parecia que tinha a mania, quando entravam os colegas do 5º ano ameaçavam os outros por dinheiro e outras coisas. Apanhavam-nos no recreio, atrás do pavilhão ou assim, em lugares mais fechados, sem os funcionários da escolar verem e ameaçavam os mais pequenos. Eles, quando se sentiam ameaçados, deviam de responder e era na altura que eles lhes batiam. Depois quando chegavam à aula é que contavam. Mesmo que fizessem queixa ao diretor, eles chegavam a ameaçar, eu vi, eles ameaçavam para não irem para o diretor, senão levavam mais. Eu não achava piada nenhuma aquilo. (Lúcio)

É pessoas mais humildes. Por exemplo, às vezes, quando viam uma rapariga assim mais humilde, com roupa mais antiga, começavam a chamar nomes. E os miúdos ficavam para ali a chorar e... E isso afetava-me. Havia uma repariga que estava na nossa turma e a ela acontecia-lhe isso, mas ela nunca disse nada. E como ela era boa aluna, eles queriam que ela fizesse os exercícios deles e ela, coitada, tinha que levar para casa o trabalho dos outros. Se ela não fizesse, eles começavam a provocá-la e puxavam-lhe o cabelo, depois eram os óculos... Certo dia, na casa de banho, agarram-na, pegaram em batons e pintaram-na toda... Nesse dia, combinamos entre todos na aula que íamos ajudá-la. Não era para bater neles mas íamos confrontá-los. Nós dissemos: “tens que dar parte dessas pessoas, denunciar! Nós estamos aqui e podes estar descansada que eles não te vão tocar.” (Luís)

¹⁹ (CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho)

²⁰ A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adaptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20/11/1989 e ratificada por Portugal em 21/09/1990 e pelo Brasil em 20/09/1990.

Quando uma criança ou jovem agride outra de forma sistemática, o abuso verbal, físico ou emocional, pode causar efeitos duradouros. Habitualmente, este tipo de abuso passa despercebido ou é banalizado por ser cometido por crianças.

O conceito de *bullying* tem vindo com frequência a ser destacado no âmbito da violência juvenil, e o estudo da agressividade revela-se importante, sendo este comportamento um dos melhores indicadores de trajetórias desviantes futuras, sobretudo se manifestado precocemente (Tremblay et al., 1992).

Assim, o objetivo deste estudo é, a partir da discussão da função mediadora numa perspetiva vygotskyana, salientar a relevância das narrativas da criança onde possa emergir a procura da própria em expressar uma análise do seu mundo interior/exterior e em avaliar o seu caráter.

O fenómeno de *bullying* insere-se na categoria de comportamentos agressivos que, por seu turno, se enquadram na categoria denominada de comportamentos antissociais (Baldry & Farrington, 2000).

Comportamentos antissociais têm sido frequentemente associados ao insucesso escolar e progressiva desvinculação da escola, potencializando o insucesso académico e eventual abandono precoce (Saraiva, 2011a).

Assim, tem-se dado particular relevo à relação entre insucesso escolar, *oposição desafiadora* e comportamento antissocial (Pereira, 2008).

Consuma um facto observável que durante o período de escolaridade certos comportamentos antissociais revelam-se, pela primeira vez. Esses comportamentos são orientados contra os professores e funcionários da escola e com maior frequência contra os pares.

Os modelos explicativos da violência elucidam certas situações de agressão. Contudo, é necessário recorrer a uma posição eclética, de forma a elaborar uma explicação integrada e mais próxima de realidades possíveis.

O presente capítulo não pretende constituir-se uma revisão exhaustiva da literatura sobre *bullying* e violência juvenil mas centra-se na exploração e compreensão dos desafios que enfrentam as crianças e os jovens envolvidos nestes comportamentos, assim como os seus efeitos no desenvolvimento infantil e juvenil (Olweus, 1995; Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004; Pereira & Pinto, 1999; Rigby, 2003; Saraiva, 2011b; Smith & Sharp, 1994).

Definição de *bullying*

O *bullying* – identificado por se tratar de uma agressão continuada – corresponde, segundo a definição apresentada por Smith e Sharp (1994), a um abuso sistemático de poder entre pares, devido a diferenças de variada natureza, como força/tamanho físico, habilidade/capacidade, hierarquia ou, ainda, características de personalidade.

Baldry e Farrington (2000) definem um fenómeno de intimidação física, verbal ou psicológica, produzida com a intenção de causar medo, perturbação ou injúria ao outro, e associam-lhe, igualmente, a diferenciação do agressor pela sua força ou dominância. Trata-se de uma forma de agressão sistemática, repetida e intencional (Olweus, 1995), que se pode manifestar de maneiras diversas como o roubo, a extorsão, o insulto ou ainda a agressão física.

Estamos perante um fenómeno que poderia, ainda, ser designado, numa abordagem legalista, por “maus-tratos/abuso” entre pares (Amado & Freire, 2002) ou tirania de pares (Harrison et al., 2006).

Em suma, estuda-se uma forma de agressão entre pares que parte de um inicial desequilíbrio de poder, incitando o agressor a abusar do seu poder de forma discricionária e sistemática.

Pode ser equacionada, no entanto, a dificuldade em estabelecer os limites entre a brincadeira e a agressão. Nos primeiros anos de escolaridade e, particularmente, entre rapazes é natural o desenvolvimento de jogos de contato físico e de simulação de lutas (Smith, 1997), em que os grupos se digladiam, guerreiam, perseguem, agarram, deitam-se ao chão.

Assim, um incidente competitivo entre crianças que envolva agressividade física, como uma brincadeira para *medir forças*, criar hierarquia ou definir liderança de grupo, são formas de agressividade não consideradas no conceito consensual de *bullying*.

O problema coloca-se, quando ao jogo se associa uma carga *negativa*. Dito de outro modo, enquanto no primeiro caso todos os envolvidos reconhecem uma “brincadeira” ou um “jogo” (mesmo que, por vezes, este tenha consequências mais graves do que as esperadas), no segundo, a opinião do agressor difere dramaticamente da interpretação da situação por parte da vítima e dos espectadores (Amado & Freire, 2002).

Surge, deste modo, a reflexão sobre questões: como eu sou e me conheço? Que futuro quero para mim? O que procuro com o meu modo de vida? E como fazer diferente?

Apelamos com esta abordagem à compreensão e investigação de processos de produção de sentidos sobre percursos de violência a partir de uma relação estabelecida entre criança e interlocutor que tenha por base a expressão de motivos pessoais e ações.

Sugere-se a concretização desta abordagem partindo-se da construção da criança como elemento participativo do seu próprio processo de validação. Considera-se que este tipo de metodologia propõe a aprendizagem e o desenvolvimento para todos os envolvidos, com base na teoria sócio-histórica, na linha de Vygotsky, Leontiev e Bakhtin.

A abordagem sócio-histórica constitui um referente teórico geral na construção do pensamento psicológico que permite compreender os processos humanos dentro da sua complexidade real (González Rey, 2002).

Entende-se que as ideias preconizadas na abordagem *vygotskiana* representam um método alternativo para o estudo teórico-prático da dimensão subjetiva dos processos de violência, assim, como para a intervenção prática em contexto escolar. Tendo como fundamento uma nova leitura dos percursos infanto-juvenis, pode-se introduzir reflexões sobre a intervenção em contexto escolar.

Falar sobre intervenção em contexto escolar não se limita à apresentação de um conjunto articulado de estratégias e atividades. Entende-se, neste âmbito, discutir o “como fazer” refletindo sobre os fundamentos e pressupostos teóricos que orientam a prática do psicólogo em contexto escolar, indicando deste modo a ética aí contida.

Emerge de imediato a concepção da psicologia em contexto escolar como uma prática promotora do bem-estar individual e, em última instância, promotora dos Direitos Humanos. Pretende-se atender, deste modo, aos aspetos psicológicos e afetivos, que sustentam as competências socioemocionais, o bem-estar pessoal, o desenvolvimento da identidade e a realização de objetivos pessoais (Ornelas, 2008).

Promover bem-estar no espaço escolar remete, portanto, para um trabalho de ampliação da consciência que a criança possui sobre a realidade envolvente, sobre as suas ações, no sentido de transformar e resolver as dificuldades que a sua realidade lhe apresenta.

A contribuição de Vygotsky (1998) centra-se sobretudo no princípio da génese social da consciência, sendo entendido que o sujeito é o resultado das formas de relação e que só dessa forma pode ser compreendido. Surge, então, a consciência como reflexo, que deverá ser entendida como partindo da relação com a realidade social e considerando a possibilidade subjetiva de produção e transformação:

“A característica essencial da consciência reside na complexidade da reflexão, no fato de que nem sempre resulta exato refletir, ou seja, pode haver alterações da realidade, que ultrapassam os limites do visível e da experiência imediata, exigindo a busca dos significados que não são observados diretamente.” (Vygotsky, 1991, p 17).

Isto supõe ajudar a criança a superar os obstáculos que se opõem a uma boa escolha, uma escolha que se baseia numa decisão pessoal, responsável e preocupada também com a qualidade de vida no seu dia a dia, pois além de sucesso, a criança precisa também de ser feliz e de se sentir realizada.

O trabalho do psicólogo na escola pressupõe orientar e levar a criança a descobrir o que ela precisa, ou seja, obter clareza sobre quais são as suas necessidades. Num segundo momento, importa também revelar as possíveis relações do seu comportamento externo (observável) com seu comportamento interior e não totalmente perceptível.

Mediante isto, a intervenção em contexto escolar cria a possibilidade, a partir de construções e reflexões que a própria criança tece, de se apropriar das suas determinações e de se entender como ser único e singular, histórico e social. E assim, possibilita a gradual explicitação das condições concretas presentes na sua vida e favorece o reconhecimento das determinações com as quais deve lidar.

Seguindo esta orientação, desponta a possibilidade de ressignificação, processo cognitivo e afetivo, de produção de novos sentidos subjetivos. Este diálogo requer uma apropriação progressiva da linguagem falada, promovendo consciência e criação de sentido (Quintino-Aires, 2006).

Esta orientação projeta bem-estar e cria condições para que apreenda os seus conflitos internos, chegando a uma compreensão de si, do outro e do mundo mais adaptada. Por outras palavras, para Vygotsky (1989) internalização é uma reconstrução interna de uma

Por acréscimo de sentido, a agressão no *bullying* é intencionalmente *maldosa*, propositada e de carácter persistente, podendo durar semanas, meses ou anos.

Neste tipo de agressão continuada, regista-se uma dificuldade crescente por parte da vítima em se defender, sentindo-se cada vez mais envolvida e, conseqüentemente, diminuída face a um abuso de poder. De forma geral, o desencadear do incidente é da iniciativa do agressor.

Contudo, são relevantes para a manutenção do processo de agressão continuada, tanto características da vítima (como por exemplo, aspeto físico, necessidades educativas especiais, competências interpessoais) como o papel do espectador, considerado “passivo” (Smith & Sharp, 1994).

Por definição, o *bullying* pode ocorrer numa série de contextos, tais como o local de trabalho, a escola, ou mesmo a zona de residência e sempre que o ambiente favoreça um grupo social cujas características dominantes são, por um lado, relações de poder evidentes e, por outro, uma baixa supervisão.

Uma vez que este binómio está idealmente realizado no espaço “recreio”, a agressão continuada entre pares ocorre predominantemente na escola e, em particular, nos referidos espaços de limitada supervisão (Genta et al., 1996; Pereira, 2008; Pereira & Pinto, 1999), onde se evidencia também a frequência de atividades não organizadas entre crianças. Nessas situações, seja por uma eventual falta de consciência dos mesmos ou seja decorrente do facto das suas competências de autodeterminação se encontrarem ainda em desenvolvimento, as crianças/jovens raramente procuram a intervenção de uma figura adulta (Smith & Sharp, 1994).

Pereira, Costa, Melim e Farenzena (2011) verificaram uma alta incidência de alunos que não informam os professores, mesmo perante situações graves de vitimização/*bullying*, facto que se repercute no sentimento de falta de confiança e segurança na escola. Para Keogh e Rigby (1995, cit. em Rigby, 1997) muitos professores manifestam um receio pessoal de intervir nas situações de violência escolar, desejando evitar a responsabilidade de agir diretamente. As incertezas e a falta de tomada de posição dos professores nesta área da disciplina, aprendizagem e convívio, voltado ao bem-estar coletivo, pode encorajar os agressores que obtêm conseqüências despenalizadoras da própria conduta.

O estudo do *bullying*

Grande parte da investigação nesta área tem sido liderada pelos Estados Unidos da América, Reino Unido e países escandinavos, onde se destacaram, na década de 70, os trabalhos de Dan Olweus.

Mas só a partir dos anos noventa do século XX, o *bullying* começa a tomar relevância como fenómeno psicossocial, situação que decorre, por um lado, do registo da sua frequência e, por outro, da percepção da gravidade implicada nas suas conseqüências (Smith & Sharp, 1994).

O fenómeno indicia, ainda, prevalecer de forma significativa na maioria ou mesmo em todas as escolas, em países ocidentais.

Duas linhas de orientação se destacaram, emergindo dois campos de intervenção específicos. Como foi referido, o espaço de recreio, onde a maior parte dos fenómenos de *bullying* se manifesta dada a inexistência de atividades organizadas e a menor supervisão (Marques et al., 2001; Pereira et al., 2002) e, por outro, a investigação que abrange crianças com necessidades educativas especiais e/ou dificuldades de aprendizagem, intervenientes frequentes do processo, tanto no papel de agressores como de vítimas.

Segundo a perspectiva que é adotada, o estudo do *bullying* integra vertentes distintas, em função do tipo de fontes para a recolha de dados (agressor, vítima, observador passivo, professores) e da metodologia (nacional, local, nomeação por pares ou professores, questionários de autorrelato, etc.). E engloba, como já nomeado, práticas variadas: ameaçar, insultar, dizer mal, bater, empurrar, rastejar, destruir propriedade, roubar, mentir, excluir, ignorar, desrespeitar, etc. (Pereira & Pinto, 1999).

Se numa primeira abordagem os estudos se centraram principalmente na análise da idade agressor-vítima, estudos recentes (por exemplo, Smith, 2004) sugerem que a maioria dos jovens não são nem “puros agressores”, nem unicamente vítimas. Quando o *bullying* ocorre na escola, alguns alunos estão diretamente envolvidos, enquanto outros são testemunhas do incidente (Atlas & Pepler, 2001) ou observadores (em inglês, *bystanders*).

Pensa-se agora que os observadores desempenham múltiplos papéis em situações de *bullying*. Alguns são meramente espectadores e caracterizam-se por se manter por perto e observar a luta

sem ajudar a vítima, enquanto outros podem encorajar o agressor ou ainda auxiliá-lo, avisando, por exemplo, quando um adulto se aproxima. Outros ainda simpatizam com a vítima e desaprovam a situação de *bullying*.

O tipo de atitude ou comportamento em relação ao *bullying* para os que não participam diretamente difere nalguns estudos, segundo a idade e o género. Em termos de idade, a atitude negativa perante o *bullying* atenua-se à medida que os jovens crescem. Contudo, as crianças mais velhas também mais provavelmente ajudam a vítima. No que se refere ao género, as raparigas estão mais propensas a serem empáticas e a apoiar a vítima, enquanto os rapazes pensam muitas vezes “que a vítima mereceu” (Rigby, 1997).

Embora os observadores tenham um papel importante na dinâmica do *bullying*, são poucos os estudos que se concentraram especificamente sobre o papel dos observadores (Sung Hong & Espelage, 2012).

Numerosas publicações, algumas das quais acima destacadas, envolveram investigações de diagnóstico desta realidade múltipla, com o intuito de compreensão, mas também de intervenção específica que sirva os requisitos de prevenção e redução de ocorrências diversificadas.

Em Portugal, como no Brasil, a abordagem dominante procurou diagnosticar os comportamentos de agressão e vitimização, estabelecer o perfil das vítimas e dos agressores, identificar os efeitos a curto e a longo prazo para cada um dos intervenientes, assim como os sinais de alerta de situações persistentes do fenómeno e, ainda, elaborar programas de intervenção.

Assim, o estudo inicial e exploratório de Pereira, Almeida, Valente e Mendonça, publicado em 1996, reporta-se a um grupo de 6200 alunos (1º e 2º ciclos), dos quais 22% foram vítimas (três ou mais vezes, no último período letivo) e 17% afirmaram ter agredido. Quanto ao género, aponta-se para um envolvimento reduzido das raparigas em práticas fisicamente agressivas.

Estas últimas distinguem-se ainda pela forma de vitimização a que são sujeitas e reportam com maior frequência agressões verbais do tipo “falar mal”, sendo que práticas como roubar ou bater se apresentam como mais frequentes entre rapazes (Pereira & Pinto, 1999).

Desenvolvimento da criança e formação da personalidade

O conhecimento que a Psicologia tem vindo a produzir, no decorrer da sua história, sistematizou o desenvolvimento observado nas crianças, tomando-o por natural (Bock, 2001).

À luz da psicologia *vygotskiana*, o desenvolvimento da criança é, no início, dominado por *processos naturais* mas a presença e ação do adulto cuidador permite, através da mediação entre a criança e o mundo envolvente, começar a estruturar as suas funções nervosas superiores (Vygotsky, 1998).

O ambiente social e relacional é determinante para a apreensão adequada da cultura e para um saudável desenvolvimento da personalidade, a verificar-se uma relação recíproca e alternante, um intercâmbio mutuamente contingente, segundo Leal (1975, 2006).

Os trabalhos de Vygotsky e colaboradores introduzem uma concepção teórica própria, onde a resposta da criança ao ambiente é, no início, dominada por processos naturais, particularmente os que são disponibilizados pela herança biológica.

Porém, o adulto cuidador, não necessariamente pai e mãe biológicos, permite, através da sua relação com a criança, uma constante mediação do contato daquela com o mundo.

Esta presença do adulto na ação mediada permite a estruturação das funções psíquicas superiores, ou seja, favorece que os processos psicológicos mais complexos se comecem a estruturar.

Os processos são entendidos como *interpsíquicos*, uma vez que são partilhados entre a criança e o adulto. Com o crescimento, os processos que a criança anteriormente partilhava com o adulto são apropriados por esta, ou seja, são *internalizados*, uma vez que passam a ser trabalhados internamente pela criança.

Deste modo, as respostas mediadas criança/mundo transformam-se em processos *intrapíquicos*, sendo o fator relacional de predominante importância, pois é do impacto deste fator que se estrutura a atividade cognitiva da criança.

A relação da criança com o mundo, que é entendida como um processo de apropriação da realidade múltipla, não transforma apenas o mundo interno e externo.

Ao agir sobre o mundo, a criança, e mais tarde o adulto, apreende o significado das suas ações e isto faz com que articule, sempre, novas significações. Estas novas significações articuladas transformam o sujeito e modificam-no internamente (Aguiar & Soares, 2008).

O processo de apropriação/objetivação das características culturais da humanidade que o ser humano realiza através do seu agir não ocorre de forma direta mas sim de forma mediada, nomeadamente, através da relação com o *outro*. As mediações presentes nos diversos espaços sociais onde o sujeito atua possibilitam-lhe essa apropriação/objetivação.

A categoria “mediação” não liga apenas a singularidade (sujeito único) à universalidade (humanidade) mas constitui-se o centro organizador dessa relação (Aguiar & Soares, 2008).

Um dia acertei contas com ele. Vinguei-me no futebol. Ele vinha com a bola e eu, em vez de ir à bola, preguei-lhe um pontapé na cabeça. Ele ficou para trás (tom de humor). Acertei contas com ele. A partir dos 13 anos, mais ninguém me chateou. Já sabiam que eu enchia, enchia. Todos os dias havia uma coisa, havia uma coisa... chegava a um certo ponto que reventava. E a partir daí deixaram de me chamar nomes. Ele precisou de dureza para deixar de me chamar nomes. Parece que resolvi, ele parou.

(David, 13 anos)²¹

Vygotsky (1998) sustentou, assim, a formação e o desenvolvimento da personalidade com base na tese da situação social do desenvolvimento. Este conceito facilita a compreensão do processo de construção da personalidade a partir da relação entre a condição natural do homem e o seu espaço histórico-social de vida.

E, assim, se pode dizer que é do social que a pessoa se constrói através dos sistemas interiorizados e transpostos das relações sociais para a personalidade.

21 Segmento de narrativa extraído dos resultados da investigação que analisou a construção narrativa das vivências de violência em meio escolar de um grupo de reclusos portugueses (Saraiva, 2014).

A consciência como base da cidadania

Cidadania – “Qualidade de cidadão, indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado livre”. (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013).

Torna-se de grande importância para o psicólogo procurar compreender o processo pelo qual o indivíduo se forma, no qual forma a sua consciência enquanto ser humano.

Luria (2002) refere que muitos processos mentais são sócio-históricos na sua origem e que manifestações importantes da consciência humana são formadas pelas práticas básicas da atividade humana e pelas formas de cultura existentes.

Se, num primeiro momento, o comportamento é um reflexo da realidade externa natural (assim entendida na época) e social, num momento seguinte, através da influência mediadora da linguagem, é possível encontrar a autoconsciência nas suas formas complexas. Ainda que de forma preliminar, Luria propôs ser necessário olhar para a autoconsciência como um produto da consciência do mundo externo, do eu e dos outros seguindo a concepção filosófica de Marx.

Primeiro o homem olhou a si próprio como se fosse num espelho, só que olhando uma outra pessoa. Apenas ao relacionar-se com *Paul* como uma pessoa semelhante a ele próprio, é que *Peter* pôde começar a relacionar-se consigo mesmo como uma pessoa” (Luria, 2002, p. 194).

A proposta de Luria remete para uma visão de um fenómeno socialmente moldado através de estádios específicos e vai ao encontro de Vygotsky, para quem as relações entre pensamento e linguagem “surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem” (Vygotsky, 2001, p. 395).

Entende-se, portanto, por consciência a capacidade de autoconsciência e de autoanálise do indivíduo. Neste âmbito e focando o presente objetivo, são importantes as narrativas da criança onde possa emergir a procura da própria em expressar uma análise do seu mundo interior/exterior, em avaliar o seu carácter, em perceber como os outros são diferentes dela e como é capaz de lidar com a sua própria vida íntima de forma geral.

Nestes casos, é possível extrair indicadores de características psicológicas ou qualidades subjetivas particulares, aspetos *positivos* mas também as dificuldades que a própria criança identifica em si.

O ponto de interesse será, neste caso, circunscrito, não tanto ao conteúdo específico do discurso, aos traços ou às qualidades identificadas, mas à capacidade da criança expressar e autoanalisar o seu mundo interior/externo e de ter presente as suas especificidades.

Alexei N. Leontiev (1972) escreveu “o verdadeiro problema não está na aptidão ou inaptidão da pessoa para se tornar dona das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhes a sua contribuição. A essência do problema é que cada humano tenha a oportunidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento sem bloqueios” (p. 283).

Esta ideia volta a ser encontrada em Maria Rita Mendes Leal que enfatiza que cada pessoa pode tornar-se mais feliz, inteligente e produtiva se o ambiente social e relacional lhe fornecer uma relação recíproca e alternante e a oportunidade para apreender a cultura (Leal, 1975).

E, assim, neste intercâmbio específico com o *outro*, que se quer mutuamente contingente, o desenvolvimento de si próprio pode ser indicador do nível de maturidade da personalidade. As atitudes da pessoa estão em relação com sua estrutura de personalidade, as suas necessidades, particularidades emocionais e a sua vontade/volição. Seguindo o pressuposto de Zeigarnik (1976), uma mudança na atitude para consigo próprio e para com o mundo que o rodeia, permite à pessoa alterar a sua própria vivência do mundo, produzindo assim uma atualização dos componentes pessoais, como as motivações e as atitudes.

Tendo como tema geral a violência no percurso infanto-juvenil, e partindo do pressuposto que o indivíduo se constrói numa relação de mediação com o meio social envolvente, o bem-estar (ou mal-estar) subjetivo e intersubjetivo vai sendo construído neste processo.

Assim, se por um lado sabemos que muitas situações de *bullying* passam despercebidas ao mundo dos adultos, sobretudo em situações em que uma intervenção por parte de um adulto cuidador ou educador seria determinante.

Por outro lado, o aumento da visibilidade e do interesse das sociedades ocidentais pelo fenómeno da violência juvenil, nomeadamente, *bullying* associado à preocupação crescente pela segurança e medo do crime pode também levar a que sejam os adultos a resolver as questões das crianças, levando a que as próprias vítimas se tornem cada vez mais incapazes.

A presente abordagem centra-se na vivência própria de cada criança, o que se insere na dialética constante da subjetividade e objetividade.

A apropriação do objeto decorre da transformação do objeto em instrumento pela objetivação da atividade humana nesse objeto, inserindo-o na atividade social que lhe é própria.

O desenvolvimento histórico do indivíduo é assim possibilitado pela apropriação de um objeto que gera na sua atividade e na sua consciência novas necessidades, novas forças e novas potencialidades (Duarte 1993, cit in Aguiar & Ozella, 2013).

É neste movimento dialético constante entre subjetividade e objetividade que o indivíduo constrói as suas formas de pensar, sentir, decidir e expressar a sua ação, o seu agir intencional. As formas de decidir e de agir da criança expressam, assim, a sua consciência, o seu bem-estar ou, por oposição, o seu mal-estar subjetivo (“infelicidade”) e a sua desadaptação ao mundo envolvente.

No seu artigo 12, a Convenção sobre os Direitos da Criança realça a o direito da criança exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião ser tomada em consideração, de acordo a idade e maturidade.

Na procura da compreensão dos sentidos, o questionamento e a confrontação que possam ser incutidos pela intervenção do psicólogo clínico, ou ainda realizados de forma espontânea pela própria criança, visam a apropriação das formas de decidir e de agir particulares daquela criança.

Para tal compreensão do *outro*, é importante apreender as necessidades colocadas pela criança e aferidas a partir dos indicadores presentes no seu discurso. Assim se entende que as necessidades/potencialidades são constitutivas dos modos de agir, pensar e sentir da criança.

As mesmas são determinantes para mobilizar os processos de formação de sentido e as suas atividades. Estes determinantes levam à compreensão das decisões a serem tomadas e possibilitam a elaboração de projetos, numa projeção no futuro.

operação externa, a apropriação de instrumentos e o uso de signos²² socialmente produzidos, permite ao homem a reconstrução de sua realidade interna, incorporando comportamentos culturalmente elaborados. Deste modo, a reorganização da atividade cognitiva acontece sob o impacto de um novo fator: o fator social/relacional.

Como escreveu Vygotsky (2001), “a consciência não surge como um passo superior e necessário no desenvolvimento de conceitos dentro da consciência, ela surge sim a partir do exterior”. (p. 282).

E é este o objetivo que a intervenção em contexto escolar deve seguir: possibilitar o diálogo e o confronto com o outro exterior, pois o social constrói-se nos humanos através dos sistemas interiorizados transpostos das relações sociais para a personalidade.

Foi derivado aos filmes, à minha adolescência, às coisas que eu vivi, ao ambiente lá em casa, a viver com uma pessoa que era alcoólica, que era violenta... É daí que eu tiro as minhas conclusões de me ter revoltado e ter feito certas coisas hoje em dia e de me ter revoltado na escola preparatória [10-12 anos]. Quando entrei para a escola preparatória foi na idade que eu me revoltei mais, que mostrei mais à sociedade que eu andava revoltado comigo próprio. (Zé Pedro, 12 anos)²³

Conseguir que a criança agressora ponha em palavras aspetos do seu desenvolvimento é não só um feito de comunicação, mas é uma oportunidade de construção interna de significados assumidos de forma mais consciente pela própria.

Em síntese, evidencia-se a interligação entre a violência exercida na escola, violência a que as crianças e jovens estão sujeitos na própria instituição educativa, e o contexto alargado das violências da sociedade, com um papel especial desempenhado pelas vivências intrafamiliares no desenvolvimento das práticas agressivas.

Assim, se entende o potencial de desdobramento e metamorfose da violência nos diversos contextos. A abordagem de investigação / compreensão proposta sugere a importância de uma intervenção integrada e sistematizada, ao nível das estratégias específicas de prevenção da agressão e vitimização na escola.

22 Relativamente à discussão da função mediadora e das relações entre signo e instrumento, remetemos para Vygotsky (1978).

23 Segmento de narrativa extraído dos resultados da investigação Saraiva (2014).

Este processo coloca no centro a criança permitindo que esta expresse na sua linguagem os seus propósitos, motivos e necessidades através de um diálogo constante, que permita o acompanhamento da trajetória de desenvolvimento destes alunos. Pôr em palavras as suas vivências e realidades sentidas é ajudar a criar consciência suficiente para ser um interveniente participante ativo da comunidade educativa.

Configuram-se, deste modo, novas exigências dos papéis da escola, nomeadamente, perante alunos violentos, onde importa reverter o preconceito habitual de serem as próprias crianças um problema. É necessário ouvi-las, entender as suas angústias e ajudá-las na percepção e consciência do mundo, tornando legítimas as suas reivindicações.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. & OZELLA, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. Bras. Est. Pedag.* [online], 94 (236), 299-322. Available from: <http://educa.fcc.org.br>.
- AGUIAR, W. M. J. & SOARES, J. R. (2008). Formação de uma professora do ensino fundamental: Contribuições da Psicologia socio-histórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 12, 221-234.
- AMADO E FREIRE (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.
- ATLAS, R. S., & PEPLER, D. J. (2001). Observation of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- BALDRY, A. C. & FARRINGTON, D. P. (2000). Bullies e delinquentes: características pessoais e estilos parentais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 2, 3: 195-221.
- BOCK, A. M. B. (2001). A psicologia socio-histórica: uma perspectiva crítica e psicologia. In: A. M. B. Bock; M. G. M. Gonçalves; O. Furtado (Orgs.), *Psicologia socio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 15-35.
- GENTA, M. L., MENESINI, E., FONZI, A., COSTABILE, A. & SMITH, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110
- GONZÁLEZ REY, F. (2001). O enfoque histórico-cultural e seu sentido para a psicologia clínica: uma reflexão. In: A. M. B. Bock; M. G. M. Gonçalves; O. Furtado (Orgs.), *Psicologia socio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. (2ª edição). São Paulo: Cortez, pp 193-214.
- HARRISON, P., GEDDEN, J., & SHARPE, M. (2006). *Guia prático de psiquiatria*. Lisboa: Climepsi.
- LEAL, M. (2006). *Psicogênese da identidade pessoal. Comunicação e pessoa*. Lisboa: IPAF.
- LEAL, R. (1975). *An inquiry into socialization processes in the young child*. Lisboa.
- LEONTIEV, A. (1972). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- LURIA, A. R. (2002). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 3º Edição. São Paulo: Icone (Original work published 1974).
- MARQUES, A. R., NETO, C. & PEREIRA, B. O. (2001). Changes in school playground to reduce aggressive behavior. In: M. Martinez (Ed.). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 137-145.
- OLWEUS, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: facts and intervention. *Psychological Science*, 4 (6), 196-200.
- ORNELAS, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- PEREIRA, B. O. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. 2nd ed. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).
- PEREIRA, B., COSTA, P., MELIM, F., & FARENZENA, R. (2011). Bullying escolar: Programas de intervenção preventiva. In: M. L. Gisi & R. T. Ens (Eds.), *Bullying nas Escolas: Estratégias de Intervenção e Formação de Professores*. Curitiba - Brasil: Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 135-155.
- PEREIRA, B., MENDONÇA, D., NETO, C., VALENTE, L. & SMITH, P. K. (2004) Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25 (2), 207-222.
- PEREIRA, B., NETO, C., SMITH, P. K. & ANGULO J. C. (2002). Reinventar los Espacios de Recreo. Prevenir los comportamientos agresivos. *Cultura y Educación*, 14 (3), 297-311.
- PEREIRA, B. & PINTO, A. (1999). Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares. *Sonhar*, VI.1, 19-33.
- PEREIRA, B., ALMEIDA, A., VALENTE, L., & MENDONÇA, D. (Eds.). (1996). *O "bullying" nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema* (Vol. I). Braga: Universidade do Minho.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. <http://www.priberam.pt/dlpo/cidadão> [consultado em 04/04/2014].
- Quintino-Aires, J. (2006). A abordagem Socio-histórica na psicoterapia com adultos. *Psicol. Am. Latina.*, México, nº 5, fevereiro. Disponível em <http://www.psicolatina.org/Cinco/adultos.html>. Último acesso em 17 Junho 2013.

- RIGBY, K. (1997). *Bullying in schools - and what to do about it*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- RIGBY, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (8), 583-590.
- SARAIVA, A. B. (2014). *Memórias de infância e violência escolar: Estudo em contexto prisional*. Lisboa: A. B. Saraiva. Dissertação de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- SARAIVA, A. B., PEREIRA, B. & ZAMITH-CRUZ J. (2011a). School dropout, problem behaviour and poor academic achievement: a longitudinal view of Portuguese male offenders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, Special Issue: Longitudinal Research on Emotional and Behavioural Difficulties, 16(4), 419-436.
- SARAIVA, A. B., PEREIRA, B., & ZAMITH-CRUZ, J. (2011b). Trajectórias, vidas e bullying escolar. In: A. Gonçalves Barbosa, L. M. Lourenço & B. Pereira. *Bullying: Conhecer e Intervir*, Juíz de Fora: UFJF, 83-92.
- SMITH, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9, 3, 98-103.
- SMITH, P. (1997). Lutar a brincar e brincar a sério: Perspectivas sobre a sua relação. In: C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH, 23-31.
- SMITH, P. K. & SHARP, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- SUNG HONG, J. & ESPELAGE, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322.
- TREMBLAY, R. E., MASSE, B., PERRON, D., LEBLANC, M. SCHWARTZMAN, A.E. & LEDINGHAM, J.E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64-72.
- VYGOTSKY, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Original work published 1934).
- VYGOTSKY, L. S. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes. (Original work published 1978: Cole, Steiner, Scribner & Souberman, Eds).

- VYGOTSKY, L. S. (1998). Problems of Child (Developmental) Psychology. In: R. W. Rieber (Ed), *The Collected Works*, Volume 5, Child Psychology, New York: Plenum Publishers, 187-296.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA. Harvard University Press.