

Violência juvenil, *bullying* e insucesso escolar: memórias de infância e o início de trajetórias desviantes<sup>1</sup>

*Juvenile violence, bullying and academic underachievement: Childhood memories and the onset of deviant pathways*

Ana Beatriz Saraiva<sup>2</sup>  0000-0003-0244-6383

Beatriz Pereira<sup>2</sup>  0000-0003-4771-9402

Judite Maria Zamith Cruz<sup>3</sup>  0000-0001-5897-6143

### Resumo

Este estudo de caso integra uma investigação mais abrangente na área da violência e criminalidade e

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da tese de A.B. SARAIVA, intitulada "Memórias de infância e violência escolar: estudo em contexto prisional". Universidade do Minho, 2015.

<sup>2</sup> Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Estudos da Criança. Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal. Correspondência para/Correspondence to: A.B. SARAIVA. E-mail: <abeatriz\_saraiva@hotmail.com>.

<sup>3</sup> Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação. Braga, Portugal.

Apoio: Bolsa Doutoramento SFRH/BD/44245/2008 da Fundação para a Ciência e Tecnologia, apoio QREN Portugal Programa Operacional Potencial Humano, Fundo Social Europeu e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Como citar este artigo/How to cite this article

Saraiva, A.B.; Pereira, B.; Cruz, J.M.Z. Violência juvenil, *bullying* e insucesso escolar: memórias de infância e o início de trajetórias desviantes. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.1, p.89-107, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4245>



analisa a construção narrativa das vivências de violência na escola, relatadas por um grupo de reclusos portugueses, tendo como pano de fundo seus percursos escolares. Os dez participantes, com idade entre 19 e 46 anos, foram entrevistados nos Açores. Foi utilizado um roteiro de entrevista, especificamente construído para esta investigação, com o conjunto de tópicos a serem abordados em tom informal. O tratamento de dados de nível descritivo e interpretativo seguiu a Análise de Conteúdo segundo Bardin e centrou-se em dados retrospectivos, colhidos por entrevista, relativos a episódios específicos de violência e *bullying* em contexto escolar. Foram identificados quatro tipos distintos de percursos de violência infantil e juvenil, principalmente *bullying*, envolvendo vítima e agressor, defensor da vítima, vítima com coping eficaz e observador passivo. O estudo analisa os fatores de desencadeamento e manutenção desses percursos, com impacto no desempenho escolar, bem como discute as implicações para a prevenção secundária e o diagnóstico diferencial.

**Palavras-chave:** *Bullying*. Estudo de caso. Fracasso escolar. Violência juvenil.

## Abstract

*This case study is part of a wider investigation on violence and criminality. It examines juvenile violence, namely bullying, and its impact on academic achievement through interviews from the perspective of Portuguese male offenders currently serving sentences. Ten participants aged 19 to 46 years were interviewed on the Azores islands. An interview guide with the different topics was specifically developed for the investigation. Data analyses were based on content analysis proposed by Bardin. The descriptive and interpretative analysis focused on specific episodes of violence and bullying in school. The findings revealed four pathways of juvenile violence, namely, bullying, involving the victim/bully, victim defender, victim with an efficient coping strategy, and bystander. The study analyzes the triggering factors and maintenance dynamics considering academic achievement and the implications for secondary prevention and differential diagnosis.*

**Keywords:** *Bullying*. Case study. School problems. Juvenile violence.

## Introdução

O aumento da visibilidade do fenômeno de violência juvenil, associado ao fato de a criminalidade adulta ser precedida por eventos durante a adolescência ou mesmo a infância, são os fatores que motivam o presente estudo. A extensa literatura sobre criminalidade sugere uma correlação clara entre criminalidade adulta e delinquência juvenil, sendo esta última um excelente indicador da primeira. Nas últimas décadas, em Portugal como noutras sociedades ocidentais, tem crescido a preocupação com a violência na escola, sobretudo nos casos em que a mídia contesta medidas administrativas e pedagógicas adotadas pelo governo e outros organismos públicos e privados (Pereira, 2001; Carvalho, 2005; Carvalhosa; Moleiro; Sales, 2009; Morgado; Vale-Dias, 2016).

Em regra, os debates centram-se nas dificuldades encontradas pela escola na gestão da disciplina, como são exemplo os episódios de *bullying* entre pares, muitas vezes contextualizados pela influência das atuais mudanças de natureza social e ética. Essas dificuldades pautam-se ainda pelo fato de a escola se confrontar com certos limites/dificuldades na sua atuação, encaminhando-se progressivamente para políticas mais rígidas, numa lógica de "tolerância zero". Essa constatação remete, tendencialmente, para métodos e procedimentos de exclusão, ainda que se desenvolvam programas de educação remediativos e/ou alternativos que visam suprir défices e desenvolver competências no nível do desempenho

instrutivo (sucesso/retenção, classificações, conclusão de ciclo etc.) e no nível do comportamento social e cívico ou “conduta social escolar” (absentismo, incidentes críticos, medidas disciplinares, participação em projetos e outras iniciativas da escola, participação em estruturas formais e informais escolares). A implementação desses programas e estratégias coincide com a ampla legislação portuguesa a respeito, principalmente as normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária, designados por Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), agora na sua terceira geração.

Os problemas de comportamento estão com frequência relacionados com dificuldades de aprendizagem, insucesso acadêmico, desligamento progressivo do meio escolar e abandono escolar precoce (Saraiva; Pereira; Zamith-Cruz, 2011a). Em Portugal, Pereira (2008) evidencia que os alunos com “mau” desempenho escolar manifestam mais comportamentos agressivos, em comparação com estudantes de “êxito”. Os dados internacionais reforçam que o desenvolvimento da grande maioria de comportamentos antissociais depende do equilíbrio entre fatores de risco e fatores moderadores (ou de proteção) em diferentes esferas: individual, familiar, escolar e comunitária (Gottfredson *et al.*, 2005). No que concerne às vivências entre pares, a grande maioria de circunstâncias de vida desfavoráveis centram-se na escola e incluem rejeição pelos pares e associação com pares mais velhos delinquentes. No plano individual, tanto a impulsividade como os baixos níveis de autocontrole conjugam-se à detecção precoce de problemas emocionais e comportamentais e atitudes de desobediência – podendo criar tendência para favorecer crenças sobre as vantagens na violação de normas e regras – e, ainda, a baixos níveis de competências sociais. A literatura científica relaciona esses fatores ambientais (escolares) com o crime e a delinquência (Gottfredson *et al.*, 2005).

Quando uma criança ou jovem agride outra de forma sistemática, o abuso verbal (físico ou emocional) pode causar efeitos duradouros, tanto no agressor como na vítima. No entanto, esse tipo de abuso passa despercebido ou é banalizado por ser cometido por crianças. O conceito de *bullying* tem sido com frequência destacado no âmbito da violência juvenil, e o estudo da agressividade revela-se importante, sendo esse comportamento um dos melhores indicadores de trajetórias desviantes futuras, sobretudo se manifestado precocemente (Tremblay *et al.*, 1992).

O fenômeno de *bullying* insere-se na categoria de comportamentos agressivos, que, por seu turno, se enquadram na categoria denominada de comportamentos antissociais (Baldry; Farrington, 2000). Por acréscimo de sentido, a delinquência caracteriza-se por uma série de comportamentos antissociais tipificados pela lei como crime. As várias dimensões da delinquência juvenil, assim como as contínuas mudanças no sistema português de justiça de menores, traduzem um conceito que vai para além da intervenção legal diante de um crime ou ato cometido (Fonseca, 2004; Negreiros, 2008), conjugando definições legais, psicológicas e psiquiátricas.

Os comportamentos antissociais têm sido frequentemente associados ao insucesso escolar e à progressiva desvinculação da escola, potencializando o abandono precoce. Assim, tem-se dado particular relevo à relação entre insucesso escolar, “oposição desafiadora” e comportamento antissocial (Pereira, 2008). É durante o período de escolaridade que certos comportamentos antissociais se revelam pela primeira vez ou se intensificam, promovendo a generalização de um padrão comportamental estendido aos vários contextos de vida da criança. 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. Vários estudos têm enfatizado a provável relação sequencial entre *bullying* e delinquência, sendo que o *bullying* poderá ser uma fase inicial, num processo de desenvolvimento que pode conduzir à delinquência (Tremblay *et al.*, 1992; Baldry; Farrington, 2000). De forma geral, os jovens considerados *bullies* são mais novos em comparação com os delinquentes. Essa constatação, cujas implicações são evidentes no domínio da prevenção, objetiva a questão de saber se o *bullying* e a delinquência são (ou não) fenômenos comportamentais e emocionais convergentes do mesmo constructo/processo de desenvolvimento. Nesse contexto, afigura-se importante averiguar a possível sobreposição entre *bullying* e delinquência (Olweus, 1995; Baldry; Farrington, 2000; Farrington, 2005).

A presente investigação não pretende ser uma revisão exaustiva da literatura sobre *bullying* e violência juvenil e sua relação com o percurso escolar, mas se centra na exploração das histórias de vida e na compreensão dos desafios enfrentados pela amostra no decurso de seu desenvolvimento infantil e juvenil. O enfoque escolhido neste estudo teve em conta investigações anteriores sobre os comportamentos de *bullying* (Smith; Sharp, 1994; Olweus, 1995; Rigby, 2003; Pereira *et al.*, 2004) e sobre a delinquência (Tremblay *et al.*, 1992; Baldry; Farrington, 2000).

## **O que é o *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) o definem como um fenômeno de intimidação física, verbal ou psicológica, produzida com a intenção de causar medo, perturbação ou injúria ao outro, e o associam à diferenciação do agressor pela sua força ou dominância. Trata-se de uma forma de agressão sistemática, repetida e intencional (Olweus, 1995), que pode se manifestar de maneiras diversas, como roubo, extorsão, insulto ou ainda agressão física. Trata-se de um fenômeno que poderia, ainda, ser designado, numa abordagem legalista, por “maus-tratos/abuso” entre pares (Amado; Freire, 2002) ou tirania de pares. Em suma, o *bullying* é uma forma de agressão entre pares, que parte de um desequilíbrio inicial de forças, incitando o agressor a abusar do seu poder de forma discricionária e sistemática.

Por acréscimo de sentido, a agressão no *bullying* é intencionalmente “maldosa”, propositada e persistente, podendo durar semanas, meses ou anos. Nesse tipo de agressão continuada, registra-se uma dificuldade crescente por parte da vítima em se defender, sentindo-se esta cada vez mais envolvida e, conseqüentemente, diminuída diante de um abuso de poder. De forma geral, o desencadear do incidente é da iniciativa do agressor. Contudo, para a manutenção do processo de agressão continuada, são relevantes tanto as características da vítima (como, por exemplo, aspecto físico, necessidades educativas especiais, competências interpessoais) como o papel do espectador, considerado “passivo” (Smith; Sharp, 1994).

Em Portugal, o estudo inicial e exploratório de Pereira *et al.*, publicado em 1996, reporta-se a um grupo de 6.200 alunos (1º e 2º ciclos), dos quais 22% foram vítimas (por três ou mais vezes no

último período letivo) e 17% afirmaram ser agressores. Quanto ao gênero, aponta-se um envolvimento reduzido de garotas 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. O fenômeno indicia, ainda, prevalecer de forma significativa na maioria ou mesmo em todas as escolas de países ocidentais.

Por definição, o *bullying* pode ocorrer numa série de contextos, tais como o local de trabalho, a escola, ou mesmo a zona de residência, num ambiente marcado por, de um lado, relações de poder evidentes e, de outro, uma baixa supervisão. Uma vez que esse binômio 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), onde se evidencia também a frequência de atividades não organizadas entre crianças.

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

Se numa primeira abordagem os estudos se centraram principalmente na análise da díade agressor-vítima, outros estudos 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 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* nas crianças que não participam diretamente difere em alguns estudos, segundo a idade e o gênero. Quanto ao fator 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 gênero, as garotas são 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 tal aspecto (Sung Hong; Espelage, 2012).

Em situações de *bullying*, seja por uma eventual falta de consciência dos envolvidos, seja pelo fato de suas competências de autodeterminação se encontrarem ainda em desenvolvimento, as crianças/jovens raramente procuram a intervenção de uma figura adulta (Smith; Sharp, 1994). Pereira *et al.* (2011) verificaram uma alta incidência de alunos que não informam os professores, mesmo perante situações graves de vitimização/*bullying*, fato que se repercute no sentimento de falta de confiança e

segurança na escola. Para 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 nessa área de disciplina, aprendizagem e convívio voltados ao bem-estar coletivo, podem encorajar os agressores, que permanecem impunes por sua conduta.

Considerados tais fatores, o presente estudo tem por objetivo central descrever e interpretar as vivências de violência e analisar o seu percurso no meio escolar. Atendeu-se ao levantamento das percepções, razões e motivos pessoais que, na perspectiva dos inquiridos, estão na base da violência e dos percursos escolares. Assim, pretendeu-se explorar as histórias de vida e compreender os desafios enfrentados pela amostra no decorrer de seu desenvolvimento infanto-juvenil e de seu percurso escolar. Em última análise, buscou-se perceber como esses indivíduos dão sentido(s) à própria vida nos seus contextos relacionais específicos. Foi dada particular importância aos episódios específicos da vida dos participantes, com vistas à identificação dos percursos de violência juvenil e, principalmente, de *bullying*. Como objetivos específicos, estipulou-se identificar as principais trajetórias e os fatores de desencadeamento e manutenção da violência na escola. As trajetórias apresentadas são de caráter ilustrativo, sendo que outras trajetórias podem existir.

## Procedimentos Metodológicos

A presente investigação foi orientada por uma metodologia qualitativa de estudo de caso, mais adequada à análise das narrativas autobiográficas dos participantes, que se encontravam reclusos em cumprimento de pena de prisão. Trata-se de narrativas relativas ao comportamento antissocial, à agressividade, à vitimização em meio escolar e à delinquência juvenil. Procedeu-se à realização de um estudo exploratório, em que se usaram dados retrospectivos, tendo por base as narrativas autobiográficas dos participantes. Além dos pressupostos gerais inerentes a esse modelo de trabalho de investigação empírica, com recurso a entrevista semiestruturada, foram ainda consideradas para a recolha de dados fontes documentais, tais como resoluções do Tribunal de Execução de Pena e mandados de condução, para confirmação das condenações e penas de prisão aplicadas. Esses procedimentos foram realizados em estreita articulação com os guardas prisionais e com o pessoal administrativo dos respectivos estabelecimentos prisionais.

## Participantes

O grupo de participantes foi constituído por dez indivíduos, do gênero masculino, com idade entre 19 e 46 anos, reclusos, em cumprimento de pena de prisão na Região Autónoma dos Açores. Não se prestava à natureza exploratória do estudo e seus objetivos atender a princípios de diversidade ou de saturação, pelo que se garantiu apenas a homogeneidade nos procedimentos de entrevista, recorrendo-se a um roteiro de entrevista e a uma única entrevistadora. De modo a recolher perspectivas relevantes e compreensivas, foram adotados os seguintes critérios de inclusão no grupo de estudo: situação jurídico-penal definida (condenação), idade não superior a cinquenta anos, competência

expressiva e comunicativa considerada “satisfatória”, frequência escolar básica (4º classe/4º ano de escolaridade) e colaboração voluntária.

À data da recolha de dados, cinco participantes tinham idade compreendida entre 26-30 anos, dois entre 19-25 anos de idade, dois entre 31-35, e um tinha 46 anos. Globalmente, os indivíduos eram oriundos de famílias de estrato socioeconômico “médio” e “baixo”. No que concerne ao estado civil, sete eram solteiros, dois mencionaram ter uma companheira e um era casado. Relativamente ao exercício de uma profissão prévia à situação de reclusão, quatro eram serventes na construção civil, dois eram pintores na construção civil, dois trabalhadores agrícolas, um fiel de armazém e um trabalhador não qualificado da indústria automóvel (Tabela 1).

A análise documental confirmou os crimes pelos quais os indivíduos cumpriam pena: três por “furto qualificado”; dois por tráfico de drogas; um por roubo; um por ofensa à integridade física grave; um por “furto qualificado”, roubo e condução sem habilitação legal; um por condução sem habilitação legal e condução perigosa; e um por furto, burla<sup>4</sup> e crime de falsificação de documento.

Dentre eles, sete tinham anteriormente cumprido penas de prisão e foram considerados reincidentes, enquanto cinco tinham outros processos criminais pendentes, fosse sob investigação ou aguardando julgamento. Quanto à duração da pena, três participantes cumpriam penas de prisão de 4 a 5 anos; três cumpriam pena inferior a 1 ano; dois cumpriam penas de 1 a 2 anos; um cumpria

**Tabela 1.** Características sociodemográficas dos participantes (N = 10).

Característica	Fator
Idade	19 – 25
	26 – 30
	31 – 35
	46
Estado civil	Casado
	União informal
	Solteiro
Profissão	Servente (construção civil)
	Pintor (construção civil)
	Trabalhador agrícola
	Fiel de armazém <sup>a</sup>
	Bate-chapas (automóvel) <sup>b</sup>

Nota: <sup>a</sup>Esse profissional registra entradas e saídas de mercadorias, arruma, organiza e mantém a conservação de estoques em armazém; <sup>b</sup>Esse profissional realiza tarefas diversas relacionadas com a reparação de carroceria de automóvel, principalmente reparação de chapas metálicas.

Fonte: Elaborada pelos autores (2009).

<sup>4</sup> Burla: ato praticado com a intenção maliciosa de obter enriquecimento ilícito, causando prejuízo patrimonial a outrem (Art. 217 do Código Penal Português). Corresponde ao crime de estelionato no Brasil.

pena de 2 a 3 anos; e um aguardava julgamento em prisão preventiva, à data da entrevista. Este último participante apresentava registros criminais anteriores, tendo já cumprido várias penas de prisão em momento imediatamente anterior à sua participação no estudo e se encontrava em prisão preventiva por outros sete alegados crimes. Por esses motivos foi considerado para efeitos do estudo (Tabela 2).

## As entrevistas

A entrevista global foi semiestruturada segundo oito temas gerais: percurso escolar; abandono escolar; violência escolar; *bullying*; família e outros significativos; socialização secundária; trajetória criminal; e expectativas presentes e futuras. O objetivo era obter a perspectiva pessoal e revelar um conjunto de significados e explicações, fornecidas pelo entrevistado. Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas aos dez participantes (Saraiva, 2016), na linha do relato autobiográfico, com a utilização de um roteiro de entrevista, especificamente construído para a investigação (Saraiva; Pereira; Zamith-Cruz, 2011a; Saraiva; Pereira; Zamith-Cruz, 2011b), que reuniu o conjunto de tópicos a serem abordados em tom informal.

Assim, o roteiro utilizado não foi usado como *script* formal, mas serviu apenas de apoio à abordagem dos diferentes temas (Guerra, 2006). Dessa forma, a discussão foi incentivada num contexto flexível de conversação, o que permitiu explorar aspectos que surgiram como pertinentes, e não apenas focar questões previamente assumidas pela investigadora. Durante o relato, sempre que o entrevistado identificava um evento de vida tido como importante e o seu impacto no seu percurso de vida, era sugerida uma descrição mais pormenorizada ou a sua clarificação. Tanto a duração da entrevista, como

**Tabela 2.** Tipologia criminal e duração de penas.

	Tipo de crime	N
Crime	Furto qualificado	4
	Roubo	2
	Tráfico de drogas	2
	Condução sem habilitação legal	2
	Furto	1
	Burla	1
	Falsificação de documentos	1
	Condução perigosa	1
	Ofensa à integridade física grave	1
	Duração da pena	<1 ano
1 – 2 anos		2
2 – 3 anos		1
4 – 5 anos		3
Prisão preventiva		1

Fonte: Elaborada pelos autores (2009).

a variedade de conteúdos e o modo de questionamento são indicadores da profundidade da entrevista conduzida, que atendeu aos princípios de consistência e amplitude (Aguilar; Ozella, 2006).

As dez entrevistas foram realizadas entre março e junho de 2008, nos respectivos estabelecimentos prisionais, habitualmente nas salas de visita. A duração média registrada por entrevista foi de sessenta minutos. Uma entrevista-piloto foi conduzida numa fase prévia ao estudo, de forma a melhorar o processo de entrevista, fornecer *feedback* quanto aos objetivos da investigação e aperfeiçoar os tópicos e temas a explorar. A análise documental foi empregada como procedimento complementar, de maneira a confirmar a condenação e a duração da pena. Esse procedimento foi executado em estreita colaboração com o pessoal administrativo do estabelecimento prisional. As sessões de entrevista, com registro em áudio, foram transcritas e verificadas quanto à sua integridade e precisão. Foi redigido um retrato de cada participante, em que se descreveu o percurso de vida predominante, e também foram elaboradas sinopses das entrevistas.

Sem prejuízo de outros fatores periféricos no que concerne à violência e ao *bullying* em meio escolar, procurou-se perceber quais eram: (a) as formas mais frequentes de agressão; (b) a linha base do comportamento do indivíduo; (c) a identificação de papéis quando da descrição de um episódio marcante; (d) a atribuição geral da execução do ato; (e) o sentido e a função do ato; (f) a atitude frente ao *bullying* ou estratégia de coping dominante. Esses aspectos foram evocados em paralelo com as sequências biográficas e com as perspectivas e interpretações daquelas vivências escolares.

## **Tratamento e análise de dados**

Passa-se a apresentar a análise dos dados referentes à construção narrativa das vivências de violência com incidência no meio escolar, uma vez que o estudo ora descrito centra-se única e apenas nas questões de violência e *bullying* vivenciados pelos participantes na escola e nos seus percursos escolares. Como foi referido anteriormente, o roteiro de entrevista utilizado (Saraiva; Pereira; Zamith-Cruz, 2009) compreende uma componente em que é pedida a descrição do contexto escolar e de episódios específicos de violência, principalmente de *bullying*. Essa parte da entrevista centrou-se na descrição, pelos participantes, da experiência subjetiva da escola, do espaço recreio/intervalos, do clima de escola e da caracterização do percurso escolar com eventual abandono precoce, bem como dos relacionamentos e dinâmicas predominantes na escola.

Numa primeira fase, a construção da narrativa das experiências de agressão foi relacionada com a descrição do quadro comportamental habitual do participante, destacando-se os significados e justificações de suas atitudes e comportamentos. No decorrer da análise, foi dado particular destaque aos temas-chave das narrativas, com eventual polarização das entrevistas, cenas ou episódios relevantes. Assim, em complemento à Análise de Conteúdo (Bardin, 2008) na sua vertente temática, atendeu-se ainda aos pontos de viragem no percurso de vida, com o registro dos momentos mais significativos. Seguem-se as categorias identificadas na construção narrativa dos episódios de violência, assim como alguns excertos ilustrativos da categorização obtida, que serão confrontados com os dados obtidos no estudo sobre abandono escolar (Saraiva; Pereira; Zamith-Cruz, 2011a). A cada trecho corresponde ainda o nome fictício do participante e, sempre que possível, um apontamento do período etário ou idade aproximada na época das ocorrências.

## Resultados

### Análise interpretativa e hermenêutica do discurso

Foram identificadas quatro principais trajetórias: (1) Vítima/agressor, (2) Defensor da vítima, (3) Vítima com coping eficaz e (4) Observador passivo. Em seguida serão descritas as diferentes trajetórias com o auxílio da descrição de casos, em que se fará uso de excertos das entrevistas.

#### 1) Vítima-agressor

Corresponde à construção narrativa de episódios com tendência cronológica sequencial, em que os indivíduos são vítimas de agressão continuada por parte de pares mais velhos ou figuras masculinas adultas de referência, particularmente importantes por se tratar seja do pai, do irmão mais velho ou do professor. Apesar de se tratar de violência continuada, os episódios são identificados em função da severidade do impacto provocado no indivíduo (*"isso me afetou"*), no seio de uma determinada rotina de violência verbal com escalada física e/ou agressão sexual, ou ainda pelo marco de transição que veio a influenciar a trajetória pessoal (*"depois é que eu me revoltei"*, *"porque eu era uma pessoa diferente e mudei"*). Esse discurso de vitimização corresponde a uma fase prévia à descrição de episódios em que eles próprios são agressores, principalmente das figuras que inicialmente os agrediram. Nesse grupo, a agressão por retaliação ou *"vingança"* a um professor em situação de sala de aula é recorrente e associa-se, no percurso de desenvolvimento, a problemas de comportamento que poderão circunscrever uma perturbação de conduta ou ainda de oposição/desafio.

*Eu fazia muitas maldades. Ela (professora) pegou-me uma bolacha e eu empurrei-a e botei-a (atirei-a ao) no chão (João C., 9/10 anos).*

No que concerne à vitimização-agressão entre pares, esta ocorre tanto na escola como fora dela, para todos os indivíduos do grupo de estudo, pelo que se poderá concluir tratar-se de uma generalização desse padrão de comportamento. Segue-se um excerto de entrevista, em que se trata de episódios de agressão que constituem uma mudança, perante uma anterior situação de vitimização. Será possível verificar que as narrativas giram em torno de uma temática específica – a vingança –, com a reprodução de comportamentos, no entanto, em escala agressiva superior.

*Às vezes quando estou mal disposto com qualquer coisa que aconteça por lá [escola]. Se me chatearem muito [...]. O que me irritava mais é eu estar a fazer uma coisa [atividade escolar] e não conseguir fazer. Saber que tinha que fazer aquilo e uma pessoa estar ao meu lado a tirar-me o juízo [...] Sempre a falar, de coisas que não deve falar e [...] e depois começa a falar da vida de uma pessoa já passada e isso são coisas que eu por acaso não gosto. [Arrisca-se a] levar com uma enxada ou o cabo de uma vassoura, tudo o que tem à mão. É porque se eu mando calar a pessoa três vezes. À terceira se ela não se calar [...] está tentada a levar com alguma coisa [...] (Ivo, sem referência etária).*

Importa refletir em particular sobre a eventual utilização desse discurso de vitimização como estratégia de justificação de atos desviantes ou mesmo agressivos, e cuja apreciação se remete para a

posterior discussão geral dos resultados. Em síntese, foram encontrados dois modelos de vítima-agressor neste estudo: (1) vítima por períodos prolongados, que, após isso, assume o papel de agressor; e (2) vítima e agressor em alternância de papéis.

## 2) Defensor da vítima-agressor

Quatro dos dez entrevistados construíram narrativas de episódios de violência baseados em situações em que se retratam como defensores de pares que eram vítimas de *bullying*. É esse tipo de “desfecho final” que marca a narrativa das ocorrências. O grupo subdivide-se em dois subtipos: a descrição do episódio pode tanto resultar na defesa de um colega de escola mediante agressão física aos seus agressores, como se constituir em torno de narrativas de organização de um grupo de pares que dá voz à vítima. Nesse segundo caso, o participante pode, por exemplo, denunciar a situação a um adulto da escola ou ainda tentar fazer cessar a violência por meio de diálogo com o grupo agressor.

Quanto ao primeiro subtipo de defensor, as situações específicas levam a refletir quanto à valorização do discurso de “salvador” como estratégia de justificação da agressão, uma vez que os percursos de desenvolvimento apontam, predominantemente, para tendências agressivas. Assim se pode considerar tratar-se de um papel misto entre defensor e agressor. Em seguida, são apresentados excertos que ilustram essa categoria – defensor/agressor.

*Pessoal do 8º/9º ano, na altura, parecia que tinham a mania de quando entravam os colegas do 5º ano ameaçavam os outros para dinheiro e coisa. Apanhavam-nos assim ou atrás do pavilhão ou assim, em lugares mais fechados, sem os contínuos verem e ameaçavam-nos. Eles, quando se sentiam ameaçados, deviam de responder-lhes com certeza e era na altura que eles lhes batiam. Apanhavam-nos no recreio, pronto. Depois quando chegavam à aula é que contavam. Mesmo que fizessem queixa ao diretor, eles chegavam a ameaçar [que eu vi], eles ameaçavam para não irem para o diretor, senão levavam mais. E um dia, prontos, foi na altura que eles então (pediam para os ir defender). Não é ser pai deles, nem coisa, mas se [eu] via que tinha um maior a bater-lhe, pronto, não achava piada. Então assim, já que queres bater no maior, vais bater no maior [...]. Eu defendia era sempre os mais fracos! Às vezes, era um rapazinho rebelde através de outros [...] Tinha que ser chamado como o 112 [emergência médica]. Eles parecia que viam, era um deus, só eu é que [...]. A gente tem um apelido, eles chamavam-me 'bomba', normalmente era: 'Olha, vai chamar o bomba, que o bomba já resolve isso à gente' (Lúcio).*

*É pessoas mais humildes. Por exemplo, às vezes, quando viam uma rapariga assim mais humilde e coisa, com um traje assim mais antigo, começavam a gozar. E os miúdos ficavam para ali a chorar e [...] e isso, também, pronto, afetava-me. Havia uma lá que estava na nossa turma e acontecia-lhe isso, mas ela nunca disse nada. E como ela era boa aluna, eles queriam que ela fizesse os exercícios e ela, coitada, tinha que levar para casa. Se ela não fizesse, eles começavam a gozar com ela e depois puxavam-lhe o cabelo e isso e aquilo, depois eram os óculos [...]. Na casa de banho, uma contínua [funcionária] depois é que contou que eles [rapazes e raparigas] agarram-na e pegaram em batons e pintaram-na toda [...]. Uma vez, numa aula de Religião Moral, a gente combinou com o padre que havia de se ajudar. Não é que a gente vá bater neles ou nem nada. E a gente confrontámos esses indivíduos. Acabou. Nós dissemos a ela: 'Tens que dar parte dessas pessoas. A gente está aqui e podes estar descansada que eles não te vão tocar' (Luís).*

Este estudo permitiu identificar três modelos de comportamento de defensor da vítima: (1) responde de forma agressiva ao agressor do amigo ou do irmão, comportamento que é frequente entre rapazes; (2) sustenta imagem e prestígio junto dos pares, sendo chamado para resolver os conflitos e defender os mais fracos; e (3) pede ajuda a pares ou adultos (professores e funcionários) por ter dificuldade em resolver a situação.

### 3) Vítima com *coping* eficaz

Outras narrativas situam os indivíduos como vítimas de *bullying* que conseguiram de alguma forma fazer cessar a agressão, como descrito em expressões como “parece que resolvi” ou “eu nunca deixei mandar”. A forma de resolver, considerada como *coping* eficaz perante a situação concreta, passa pela procura de um grupo de pares defensores, fazendo ainda uso de estratégias de diálogo com os agressores, com vistas a racionalizar e desmontar da situação de violência. Pode ainda o indivíduo passar à resolução eficaz do problema por uma agressão física aos agressores.

Neste último caso, existe uma distinção clara da primeira categoria descrita – grupo vítima-agressor, uma vez que a construção das narrativas indica a tomada de decisão sobre uma estratégia que resolva definitivamente a situação concreta. Apresenta-se um exemplo de trecho de entrevista que ilustra as supracitadas opções de categorização. Em síntese, trata-se de vítimas que conseguiram lidar com a situação e encontrar soluções para os problemas.

*Mal entrei para o colégio [lar de acolhimento] chamavam ‘rapaz novo’, ‘rapaz novo’, ‘rapaz novo’. Passou um mês e eles sempre a chamar ‘rapaz novo’. [Eu] não dizia nada, caminhava sempre. Eu entrava e aquilo foi acumulando, acumulando. Chegou um dia que acordei talvez mal disposto ou coisa assim [...] Lembro-me que um roubou a toalha do meu irmão e eles ali usaram mesmo a expressão: ‘Dá cá a toalha rapaz novo, tu não tens direito a toalha!’ E eu fui lá, tirei a toalha e disse a ele que não era assim, e lembro-me de ele me empurrar. Depois quando eu fui para ele, já não empurrei, preguei-lhe um soco. Eu rachei a cabeça a ele, peguei no copo, a gente tinha lá uns copos de metal e eu peguei no copo e enfiei-lhe aquilo na cabeça. Fez um golpezinho. O outro pegou na cabeça do meu irmão, bateu numa pia, cortou-lhe os queixos. E depois, eu disse àquele rapaz que rachou os queixos ao meu irmão [...] que ele abrisse o olho, mais tarde, eu ia tratar dele. Até um dia depois, que acertei contas com ele. Mais tarde, 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 arrebentava. E a partir daí deixaram-me de chamar ‘rapaz novo’. E prontos, ele precisou é de dureza para deixar de me chamar nomes. Parece que resolvi, deixou, parou (David, 13 anos).*

Nesse caso, destaca-se uma situação em que o indivíduo agride, mas de forma dissimulada (jogo de futebol). Contextualiza ainda esta situação o fato de ele não ser penalizado pela agressão e de viver num contexto (lar de acolhimento) que envolve uma escola de aprendizagem social direcionada a indivíduos marcados pelos sentidos de “desvio social” e criminalidade.

#### 4) Observador passivo

A construção da narrativa como “observador passivo” emergiu numa das entrevistas e se assenta na identificação de situações de *bullying* às quais o indivíduo aparentemente não reage. A escolha desse tipo de estratégia poderá se assentar não só na percepção da inexistência de ameaça para o indivíduo, como na sua impotência ou mesmo desinteresse pela situação. O excerto da entrevista que se segue ilustra a categoria de observador passivo:

[Estarem] *peessoas a jogar ao pião. Chegarem lá e pegarem no pião e mandarem para longe. Havia sempre uns mais espertinhos [...]. Eu nunca me pus em confusões. Assim basicamente, em termos da escola, confusões não me metia muito, eu afastava-me sempre dessas coisas* (Hélio).

Nesse caso, a figura de “observador passivo” levanta algumas questões quanto a se tratar de indiferença, ou falta de sentido de justiça, ou falta de empatia para com os outros, ou ainda medo de retaliação.

#### Dados sobre o abandono escolar

Sete dos dez participantes abandonaram a escola antes de terem completado a escolaridade básica obrigatória (à época da pesquisa, o 9º ano). A média de idade foi de 15 anos, o que indica que, apesar de terem cumprido nove anos de frequência escolar, não alcançaram os padrões exigidos de avaliação, em função da idade. Consequentemente, cada participante registrou, em média, mais do que uma retenção no seu percurso escolar; cinco apresentaram retenções no primeiro ciclo, dois dos quais foram retidos por duas vezes. Três tipos distintos de abandono escolar foram identificados: retenção/absentismo, ponto de viragem e resolução positiva, sendo esta última categoria referente à continuidade da escolarização depois de um período de interrupção (Saraiva; Pereira; Zamith-Cruz, 2011a).

Em três casos, a necessidade de começar a trabalhar foi apontada como a explicação mais franca e inequívoca para deixarem a escola; além disso, verificaram-se indicadores prévios como o absentismo recorrente, a falta de envolvimento e as retenções anteriores, contextualizados na categoria “retenção/absentismo”. Porém, o impacto mais premente foi notório na categoria “ponto de viragem”, que expressa uma mudança repentina das condições de vida do participante, como traduzido em quatro das dez narrativas. O curso normal da vida alterou-se de forma dramática, culminando também no abandono escolar. Os dados referentes a essa categoria retratam, predominantemente, circunstâncias ambientais, como a mudança na capacidade econômica da família, ou eventos “traumáticos”, tais como a perda/separação de um dos pais, ou ainda ocorrências específicas com pares desviantes. Os dois trechos de texto que se seguem ilustram essa categorização:

*Passei para o 6º, tive o azar de partir a perna, chumbei o ano. Estive perto de dois meses em casa. Eu já quando estava na escola já às vezes fugia às aulas [para ir trabalhar], antes já fazia isso mas voltava sempre à escola. Depois comecei a trabalhar [...] e tomei aquele gosto [...] ganhava uns trocos. Eu habituei-me* (Lúcio, abandono escolar no 6º ano, com 15 anos).

*Foi mais por causa das companhias. Na altura também a cabecinha não pensava [...]. Eles também faltavam [...] também não queriam nada [...] infelizmente, também, comecei a fumar [tabaco]. A gente saía com as namoradas e eles faziam maluquices e eu ia também. Roubo. Roubavam e eu ia também. Roubavam [...] bastante (Hélio, abandono escolar no 7º ano, com 16 anos).*

## Discussão

De acordo com os discursos dos participantes, foi relevante o impacto das circunstâncias que envolveram as aprendizagens básicas realizadas na escola. Pode-se afirmar que todos os participantes tiveram experiências de violência na escola, uns com maior envolvimento e intensidade que outros.

A grande maioria teve uma participação ativa mediante agressão ao outro, fossem quais fossem os motivos explicitados. Verifica-se que, nas situações que *bullying* com impacto de violência agravada, o agressor atribui-lhe uma atitude de revolta. O culminar da ação agressiva deveu-se, na perspectiva dos participantes, a episódios de violência de que eles próprios foram vítimas, principalmente por parte de adultos com referência familiar ou escolar, ou seja, figuras predominantemente educativas. A implicação de pares em contextos anteriores de vitimização deu-se também no contexto comunitário alargado e esteve ligada tanto à dominância territorial de incutir medo no outro, quanto às condicionantes estruturais de natureza socioeconômica, que colocavam em desvantagem a vítima, no acesso a bens de primeira necessidade (e, mais ainda, no acesso a bens de consumo, como roupas de grife etc.), o que neste caso, constituiu exclusão social. No global, a preocupação com a temática do *bullying* levou, em grande parte dos casos, a se encontrarem estratégias de defesa dos mais fracos, através do agir sobre os agressores.

O percurso da investigação apresentada remete para a importância de uma intervenção integrada e sistematizada, ao nível das estratégias específicas de prevenção dos comportamentos disruptivos, insucesso escolar e, a longo prazo, da delinquência e eventual criminalidade. Nessa linha de pensamento, são vários os especialistas que apontam a necessidade do trabalho integrado, com métodos formais e informais, na prevenção da agressão e da vitimização. A meta-análise de Ttofi e Farrington (2011) identificou elementos comuns nos programas eficazes na redução do *bullying*, tais como: (1) o fortalecimento da comunicação e do vínculo com os pais, que potencialize uma referência parental positiva; (2) a melhoria da supervisão dos recreios, através da formação de educadores, “agentes operacionais” e professores, presentes nos diversos espaços; (3) normas escolares de disciplina que incutam nos alunos corresponsabilidade; e (4) ações que promovam o trabalho cooperativo interpares e o desenvolvimento de atividades de envolvimento escolar e comunitário na temática do *bullying*, numa perspectiva de participação ativa e reflexão discente, principalmente com conferências, assembleias e recursos multimídia.

Por outro lado, e direcionando a atenção para a ligação família-escola, o diálogo constante, que permita o acompanhamento da trajetória escolar dos filhos, é básico e imprescindível à própria dinâmica da instituição escolar, numa lógica de integração psicossocial. Os resultados obtidos lançam uma nova reflexão sobre a viabilidade do padrão de relacionamento escola-pais e a capacidade de envolvimento por parte da escola, dos pais e dos encarregados de educação no percurso escolar das

crianças e jovens. A aproximação família-escola é um desafio que requer respostas criativas concretas, direcionadas às necessidades e potencialidades das famílias.

Por último, evidenciou-se ainda como fundamental o papel das vivências intrafamiliares no desenvolvimento das práticas agressivas em contexto escolar, percebendo-se o potencial de origem bem como o desdobramento e a metamorfose da violência. Assim, não deixou de ficar patente o peso das vivências de violência no seio familiar nuclear, para o início precoce de percursos de vida desviantes. O impacto da dinâmica familiar agressiva no desenvolvimento infanto-juvenil desses indivíduos registrou-se em torno do binômio “revolta-defesa”, donde a importância das relações que potencializam comportamentos, afetos e sentidos próprios. Mesmo quando os laços de vinculação foram reconhecidos “seguros”, foi unânime a percepção de um desempenho inadequado das funções parentais (Saraiva, 2015). Os fatores familiares, tais como o ambiente relacional violento e a percepção de uma prática parental inadequada, conjugados com as características individuais da criança, devem ser tidos em consideração. Esses fatores contextualizam na criança uma desadaptação comportamental grave, principalmente com perturbação de conduta ou de oposição-desafio, o que determinou as trajetórias cujo padrão comportamental apresentou maior vulnerabilidade, logo, com incidentes mais graves.

O intercâmbio de experiências e a disseminação das “boas práticas” não deverão, contudo, esquecer o caráter contextual do fenômeno do *bullying*. É fundamental atender a cada realidade em particular, facilitando a emergência e afirmação de cada um dos intervenientes e evitando modelos de interpretação e intervenção rígidos. É necessário refletir ainda sobre a ideia, tida como ilusória, de que a resposta pela via policial e judicial seria a única medida suficiente para alterar práticas e reduzir condutas agressivas. Respostas sistematizadas de força ajudam a desacreditar a escola e o seu papel educativo, favorecendo o tradicional binômio repressão/punição. “Crime e castigo” é uma fórmula simples que, outrora, se acreditava ser funcional. O fracasso da ideologia “punitiva simples”, amplamente documentado na literatura, apela à modernidade de pensamento e a fórmulas de ação renovadas.

A ciência contemporânea tem dado provas de que pode apoiar, de forma reflexiva e crítica, a compreensão da realidade dessas crianças e jovens – investigando, aprimorando instrumentos e técnicas de avaliação e projetando intervenções orientadas para diminuir o risco de execução do ato. Existem, à disposição das instituições, instrumentos de avaliação de risco, destinados a ajudar os profissionais na sua ação avaliativa e interventiva, na constituição de perfis, na diferenciação qualitativa das ações/intervenções, para a educação/reeducação dos jovens e, conseqüentemente, para a segurança das comunidades. É imprescindível, ainda, efetuar uma avaliação geral, aliada a uma monitorização do trabalho dos profissionais envolvidos, numa abordagem prospectiva e projetiva, que permita definir com maior firmeza o que precisa ser modificado e em que sentidos.

Os trabalhos de Lev Vygotsky e Alexander Luria constituem uma contribuição que se assume como crítica e inovadora face aos modelos dominantes da psicologia contemporânea. A perspectiva da psicologia socio-histórica remete para a importância da relação interpessoal e da palavra. A função “interpsicológica” partilhada por duas pessoas transforma-se num processo “intrapsicológico” de organização da atividade humana que permite o controle da resposta impulsiva à estimulação externa, passando o comportamento a ser determinado por uma “rede semântica interna” (Vygotsky; Luria, 1996, p.221). Esta se reflete, geralmente, na situação envolvente, reformula os motivos e interesses

subjacentes ao comportamento e dá o caráter consciente à atividade humana (Luria, 1981). Citando Luria (2002, p.218), se “as características básicas da atividade mental humana podem ser entendidas como produtos da história social, elas estão sujeitas a mudanças quando as formas de prática social se alteram”. A interação “externa” dos seres humanos com outros humanos, se for alterada, faz alterar de igual modo a consciência e a atitude do indivíduo com o meio, consigo mesmo e com outros.

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, verificando-se uma relação recíproca e alternante, num intercâmbio mutuamente contingente, segundo Leal (1975).

A relação humana estruturante, como patente no envolvimento professor-aluno, facilita e/ou promove os processos de formação partilhada e o registro individual de significados e sentidos, apontados e nomeados por ambos os envolvidos na relação. É possível criar uma relação em que a criança ou jovem consiga construir novos significados e sentidos, lidando com as suas necessidades e motivos. Essa transformação facilita e/ou promove os processos de formação partilhada e o registro individual de significados, consentidos pelo próprio indivíduo na relação com o outro. A permanente coconstrução de sentido contempla, em última análise, a integração da experiência emocional de perdas primárias e ganhos antecipáveis, diretamente, na linguagem “falada” e “agida”.

## Considerações Finais

No global, os resultados ora apresentados devem ser lidos em articulação com os dados obtidos nos outros estudos anexos (Saraiva, 2015). Contudo, o impacto das experiências precoces de violência e negligência no desenvolvimento infanto-juvenil foi o fator dominante. A influência dos fatores de contexto – tais como o ambiente escolar, os projetos escolares e os programas curriculares, a associação com pares, a posição no grupo e a dinâmica familiar –, deve ser tida em conta em pesquisas futuras, de modo a reduzir o impacto negativo das experiências escolares. Os resultados obtidos configuram uma breve análise sobre as novas exigências dos papéis da escola, principalmente perante alunos violentos, e mostram que não se deve ratificar o preconceito que afirma serem os próprios jovens um problema. É necessário ouvir as pessoas, entender as suas angústias e ajudá-las na percepção e consciência do mundo, tornando legítimas as suas reivindicações.

Na Europa, os modelos de investigação e intervenção na prevenção do *bullying* contemplam duas tendências gerais, consoante a própria concepção do problema, abarcando intervenções tanto escolares como comunitárias (Pereira *et al.*, 2011). Ficou patente ser difícil, senão ilusório, apartar a violência escolar do contexto alargado das violências da sociedade, principalmente da violência familiar. Contudo, não se pode descurar a oportunidade única da permanência prolongada de crianças e jovens que completam o ensino obrigatório, em pleno desenvolvimento das suas potencialidades cognitivas, sociais e relacionais-afetivas. A escola, no seu todo, detém as condições facilitadoras a uma intervenção de caráter preventivo e verdadeiras possibilidades de ação transformadora (Pereira *et al.*, 2011).

No seio de um contexto de globalização e comunicação de massa, é preciso dar-se conta de que a nova organização da sociedade e do mundo supõe novos contratos sociais – mais flexíveis, baseados na negociação, e não na imposição de normas ditadas por outros. Atender à complexidade das situações é perceber que os seres humanos precisam de ajuda diante de suas dificuldades emocionais e comportamentais, também numa procura de validação pessoal. Esses jovens enfrentam muitos desafios que os impedem de adotar comportamentos mais adaptados aos requisitos determinados pela escola da atual sociedade ocidental. Os fatores familiares, tais como o ambiente relacional violento e a percepção de uma prática parental inadequada, conjugados com as características individuais da criança, devem ser tidos em consideração. Esses fatores contextualizam, como visto nesta investigação, uma desadaptação comportamental grave, principalmente na perturbação de conduta ou na perturbação de oposição-desafio, sobretudo no quadro da trajetória vítima-agressor. Em suma, o conjunto de características deste subgrupo de participantes faz a reflexão do analista voltar-se às famílias “multiproblemáticas pobres”, pois a sua revolta e tomada de atitude reflete, de certa forma, uma adaptação a um contexto social de origem que é desprotegido ou mesmo agressivo: “*Há pessoas inocentes que não tiveram oportunidade de aprender as mesmas maldades que eu*” (Zé Pedro, 27 anos).

No que concerne à relação entre a violência escolar/*bullying* e o insucesso acadêmico, é por meio da construção de programas de prevenção adequados que se poderá aliviar o sofrimento dos indivíduos e daqueles que os envolvem, e diminuir despesas imputadas ao Estado e à sociedade, em geral. Nesse âmbito, a continuidade deste eixo de investigação pode fornecer informação importante sobre os mecanismos funcionais para o desenvolvimento e a manutenção de problemas de comportamento. Assim, a prevenção da violência entre pares constitui igualmente uma ação preventiva do insucesso, da desmotivação e do abandono escolar, a curto e médio prazo, e da delinquência e da exclusão social, a longo prazo.

Concluem-se as presentes considerações sobre as implicações para a investigação futura com a proposta da teoria socio-histórica (Leal, 1975; Luria, 1981, 2002; Vygotsky; Luria, 1996; Vygotsky, 1998; Saraiva, 2012, 2015), pois, ao contrário de explicações “naturalizantes”, a análise aprofundada desses fenômenos sugere uma realidade mais complexa, integrada e pautada por contradições. O desafio é encontrar formas de apreender a complexidade dos fenômenos subjacentes às trajetórias de violência com início precoce, razão pela qual o movimento da análise socio-histórica é fundamental para a apreensão da constituição dos “sentidos”. O estudo das formações de sentido revela a leitura e a percepção únicas que o indivíduo faz do mundo que o rodeia, do que lhe acontece e, em consequência, uma compreensão sobre a forma como caminha e investe nesse mundo (Saraiva, 2012).

## Colaboradores

A.B. SARAIVA participou da concepção e projeto, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual e aprovação da versão final. B. PEREIRA e J.M.Z. CRUZ contribuíram com a interpretação dos dados, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual e aprovação da versão final.

## Referências

Aguiar, W.M.J.; Ozella, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.26, n.2, p.222-245, 2006.

- Amado, J.S.; Freire, I.P. *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA, 2002.
- Atlas, R.S.; Pepler, D.J. Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, v.92, n.2, p.86-99, 2001.
- Baldry, A.C.; Farrington, D.P. Bullies e delinquentes: características pessoais e estilos parentais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 34, p.195-221, 2000.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- Carvalho, M.J. Jovens, espaços, trajetórias e delinquências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.49, p.71-93, 2005.
- Carvalhosa, S.F., Moleiro, C.; Sales, C. Violence in Portuguese schools. *International Journal of Violence and Schools*, v.9, p.57-78, 2009.
- Farrington, D.P. Early identification and preventive intervention: How effective is this strategy? *Criminology and Public Policy*, v.4, n.2, p.237-48, 2005.
- Fonseca, A.C. *Comportamento anti-social e crime: da infância à idade adulta*. Coimbra: Almedina, 2004.
- Genta, M.L. et al. Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, v.11, n.1, p.97-110, 1996.
- Gottfredson, G.D. et al. School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, v.42, n.4, p.412-44, 2005.
- Guerra, I. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia, 2006.
- Leal, R. *An enquiry into socialization processes in the young child*. London: University, 1975.
- Luria, A.R. *Language and cognition*. New York: Wiley, 1981.
- Luria, A.R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 3.ed. São Paulo: Icone, 2002.
- Marques, A.R.; Neto, C.; Pereira, B.O. 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, 2001. p.137-145.
- Marques, A.R. Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos da Infância*, n.90, p.24-30, 2010.
- Morgado, A.; Vale-Dias, M.L. Comportamento antissocial na adolescência: o papel de características individuais num fenómeno social. *Psicologia, Saúde e Doenças*, v.17, n.1, p.15-22, 2016.
- Negreiros, J. *Delinquências juvenis: trajetórias, intervenção e prevenção*. Porto: Livpsic, 2008.
- Olweus, D. Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Psychological Science*, v.4, n.6, p.196-200, 1995.
- Pereira, B. A violência na escola: formas de prevenção. In: Pereira, B.; Pinto, A. (Ed.). *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*. Porto: ASA, 2001. p.17-39.
- Pereira, B.O. *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. 2.ed. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2008. (Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas).
- Pereira, B. et al. Bullying escolar: programas de intervenção preventiva. In: Gisi, M.L.; Ens, R.T. (Ed.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Curitiba: Unijuí, 2011. p.135-155.
- Pereira, B. et al. Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, v.25, n.2, p. 207-222, 2004.
- Pereira, B. et al. Reinventar los espacios de recreo: prevenir los comportamientos agresivos. *Cultura y Educación*, v.14, n.3, p.297-311, 2002.
- Pereira, B. et al. O bullying nas escolas portuguesas: análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema. In: Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 2., 1996, Braga. *Anais [...]* Braga: Universidade do Minho, 1996. p.71-8.
- Rigby, K. *Bullying in schools: And what to do about it*. London: Jessica Kingsley Publishers, 1997.
- Rigby, K. Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, v.48, n.8, p.583-590, 2003.
- Saraiva, A.B. O conceito de "sentido" no pensamento de Vygotski: implicações para o estudo do relato da história de vida de indivíduos em reclusão (Estudo Preliminar). In: Congresso Vygotsky Primavera, 2012, Lisboa. *Anais [...]* Lisboa, 2012. (não publicado).
- Saraiva, A.B. *Memórias de infância e violência escolar: estudo em contexto prisional*. 2015. 243f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2015.
- Saraiva, A.B. La recherche qualitative dans le contexte carcéral : Stratégies, défis et pistes d'orientation. In: Colloque Méthodes qualitatives en Sciences Sociales et Humaines: Perspectives et expériences, 2012, Ponta Delgada. *Actes [...]* Ponta Delgada: Université des Açores, 2016. p.125-130. Disponible en: <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/HS-18/rq-hs-18-saraiva.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-18/rq-hs-18-saraiva.pdf)>. Accès en: 17 mars. 2018.

- Saraiva, A.B.; Pereira, B.; Zamith-Cruz, J. Memórias de infância e violência escolar: estudo biográfico em contexto prisional (Estudo preliminar). In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: sociedades desiguais e paradigmas em confronto, 10., 2009, Minho. *Anais* [...] Minho: Universidade do Minho, 2009, p.86-89.
- Saraiva, A.B.; Pereira, B.; Zamith-Cruz, J. School dropout, problem behaviour and poor academic achievement: A longitudinal view of Portuguese male offenders. *Emotional and Behavioural Difficultie*, v.16, n.4, p.419-436, 2011a.
- Saraiva, A.B.; Pereira, B.; Zamith-Cruz, J. Trajectórias, vidas e bullying escolar. In: Gonçalves Barbosa, A.; Lourenço, L.M.; Pereira, B. *Bullying: conhecer e intervir*. Juíz de Fora: UFJF, 2011b. p.83-92.
- Smith, P.K.; Sharp, S. *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge, 1994.
- Sung Hong, J.; Espelage, D.L. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Agression and Violent Behavior*, v.17, n.4, p.311-322, 2012.
- Tremblay, R.E. *et al.* Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v.60, n.1, p.64-72, 1992.
- Ttofi, M.M.; Farrington, D.P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, v.7, n.1, p.27-56, 2011.
- Vygotsky, L.S. Problems of Child (Developmental) Psychology. In: Rieber, R.W. (Ed.). *The collected works*. New York: Plenum Publishers, 1998. v.5. p.187-296.
- Vygotsky, L.S.; Luria, A.R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 221.

Recebido em 11/4/2018, rerepresentado em 29/6/2018 e aprovado em 1/8/2018.