

**Andrea Müller Garcez**

**Representações Sociais do Cyberbullying  
na Mídia e na Escola**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Rosália Maria Duarte

Rio de Janeiro  
Abril de 2014

**Andrea Müller Garcez**

## **Representações Sociais do Cyberbullying na Mídia e na Escola**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Rosália Maria Duarte**

Orientadora  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Zena Wionona Eisenberg**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Giovanna Marafon**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Adriana Mabel Fresquet**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Prof<sup>a</sup>. Claudia Maria de Lima**

Universidade Estadual Paulista

**Prof<sup>a</sup>. DENISE BERRUEZO PORTINARI**

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 04 de abril de 2014.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Andrea Müller Garcez**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (1999). Especialização em Psicopedagogia Diferencial: diferenças na aprendizagem pela CCE/PUC-RIO (2001). Mestrado em Educação pela PUC-RIO (2010). Participa do Grupo de Pesquisas sobre Educação e Mídia (GRUPEM) da PUC-Rio, coordenado pela Professora Rosália Duarte, desde 2008. Coordenou por sete anos a escola A Chave do Tamanho, de Lauro de Oliveira Lima. Atualmente é professora do Colégio Pedro II.

#### **Ficha Catalográfica**

Garcez, Andrea Müller

Representações sociais do cyberbullying na mídia e na escola / Andrea Müller Garcez ; orientadora: Rosália Maria Duarte. – 2014.

186 f. : il. (color.) ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Cyberbullying. 3. Bullying. 4. Crianças e internet. 5. Desenvolvimento moral. I. Garcez, Andrea Müller. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Aos meus pais e irmãos.  
A Antonino e Bernardo.

## Agradecimentos

Aos diretores e coordenadoras, por abrirem as portas das escolas e me receberem com tanta atenção, mesmo estando no “olho do furacão”, como disse um deles.

À Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro e às CREs pela autorização para a pesquisa.

À CAPES e à FAPERJ pelo financiamento, importantíssimo.

À minha querida orientadora Rosália Duarte, pela preciosa orientação e pela sempre agradável convivência.

À PUC-RIO, por toda a estrutura oferecida aos estudantes e por seus recantos encantadores.

Aos professores do Departamento de Educação, por todo o aprendizado, em especial a Cristina Carvalho, Zena Eisenberg e Marcelo Andrade que acompanharam mais de perto meu caminhar.

Aos funcionários do Departamento, em especial à querida Nancy.

À professora Claudia Maria de Lima pela acolhida generosa em São José do Rio Preto e por compartilhar comigo seu conhecimento sobre a Teoria das Representações Sociais.

Aos professores Adriana Fresquet, Claudia Maria de Lima, Giovanna Marafon, Marcelo Andrade, Rita Migliora, Zena Eisenberg, por aceitarem participar da banca examinadora e por todas as contribuições.

Aos amigos do Grupem – Adriana, Bia, Camila, Cíntia, Cristina, Ilana, Luciana, Luciene, Marcia, Patrícia, Ricardo, Raquel, Rita, Vanusa, Winston, Zenaide e, em especial, Marcus – pelas leituras, críticas, comentários, pelo companheirismo e por tornarem as segundas-feiras mais do que especiais.

Às amigas Priscila e Vanessa, por serem presentes que eu ganhei neste doutorado;

Aos companheiros de turma por todo apoio e colaboração, em especial a Cristiane Taveira.

À minha cunhada Marta, pela ajuda com as transcrições.

Aos meus pais e irmãos pelo amor, suporte e incentivo em toda a minha trajetória.

A Bernardo e Toninho pela compreensão nos momentos de ausência e por tudo.

## Resumo

Garcez, Andrea Müller; Duarte, Rosália Maria. **Representações Sociais do Cyberbullying na mídia e na escola**. Rio de Janeiro, 2014. 186p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O intenso contato das gerações mais jovens com a internet traz novas demandas para a escola. Como a escola vê seu papel diante desse cenário? A pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais de diretores e coordenadores pedagógicos acerca do papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying*, em interação com o discurso midiático. O trabalho de campo foi realizado em duas etapas: na primeira, foram coletados materiais sobre *cyberbullying* em veículos de comunicação de grande circulação (três jornais, três revistas, duas estações de rádio e dois canais de televisão); na segunda etapa, foram realizadas entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos de dez escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, localizadas em diferentes bairros, selecionadas aleatoriamente a partir de uma amostra representativa de 40 escolas. O referencial teórico-metodológico adotado é a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, e a Teoria do Núcleo Central, de Jean Claude Abric. O material das duas etapas da pesquisa foi submetido a uma análise de conteúdo com o auxílio do software Atlas TI. Os elementos do núcleo central das representações sociais, comuns aos meios de comunicação e às entrevistas, foram: a relação entre *bullying* e *cyberbullying*, internet (mais especificamente, os sites de redes sociais) e o papel da família. O papel da escola foi identificado como um elemento central no discurso dos meios de comunicação, mas não na fala dos gestores escolares. No discurso veiculado nas mídias, a escola é representada como tendo um importante papel a cumprir, na prevenção e no combate ao *cyberbullying*, mas é vista como omissa e negligente. No discurso dos gestores, é a família que é vista como falha.

## Palavras-chave

Cyberbullying; bullying; crianças e internet; desenvolvimento moral.

## Abstract

Garcez, Andrea Müller; Duarte, Rosália Maria. **Social representation of cyberbullying in the media and in the school**. Rio de Janeiro, 2014. 186p. Doctoral Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The intense contact of the youngest generations with the Internet brings new demands to the school. How does the school see its role in this scenario? The research aims to identify and to analyze the social representations of the role of school in cyberbullying-related issues, from the speech of directors and/or pedagogical coordinators, and in the interaction between the school discourse and the media discourse. The field research was conducted in two stages: in the first one, cyberbullying materials were collected in mass media (three newspapers, three magazines, two radio stations and two television channels); in the second stage, interviews were carried out with directors and pedagogical coordinators of ten public schools in the city of Rio de Janeiro, located in different neighborhoods, randomly selected from a representative sample of 40 schools. The theoretical and methodological framework adopted is the Social Representations Theory, proposed by Serge Moscovici, and the Central Nucleus Theory, elaborated by Jean Claude Abric. The material of the two stages of the research was submitted to an analysis of content with the aid of Atlas TI software. The elements of the central nucleus of the social representations, common to the media and the interviews, were the relation between bullying and cyberbullying, Internet (more specifically, the social networking sites), and the role of the family. The role of school was identified as a central element in the media discourse, but not in the speech of the school managers. In the media discourse, school is represented as having an important role to play in preventing and combating cyberbullying, but it is seen as omissive and negligent. In the discourse of the managers, it is the family that is seen as neglectful.

## Keywords

Cyberbullying; bullying; children and Internet; moral development.



# Sumário

Apresentação	13
Introdução	14
1 Contextualizando o <i>cyberbullying</i>	19
1.1 A violência na escola e a violência escolar	19
1.2 <i>Bullying</i>	22
1.3 O(s) conceito(s) de <i>cyberbullying</i>	24
1.3.1 <i>Cyberbullying</i> – o que dizem as pesquisas	29
1.4 O contexto da midiatização e das relações entre juventude e internet	33
1.4.1 Sites de redes sociais	36
2 Referencial teórico	39
2.1 A teoria das representações sociais	39
2.2 A teoria do núcleo central	43
2.3 <i>Cyberbullying</i> , <i>bullying</i> e representações sociais	47
2.4 Representações sociais e meios de comunicação	51
3 Procedimentos de pesquisa	55
3.1 Meios de comunicação	56
3.2 Entrevistas	62
3.3 Metodologia de análise	66
4 <i>Cyberbullying</i> nos meios de comunicação	69
4.1 Descrição geral das matérias encontradas	69
4.2 Possíveis elementos do núcleo central	85
4.2.1 A relação com o <i>bullying</i>	86
4.2.2 As questões legais	95
4.2.3 Redes sociais	100

4.2.4 O papel da escola	102
4.2.4.1 O ensino de moral e ética na escola como estratégia de prevenção ao <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i>	108
4.2.5 O papel da família	116
4.3 Elementos periféricos	123
4.3.1 O anonimato – agressão sem rosto	123
4.3.2 Riscos e danos	125
5 Cyberbullying no discurso dos gestores escolares	129
5.1 Evocação livre	129
5.2 A relação <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i>	134
5.3 Papel da família	145
5.4 Função social da escola	152
5.5 O papel da escola nas questões relativas ao <i>cyberbullying</i>	158
6 Considerações finais	164
Referências bibliográficas	172
Anexos	183

## Lista de Figuras

Gráfico 1 – Distribuição das matérias encontradas por meio de comunicação	69
Gráfico 2 – Distribuição das matérias por jornal	70
Gráfico 3 – Distribuição das matérias por revista	70
Gráfico 4 – Distribuição dos dados por ano de veiculação	71
Gráfico 5 – Matérias de jornais e revistas por ano de veiculação	72
Gráfico 6 – Matérias de jornal por ano	73
Gráfico 7 – Tipo de material	74
Gráfico 8 – Categorias ligadas às editorias	78
Gráfico 9 – Tema central das matérias	79
Gráfico 10 – Matérias que abordam o <i>cyberbullying</i> como tema central	80

## Lista de Quadros

Quadro 1 – Categorias criadas a partir das editorias	77
Quadro 2 – Diagrama da estrutura das representações centrais dos gestores a partir do estímulo indutor <i>cyberbullying</i>	133

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Veículos de comunicação utilizados na pesquisa	56
Tabela 2 – Empiria (meios de comunicação)	62
Tabela 3 – Veículos de comunicação citados pelos entrevistados	65
Tabela 4 – Editorias em que foram veiculadas as matérias	75
Tabela 5 – Tema das matérias por meio de comunicação	81
Tabela 6 – Tema das matérias por jornal	82

Tabela 7 – Categorias ligadas às editorias por jornal	83
Tabela 8 – Tema das matérias por categorias ligadas às editorias	84
Tabela 9 – Tema das matérias por ano	85
Tabela 10 – Número de matérias em que se encontram os elementos do núcleo central e periferia	86
Tabela 11 – Relação com o <i>bullying</i> por tema central das matérias	87
Tabela 12 – Matérias que mencionam o papel da escola de acordo com seu tema central	103
Tabela 13 – Estratégias que a escola adota ou deveria adotar de acordo com os meios de comunicação	106
Tabela 14 – Número de matérias e citações sobre o papel da família e o da escola	116
Tabela 15 – Matérias que mencionam o anonimato por ano	125
Tabela 16 – Palavras evocadas	130
Tabela 17 – Papel da família nas questões relativas ao <i>cyberbullying</i> para os gestores	147
Tabela 18 – Estratégias da escola para lidar com as questões relativas ao <i>cyberbullying</i>	159

## Apresentação

A primeira vez que ouvi falar de *bullying* foi em 2002, em uma palestra dos professores Lauro Monteiro Filho e Aramis Lopes, promovida pela Associação Brasileira de Psicopedagogia, intitulada “Bullying, comportamento agressivo entre estudantes”. Recordo do estranhamento ao ler a palavra estrangeira no folder do evento, sentimento que se repetia na fala de meus colegas – a maioria nunca tinha ouvido o termo antes.

Hoje o termo parece ter se popularizado no Brasil. As palavras *bullying* e, talvez em menor medida, *cyberbullying*, têm circulado amplamente nos meios de comunicação brasileiros, tanto se referindo à preocupação com a violência entre estudantes nas escolas e na internet, quanto em outros contextos, como piadas ou comentários jocosos e propagandas, sugerindo uma incorporação dos termos, que até a uma década atrás eram praticamente desconhecidos.

Como coordenadora pedagógica e orientadora educacional, o tema das relações entre os estudantes sempre me foi caro. Após um período afastada desse trabalho em escolas, para a realização do mestrado em Educação<sup>1</sup>, também na PUC-Rio, voltei a trabalhar durante o ano de 2010 como Orientadora Educacional. Além de notar a popularização do termo *bullying*, que estava “na boca” das crianças, fui procurada por algumas mães, com dezenas de papéis impressos de conversas dos filhos na internet, para resolver problemas de relacionamentos com amigos da escola. Como vínhamos estudando no Grupem<sup>2</sup> – Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia – as relações de jovens com a internet, meu interesse foi se voltando para o *cyberbullying*.

A vontade de pesquisar o tema surge, assim, da interseção entre minha experiência como orientadora educacional – e com o *bullying* – e meus estudos durante o mestrado e doutorado, no Grupem, sobre as relações de crianças e adolescentes com mídias.

---

<sup>1</sup> Minha dissertação foi sobre a relação de crianças com programas televisivos, classificados como ER (GARCEZ, Andrea Müller. Animar, se divertir e aprender: as relações de crianças com programas Especialmente Recomendados. Dissertação de Mestrado, Orientadora Rosália M. Duarte, Rio de Janeiro: Puc-Rio, Departamento de Educação, 2010). A intenção inicial era continuar a estudar as relações de crianças e TV no doutorado.

<sup>2</sup> Grupo coordenado pela professora Rosália Maria Duarte. – [www.grupem.pro.br](http://www.grupem.pro.br)

## Introdução

*Bullying* e *cyberbullying* são fenômenos que têm preocupado pais e educadores e estado em pauta na sociedade, seja nos grandes veículos de comunicação, seja em conversas e postagens em sites de redes sociais.

Apenas para citar alguns exemplos, temos o programa de Serginho Groisman<sup>3</sup> que dedicou uma série de episódios ao tema, o vídeo<sup>4</sup> de Welington Menezes de Oliveira, atirador que invadiu a escola em Realengo atirando contra os estudantes, contando que sofreu *bullying* durante o período em que estudou nessa escola e o vídeo<sup>5</sup> que mostra um estudante, Casey Heynes, reagindo violentamente às agressões de outro estudante, após anos de perseguição (segundo seu próprio relato), que viralizou<sup>6</sup> e ganhou várias versões no *Youtube*.

Embora existam diferenças de uso dos conceitos entre pesquisadores nacionais e internacionais, como discutiremos mais à frente, *cyberbullying* tem sido definido como o *bullying* que acontece online (Scneider et al, 2012; Olweus, 2012; Ang e Goh, 2010; Patchin e Hinduja, 2006; Menesini, 2012; Berguer et al, 2011). Ainda que haja divergência entre os pesquisadores, a interdependência entre esse conceito e o conceito de *bullying* é tão grande que não se pode falar de um sem mencionar o outro.

A definição de *bullying* mais utilizada é a de Olweus, pesquisador norueguês que se debruçou sobre o tema a partir da década de 1970. Segundo Olweus, (1986 e 1991, apud Olweus 2003), um estudante sofre *bullying* quando está exposto a ações negativas, repetidamente e durante algum tempo, por parte de um ou mais estudantes. Por ações negativas o autor entende o ato de causar, ou tentar causar, intencionalmente, mal-estar a alguém.

As primeiras pesquisas sobre *bullying* surgiram na Noruega no contexto de uma campanha nacional contra a intimidação entre pares, a partir de casos de suicídio que tinham acontecido naquele país. O tema ganhou força internacionalmente na década de 1990 quando ocorreu nos Estados Unidos uma série de tiroteios em escolas, protagonizados por estudantes que foram

---

<sup>3</sup> Programa Altas Horas – Rede Globo de Televisão – <http://tv.globo.com/programas/altas-horas/>

<sup>4</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=o7jiDSwmmzY>

<sup>5</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=VaiH32sxxVQ&playnext=1&list=PLF28FB0EF51EEEE0CA>

<sup>6</sup> Viralizar: Espalhar(-se) de maneira a criar um efeito semelhante ao de um vírus. (dicionário Priberam da Língua Portuguesa, disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx?pal=viralizar>)

considerados vítimas de *bullying*. Entre eles o que ficou conhecido como Massacre de Columbine.<sup>7</sup>

As primeiras pesquisas publicadas sobre *bullying* no Brasil foram realizadas por Lopes e Saavedra (2003) nos anos de 2002 e 2003, no município do Rio de Janeiro e por Fante (2005) entre 2000 e 2003, na região de São José do Rio Preto, interior paulista.

A pesquisa de Lopes e Saavedra foi realizada em três etapas. A primeira visava detectar a situação existente em relação à prática de *bullying* entre os estudantes, a partir de uma adaptação do questionário de Olweus. Os questionários eram respondidos anonimamente e simultaneamente pelos alunos de 5ª a 8ª série. Os pesquisadores tomaram o cuidado de não divulgar informações sobre o *bullying* entre alunos e professores antes desta primeira etapa. O questionário servia como marco zero e a partir da sua aplicação os pesquisadores iniciaram um processo de intervenção que envolvia reuniões com professores e encontros com grupos representativos de alunos. Na terceira etapa foi aplicado um segundo questionário que visava avaliar o impacto do trabalho com a comunidade escolar, com base na visão dos alunos.

Assim, as pesquisas sobre *bullying* são marcadas originalmente por seu caráter de intervenção. O presente trabalho busca pensar esse fenômeno sobre outro ponto de vista: o das representações sociais.

Voltando à pesquisa de Lopes e Saavedra (op. cit.), chama a atenção o fato de que em novembro e dezembro de 2002 (período de aplicação do primeiro questionário), alunos, professores e diretores não tinham, segundo os pesquisadores, conhecimento da palavra *bullying*, embora grande parte das escolas já desenvolvesse algumas ações direcionadas contra atos de agressividade realizados por alunos. Os pesquisadores citam o depoimento de uma diretora:

“Nós sempre procuramos nos posicionar diante de casos de Bullying, embora não conhecêssemos essa palavra. A diferença é que antes, nós só agíamos quando a agressão era muito violenta e, agora, nós nos preocupamos com o que pode vir a acontecer e preservamos as crianças de um sofrimento maior.” (2003, p.60)

---

<sup>7</sup> Em abril de 1999 dois adolescentes de 18 e 17 anos entraram fortemente armados na escola (Columbine Hight School, Colorado) matando 13 pessoas e ferindo outras 21, antes de cometerem suicídio. O documentário “Tiros em Columbine” (Michael Moore, 2002) discute o massacre do ponto de vista da violência nos Estados Unidos e da cultura de armamentos do país, ampliando a discussão de uma esfera mais psicologizante e patologizante que atribui exclusivamente ao *bullying* sofrido pelos adolescentes a causa do massacre. Outro filme inspirado no massacre de Columbine é “Elefante” (Gus Va Sant, 2003)

Dessa forma, um fenômeno, que sempre ocorreu nas escolas, recebe um nome e esse nome, que há cerca de 10 anos era praticamente desconhecido, se populariza e passa a fazer parte do cotidiano dentro e fora das escolas. Trata-se de um fenômeno característico das Representações Sociais (Moscovici, 2003).

Esse fenômeno (não apenas o fenômeno do *bullying*, mas o da sua representação social) traz novas demandas para a Educação. Cabe perguntar, assim, como é visto o papel a ser desempenhado pela escola nesse contexto?

Além dessa nova configuração, a escola tem recebido novas demandas também por conta do constante, intenso e duradouro contato que os jovens mantêm com a internet, não apenas em relação ao *cyberbullying*, mas qualquer problema que se inicie e/ou repercute nela. Um exemplo que ficou famoso foi o caso da estudante que criou uma página no *facebook*, intitulada “Diário de Classe – a verdade”<sup>8</sup> para denunciar problemas que ocorriam na escola pública onde estuda em Florianópolis. A página ganhou fama e a escola, pressionada pelas denúncias realizou reparos em sua estrutura física da escola e chegou a afastar um professor, mas depois reviu sua decisão. As polêmicas em torno da página continuaram, a estudante foi acusada de difamação por uma professora e teve que prestar depoimento na delegacia. Os professores reclamaram que depois do sucesso da página se sentiam ameaçados, pois tudo o que diziam poderia ser distorcido e publicado na internet.

Ainda que esse caso seja específico, já que nem todos os estudantes criam páginas e nem todas elas chegam a esse nível de visibilidade (a página viralizou e foi notícia em jornais e televisão), encontramos dezenas de vídeos de escolas, cenas de salas de aula filmadas pelos alunos com seus celulares e postadas no *youtube*. As fronteiras entre *online* e *off-line* parecem estar cada vez menos demarcadas.

No caso do *cyberbullying*, algumas pesquisas mostram que os envolvidos em agressões *online* são os mesmos que estão envolvidos de alguma forma com o *bullying* tradicional (Olweus, 2012; Schneider et al., 2012)

Mesmo que consideremos os dois fenômenos como o mesmo, em ambientes diferentes, há que se levar em conta as especificidades que ocorrem quando o *bullying* é praticado via internet. Dessa forma, o *cyberbullying* foi uma opção de recorte dessa pesquisa.

---

<sup>8</sup> <https://www.facebook.com/DiariodeClasseSC?fref=ts>



Diante do que foi exposto até aqui – por um lado o grande espaço que o tema do *bullying* e *cyberbullying* vem ganhando na sociedade como um todo e nos meios de comunicação, por outro, as novas demandas que a escola tem recebido a partir da intensa relação dos jovens com a internet, cabe perguntar: qual a representação do papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying* no discurso da própria escola? Como a escola acha que deve atuar (se acha que deve) nesse tipo de agressão, que acontece, em tese, fora de seus muros? Como ela enxerga seu papel hoje na sociedade? Qual(is) o(s) conceito(s) de *cyberbullying* utilizado(s) nos meios de comunicação? Qual a representação do papel da escola no *cyberbullying* ali? Em que medida essa representação atravessa o discurso escolar? São essas as questões que essa pesquisa pretende responder.

O objetivo da pesquisa é identificar e analisar as representações sociais de diretores e/ou coordenadores pedagógicos acerca do papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying*, em interação com o discurso midiático.

O referencial teórico adotado nesta pesquisa é a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003) – TRS – por permitir que investiguemos as concepções, ideias, imagens, pensamentos que representam o papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying*, na visão da própria escola. De acordo com a TRS, os meios de comunicação exercem um relevante papel na construção das representações sociais. Dessa forma, julguei importante incluir um estudo de como o tema do *cyberbullying* aparece nos principais veículos de comunicação.

O trabalho foi realizado em duas etapas. Na primeira, fiz um levantamento de matérias sobre *cyberbullying* nos meios de comunicação – jornais, revistas, televisão e rádio e analisei a representação social do *cyberbullying* e do papel atribuído à escola nesse fenômeno. Na segunda etapa, realizei entrevistas com Diretores de escolas e Coordenadores Pedagógicos da rede municipal do Rio de Janeiro buscando analisar o discurso escolar para identificar o quanto ele é atravessado pela representação do papel da escola no *cyberbullying* encontrada nos meios de comunicação de massa.

O trabalho está organizado em seis capítulos. No primeiro trago uma revisão de literatura sobre o contexto que abarca o *cyberbullying*: a violência na/da escola e o preconceito, a origem do conceito de *bullying*, os diversos conceitos de *cyberbullying*, os resultados de pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema e o contexto de midiaticização em que vivemos (Hjarvard, 2008; Couldry, 2008), sobretudo no que diz respeito à relação dos

jovens com a internet. No segundo capítulo trago apontamentos sobre a Teoria das Representações Sociais e reflexões sobre a popularização da questão do tema *cyberbullying*. O terceiro capítulo apresenta a metodologia de produção e análise dos dados. O quarto e o quinto capítulos serão dedicados à análise dos dados, do material coletado nos meios de comunicação e das entrevistas, respectivamente. No sexto e último capítulo trago as últimas considerações sobre os dados e aponto novas possibilidades de pesquisa.

# 1 Contextualizando *cyberbullying*

Pode-se dizer que o *cyberbullying*, seja qual for o conceito adotado como argumentarei neste capítulo, está inserido em um contexto maior de violência entre estudantes, o *bullying*, que por sua vez faz parte de um conjunto maior de ações violentas ocorridas na escola – não apenas entre pares, mas também entre professores e alunos – e pela escola. Além disso, o *cyberbullying* está intimamente relacionado com a midiatização (Hjarvard, 2008; Couldry, 2008) e com a intensa relação dos jovens com/na internet. Neste capítulo apresento uma revisão de literatura referente a esse contexto. Início com a violência na/da escola, em seguida discuto o conceito de *bullying* e os diferentes conceitos de *cyberbullying* encontrados na literatura, apresento o resultado de pesquisas sobre o tema e, finalmente, o conceito de midiatização e as relações dos jovens com a internet.

## 1.1 A violência na escola e a violência escolar

*Cyberbullying* e *bullying* fazem parte de um conjunto maior de violência que ocorre na escola (e também através dela, como é o caso da violência institucional). É esse contexto mais amplo onde *cyberbullying* e *bullying* estão inseridos que será discutido neste item.

Sposito (2001) faz um levantamento das pesquisas sobre violência e escolas no Brasil. Segundo a autora, na década de 1980 as poucas pesquisas, tanto no contexto acadêmico quanto pelo poder público, enfatizavam a segurança do entorno das escolas, as depredações e ocupações do espaço escolar fora dos horários e dias letivos. Já os estudos realizados nos anos 1990 apontam para as relações interpessoais (furtos e discussões verbais, ameaças e violência física entre os estudantes e dirigidas a professores<sup>9</sup>), além do vandalismo e depredações. A ênfase das pesquisas é sobre escolas em áreas populares. A cidade do Rio de Janeiro foi, durante essa década, foco de um conjunto de pesquisas importantes, ainda que isoladas, sobre violência escolar,

---

<sup>9</sup> A palavra *bullying* não é utilizada, embora algumas pesquisas apresentadas apontem para a agressões físicas e verbais entre estudantes.

que apontavam para a banalização da violência, um clima tenso entre adolescentes e adultos e entre os adolescentes entre si, além da violência social, sobretudo das áreas dominadas pelo tráfico de drogas e pelo crime organizado como fatores relacionados à violência escolar (Costa, 1993; Rodrigues, 1994; Guimarães, 1995; Paim, 1997; Cardia, 1997; Candau, 1999 – apud Sposito, 2001). A autora aponta ainda, com base nas pesquisas levantadas não apenas no Rio de Janeiro, mas também em outras capitais brasileiras, para outros fatores que devem ser levados em conta no estudo de um tema tão complexo como a violência, como o poder que lideranças criminosas exercem sobre os moradores de algumas áreas, uma forma individualista de sociabilidade voltada para o consumo, ausência de um dispositivo institucional democrático no interior de algumas instituições públicas (polícia), fraca presença estatal na oferta de serviços públicos de natureza social destinada aos setores pobres, abertura das oportunidades escolares a um grande contingente de estudantes oriundos das classes populares, não acompanhada de investimentos nas escolas e formação dos docentes, que leva a um “fracasso” da escola, na medida em que esta passa a não ser vista mais como um canal seguro de mobilidade social para esses jovens. (Sposito, op. cit.)

Nogueira e Pimenta analisaram teses e dissertações que abordaram o tema da violência na e da escola entre os anos de 1990 a 2004 e concluíram que muitos pesquisadores têm abordado o tema, que é complexo, multifacetado, ambíguo e polissêmico, de forma simplificada ou com olhares “pré-estabelecidos, em face da visão de ordem social, de mundo ou da posição sociocultural de quem observa.” (2005, p. 10) Nos trabalhos pesquisados recaem sobre a juventude das classes populares estereótipos e estigmas, seja no papel de vitimizados ou de vitimizadores.

Para Pino (2007), uma das maiores dificuldades no estudo da violência é a imprecisão dos seus contornos semânticos. Segundo o autor, isso se dá porque a força da palavra violência e dos adjetivos correspondentes têm um poder evocativo que “faz com que a força do *sentido* seja maior que a do seu *significado*” (2007, p. 765), ou seja, os significados da palavra encontrados nos dicionários<sup>10</sup> – não traduzem a densidade semântica da mesma no imaginário coletivo.

---

<sup>10</sup> O autor discute nesse texto as definições encontradas no Dicionário da Língua Portuguesa: 1. Qualidade de violento. 2. Ímpeto, exercício da força bruta, tumulto, irascibilidade e intensidade. 3. Que é contra o direito e a justiça. (Buarque de Holanda 1975 apud Pino, 2007, p. 765)

Pino (2007) também discute os conceitos de crime e agressão, frequentemente associados ao de violência, usados indistintamente, o que pode originar equívocos. Crime é, segundo o autor, um conceito de natureza legal, um ato de transgressão da lei penal, sem conter necessariamente qualquer conotação de violência física, social ou moral. Agressão, para Pino, “traduz uma disposição *natural* dos organismos mais evoluídos para o ataque e a defesa, quando determinados sinais físicos emitidos por outros organismos são ‘interpretados’ como ameaça à própria sobrevivência” (p. 768). O autor reconhece que o termo se aplica aos organismos animais e humanos, mas afirma que não se justifica qualificar de “animais” reações agressivas humanas, já que enquanto nos animais essa disposição natural é regulada por mecanismos de natureza instintiva, nos homens é subordinada às leis históricas da cultura. Para Pino, o crime, a agressão e a violência são utilizados, além de sinônimos, como entidades em si, independentes dos seus processos de produção e atribuição de significação por parte da sociedade, rotulando e criando personagens qualificados não tanto por suas ações quanto pelo seu ser, como “criminoso”, “bandido”, “violento”, “psicopata” – podemos acrescentar “agressor”, *bully*.

O argumento de Pino é o de que não devemos usar indistintamente os termos agressão, crime e violência, pois, embora existam atos de agressão e crimes que são praticados de forma violenta, há muitos que não o são, e o pior, para o autor: muitos atos de violência, como os de violência simbólica e de violência institucional que não são considerados crimes.

De forma semelhante, para Nogueira (2005) a violência, quando se manifesta na escola, se confunde e se interpenetra com agressão e/ou com indisciplina. Segundo a autora, a violência da e na escola inclui uma série de fenômenos complexos e diferentes, dentre os quais se encontra o *bullying*.

Uma das formas de violência simbólica é o preconceito, manifestado nas escolas das mais diversas formas e, na maioria das vezes, de forma velada. Diversas pesquisas têm mostrado como o preconceito, seja ele racial (LIMA, 2006; COELHO, 2007; ALVES, ORTIGÃO e FRANCO, 2007), de gênero (CARVALHO, 2008), credo (GUEDES, 2005), ou orientação sexual (LOPES, 2008), está enraizado nas práticas escolares.

Tendo discutido o contexto mais amplo da violência da/na escola, onde está inserido o *bullying*, que por sua vez abarca o *cyberbullying*, passo a discutir a origem desses dois conceitos. Penso que o segundo não pode ser visto

descolado do primeiro, ainda que, como argumentarei nesse capítulo, não haja consenso quanto às relações entre um e outro.

## 1.2 *Bullying*

A maior parte das pesquisas sobre *bullying* e muitas pesquisas sobre *cyberbullying* partem do conceito de Olweus, pesquisador que primeiro utilizou o conceito, na década de 1970.

Segundo Olweus, (1973, 1986 e 1991, apud Olweus 2003), *bullying* são ações negativas, intencionais, que causam ou tentam causar mal estar, praticadas repetidamente e durante algum tempo por parte de um estudante, ou de um grupo deles, a outro estudante que sozinho não consegue se defender. Três características são apontadas: desigualdade de poder, repetição e intenção de ferir física ou simbolicamente.

Isto significa que não podem ser consideradas como *bullying* agressões isoladas, mas comportamentos que se repetem. Embora aconteça entre pares, dentro de um mesmo grupo (estudantes de uma mesma escola, alunos de uma mesma turma, por exemplo) para ser considerada *bullying* a relação de poder precisa ser desigual. O alvo tem, assim, muita dificuldade de, sem ajuda, defender-se da agressão.

Olweus afirma ainda que o *bullying* pode ser praticado por apenas um indivíduo – “*the bully*” – ou grupo, direcionado também a um único indivíduo – a vítima – ou a um grupo. Os primeiros dados levantados pelo pesquisador, em Bergen, indicavam uma maior predominância de casos onde uma vítima era perseguida por um grupo de dois ou três agressores.

Embora os termos *bully/victim* e agressor/vítima ainda sejam bastante encontrados na literatura, muitos pesquisadores optam por utilizar os termos *perpetrator/target* ou autor/alvo, incluindo o próprio Olweus em seus textos mais recentes (Olweus, 2012a e 2012b; Schariff, 2011; Lopes e Saavedra, 2003)

Para Lopes e Saavedra (2003) e para Shariff (2011) a classificação de “agressor” e “vítima” pode rotular e incentivar atitudes discriminatórias. Segundo Shariff:

um autor inicia uma determinada ação ou determinadas ações dentro de um contexto específico, enquanto que rotular um indivíduo como um bully dá a impressão de que esse indivíduo é uma pessoa malvada ou ‘má’ em qualquer circunstância – implica uma mancha negativa no caráter da pessoa (2011, p. 41).

Pesquisas posteriores identificaram outros papéis além dos dois apontados inicialmente por Olweus. Nesse tipo de relação, são identificados, em geral, quatro papéis principais:

- o “*bully*”, agressor ou autor – aquele que pratica a agressão
- a vítima ou alvo – aquele que sofre a agressão
- o agressor/vítima ou autor/alvo – aquele que desempenha alternadamente os dois papéis
- as testemunhas – aqueles que presenciam a agressão

(Law et al, 2011; Shariff, 2011; Carrera, De Palma e Lameiras, 2011; entre outros)

Alguns pesquisadores aprofundaram-se no estudo dos diferentes papéis desempenhados. Fante (2005), por exemplo, distingue a vítima passiva da vítima provocativa e da agressiva. Recentemente tem se atribuído importância ao papel das testemunhas, que podem incentivar as agressões de forma aberta, ou apenas observar – o que intencionalmente, ou não, confere mais poder ao autor (Law et al, 2011). Não há consenso acerca dos perfis de autores e alvos em relação ao gênero, auto-estima ou papel desempenhado pelas famílias (Sharif, 2011; Rocha, 2012)

Olweus, em seus primeiros estudos, classificou o *bullying* como direto – com ataques relativamente abertos – ou indireto – com formas de exclusão e isolamento social, intencionalmente (2003). As pesquisas mais recentes tendem a classificá-lo como físico, incluindo socos, chutes, etc.; verbal, com ofensas e xingamentos; ou social, através de exclusão, fofocas e rumores (Law et al, 2011; Shariff, 2011; Carrera, De Palma e Lameiras, 2011; entre outros). Há, no entanto, muitas divergência entre as nomenclaturas utilizadas, por exemplo utilizando o termo “psicológico” no lugar de “verbal e do social” (Shariff, 2011).

Etimologicamente, a palavra *bullying*, de origem inglesa, é uma derivação da palavra *bully*, que pode ser traduzida para o português como substantivo – brigão – ou como verbo transitivo – ameaçar, amedrontar, intimidar.<sup>11</sup> Olweus desde o princípio utilizou o termo com referência às agressões que acontecem entre pares, especificamente entre os estudantes. No entanto, o termo tem sido utilizado também de forma ampla, tanto para indicar agressões entre alunos e professores, quanto em contextos fora do ambiente

<sup>11</sup> Michaelis Moderno dicionário inglês – Ed. Melhoramentos. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php>

escolar, como entre adultos no ambiente de trabalho, por exemplo (Shariff, 2011).

Apesar da grande influência da definição de Olweus, segundo Carrera, De Paula e Lameiras (2011) não há um consenso internacional sobre o conceito de *bullying*, o que traz repercussão em termos de análise e estratégias de prevenção. Há termos como *violenza*, *prepotenza* e *bullismo*, em Italiano, que tendem a focar em abusos físicos enquanto *ijime*, em japonês, enfatiza exclusão social e abuso relacional.

Além disso, as autoras criticam certa fluidez nas ideias incluídas na definição de Olweus, como a de “ações negativas”, “intencionalidade”, “repetição” e “desigualdade de poder”. No que se refere à repetição, por exemplo, as pesquisas utilizam geralmente uma escala de Likert para medir a frequência em que as agressões ocorrem, mas, dependendo de uma visão mais larga ou mais estreita no uso do critério da repetição para classificar um comportamento como *bullying*, os pesquisadores encontram resultados diferentes.

No Brasil, as primeiras pesquisas realizadas sobre o tema foram a já citada pesquisa de Lopes e Saavedra (2003), nos anos de 2002 e 2003, no município do Rio de Janeiro, e a pesquisa de Fante (2005) entre 2000 e 2003, na região de São José do Rio Preto, interior paulista. Fante aplicou questionários a dois mil estudantes de 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série na nomenclatura da época), de escolas públicas e privadas, e encontrou um envolvimento de 49% dos participantes.

Ambas as pesquisas partiram da definição de Olweus. Assim, o conceito foi inicialmente utilizado no país para definir agressões entre pares de crianças e adolescentes, reservando-se o termo “assédio moral” para agressões entre adultos,<sup>12</sup> embora também encontremos autores mais recentes que o utilizam de forma mais ampla (Bernardini, 2008; Silva, 2010; Rodeghiero, 2012).

### 1.3 O(s) conceito(s) de *Cyberbullying*

Se há dissenso entre os pesquisadores de diferentes países a respeito do termo *bullying*, a despeito da grande influência da definição inicial de Olweus, as diferenças semânticas são ainda maiores em relação ao *cyberbullying*.

---

<sup>12</sup> Fante, Cléo. Entrevista. Os perigos do cyberbullying na escola. Disponível em:< <http://www.conexao professor.rj.gov.br/educacao-entrevista-00.asp?EditeCodigoDaPagina=4591>> acessado em 06/11/2011



Alguns autores (Law et al, 2011; Walker et al, 2011; Rocha, 2012) tratam o fenômeno como inteiramente diferente do *bullying*, argumentando que a comunicação eletrônica e virtual e as ferramentas como *tablets*, computadores, celulares e *smartphones*, de forte presença no cotidiano dos jovens e das crianças, fornecem um novo tipo de interação, expandindo, fortalecendo e em parte modificando a forma pela qual eles se relacionam e se comunicam. Esse ambiente modificaria também as formas como o *bullying* acontece. Assim, o *cyberbullying* não seria, para esses autores, apenas uma forma de *bullying* utilizando novas ferramentas, pois, ao ser transposto para um novo ambiente, o fenômeno se torna algo muito diferente, uma nova forma de violência, que cresce e se aperfeiçoa na medida em que surgem novas formas de comunicação.

Outros autores (Scneider et al, 2012; Olweus, 2012; Ang e Goh, 2010; Patchin e Hinduja, 2006; Menesini, 2012) defendem a ideia de que o *cyberbullying* nada mais é do que um tipo de *bullying* social, ou seja, trata-se do mesmo fenômeno, utilizando-se de ferramentas diferentes – a internet e os telefones celulares.

Olweus (op.cit.) faz parte desse segundo grupo. Segundo o autor, muito do que se tem dito sobre o *cyberbullying* nos meios de comunicação, e até mesmo em alguns trabalhos acadêmicos, é exagerado e tem pouco suporte empírico. Com base em dois estudos longitudinais e com grandes amostras de estudantes na Noruega e nos Estados Unidos, o autor argumenta que o *cyberbullying* é, na verdade, um fenômeno de baixa prevalência, que não tem aumentado nem feito “novos” alvos e autores, crianças e jovens que não estejam de alguma forma envolvidos com o *bullying* tradicional. Olweus recomenda que as pesquisas investiguem mais as relações entre os dois tipos de *bullying*, ao invés de estudarem o *cyberbullying* isoladamente, e que as escolas direcionem seus esforços para campanhas *anti-bullying*, pois assim estariam reduzindo a já baixa incidência de *cyberbullying*.

Mesmo os autores que afirmam que o *bullying* e *cyberbullying* são modalidades do mesmo fenômeno admitem certa especificidade do *cyberbullying*.

Em geral, encontram-se na literatura sobre o tema as seguintes diferenças entre os dois fenômenos (ou entre as duas modalidades):

- A desterritorialização das agressões – por não acontecer em um ambiente físico e restrito, as agressões perseguem os alvos em diferentes espaços, mesmo naqueles onde elas estariam “a salvo”

do *bullying* (como em casa, ou fora da escola), tornando as agressões mais duradouras e muitas vezes sem a possibilidade de um refúgio (Rocha, 2012; Tokunaga, 2010; Shariff, 2011)

- O potencial multiplicativo – as mensagens publicadas podem ser compartilhadas, baixadas e republicadas, viralizadas (Rocha, 2012; Shariff, 2011; Zuin, 2012<sup>13</sup>) o que pode lhes conferir perenidade;
- A possibilidade do anonimato pode encorajar as agressões (Tokunaga, 2010; Shariff, 2011; Berguer et al, 2011);
- Uma mudança nas relações de poder – estas persistem, mas sua natureza é diferente no *cyberbullying*. O conhecimento tecnológico pode ser uma maior fonte de poder do que a força física, que é considerada um fator importante no caso do *bullying* (Law et al 2011; Berguer et al, 2011; Patchin e Hinduja, 2006)
- A amplitude da audiência – o número de “testemunhas” pode alcançar a casa dos milhares. A audiência não fica restrita a um ambiente (amigos da escola), a agressão pode ser vista por familiares e amigos de outros lugares frequentados pelo alvo – clube, cursos, vizinhos (Law et al, 2011; Rocha, 2012; Zuin, 2012)
- Em ambientes online os papéis são menos distinguíveis – as vítimas podem se sentir mais seguras para retaliar, aumentando a probabilidade de se tornarem também agressores. Uma agressão inicial pode iniciar um encadeamento de agressões posteriores entre dois indivíduos, tornando-se difícil distinguir quem é a vítima e quem é o agressor (Law, et. al., 2011);
- O critério da intenção de ferir não é válido quando se trata de relações pela internet – se já é difícil identificar a intenção no *bullying* social que acontece face-a-face, mais difícil ainda quando se leva em conta a natureza específica de mensagens eletrônicas, em que o contato visual e a entonação são inexistentes, o que pode levar a erros de interpretação (Law et al, 2011; Berguer et al, 2011);
- O critério da repetição do gesto agressor não é válido — basta que a mensagem tenha sido postada uma única vez para que ela seja

---

<sup>13</sup> Zuin não utiliza o termo *cyberbullying*, mas ao discutir as agressões e a construção de identidades online, aborda alguns dos aspectos aqui citados.

vista e compartilhada muitas e muitas vezes, por um número quase ilimitado de pessoas (Law et al, 2011; Berguer et al, 2011);

- A permanência das imagens: algumas imagens se fixam de forma tal que se torna muito difícil para o sujeito que sofreu a agressão desfazer-se daquela identidade (Zuin, 2012).

Além da grande discussão sobre ser um tipo de *bullying* ou outro fenômeno, há outras confusões semânticas quando se trata de *cyberbullying*. Há uma diversidade de termos utilizados, como *cyberharassment*, *online aggression*, *internet harassment*, *eletronic aggression*, *eletronic bullying*, *cyberteasing*, *cyberarguing*, ou ainda *cyberattacking*. Às vezes esses termos são utilizados como sinônimos e como traduções de *cyberbullying*, outras indicando diferenças e particularidades.

Lampert e Donoso (2012), em conformidade com Slonje e Smith (2008), restringem o termo *cyberbullying* a agressões realizadas apenas através do telefone celular enquanto o termo *bullying online* é destinado a qualquer agressão via internet.

Walker, Sockman e Koehn (2011) defendem um conceito mais alargado de *cyberbullying*. Para os autores, somente o indivíduo ofendido pode avaliar a extensão do dano sofrido, independente da intenção de quem o ofendeu. Assim, consideraram em sua pesquisa com graduandos que receber mensagens indesejáveis (com símbolos de afeto, como poesia ou música, com cobranças de mensagens ou com necessidades excessivas), pode ser caracterizado como *cyberbullying*.

Berguer e colaboradores (2011), ao contrário, defendem que o termo *cyberviolência*<sup>14</sup> seja utilizado de forma mais ampla, indicando qualquer tipo de violência que acontece em ambiente online e que, dentro da *cyberviolência*, o termo *cyberbullying* seja utilizado em conformidade com os critérios de Olweus, ainda que com especificidades.

O resultado do uso de diferentes definições para o termo *cyberbullying*, apresentadas acima, é um grande número de pesquisas que acabam falando de coisas bem distintas.

Mesmo quando a opção é aproximar o conceito de *cyberbullying* do conceito de *bullying*, considerando-o uma variação do mesmo fenômeno, há que se definir este último que, como já foi apontado, tem variações.

---

<sup>14</sup> No texto em francês - *Cyberviolence*

No Brasil, ainda que as primeiras pesquisas sobre *bullying* tenham utilizado o conceito de Olweus, também encontramos dissenso.

Rodeghiero, em sua dissertação de mestrado (2012), utilizou o conceito de Slonje & Smith, que definem *cyberbullying* como uma emergência do “*bullying* que ocorre através de tecnologias modernas, e especificamente de telefones celulares ou da Internet” (2008, apud Rodeghiero, 2012, p.78). O conceito de *bullying* utilizado pela autora é bem abrangente, incluindo agressões entre adultos no trabalho (classificado por alguns autores como assédio moral) e outras formas de violência no cotidiano das pessoas (como dentro da família, entre os pais ou entre pais e filhos). Como consequência, o conceito de *cyberbullying* ficou também abrangente e o material empírico analisado na pesquisa inclui mensagens onde as vítimas seriam, por exemplo, todas as mulheres negras, pobres e gordas, ou todos os políticos brasileiros.

A autora defende essa opção, afirmando que

Esta violência que gera ainda mais violência é classificada neste trabalho como *cyberbullying*, devido ao seu caráter agressivo e com relações de poder e dominação aparentes, e deve ser assim concebido dentro de uma perspectiva mais profunda sobre o *bullying*, o qual ainda é estereotipado dentro de uma dimensão mais conhecida no contexto escolar e adolescência (2012, p. 137).

De acordo com a posição adotada por Rodeghiero, ficam de fora as já citadas características definidas por Olweus — repetição e intencionalidade.

Rocha, em sua tese de doutorado, define *cyberbullying* como “uma prática de violência, realizada por um indivíduo que humilha, intimida ou assedia outro indivíduo, ou grupos de indivíduos, por meio das tecnologias digitais” (2012, p. 14). A pesquisadora opta por um conceito que não se restringe à relação entre estudantes e analisa práticas de agressões no Orkut, dirigidas a professores.

Bernardini (2008) também define *cyberbullying* como um tipo de *bullying*, mas considera que o *bullying* pode acontecer não apenas nas relações entre pares e não apenas no contexto escolar.

Pelo que foi apresentado até aqui, percebe-se que não há consenso sobre as definições de *bullying* e as controvérsias são ainda maiores quando falamos em *cyberbullying*.

Defendo que o conceito de *bullying* não deve ser usado indiscriminadamente, mas em conformidade com os critérios elaborados por Olweus (2003) – ainda que, na prática, nem sempre sejam de fácil identificação – e que o conceito de *cyberbullying* seja relacionado ao primeiro, mesmo que

nem todos os critérios definidos por Olweus possam ser aplicados. Penso que o *cyberbullying* é, sim, um tipo de *bullying* que acontece na internet e, *ao mesmo tempo*, é algo novo, na medida em que guarda especificidades e repercute em velocidade e proporção nunca antes imaginadas.

Dito isso, apresento a seguir resultados de pesquisas sobre *cyberbullying*.

### 1.3.1 Cyberbullying – o que dizem as pesquisas

A despeito da já referida popularização dos termos *bullying* e *cyberbullying* entre nós, encontrei pouca produção acadêmica nacional sobre o tema, sobretudo na área de educação. No banco de teses da CAPES<sup>15</sup> constam 5 trabalhos dedicados ao assunto: quatro dissertações de mestrado – sendo uma na área de Psicologia (Wendt, 2012), uma no Direito (Durso, 2011), uma em Linguística aplicada, (Rodghiero, 2012) e uma em Educação Física (Silvestre, 2013) – e uma tese de doutorado na área de Educação (Rocha, 2012), que investiga agressões dirigidas a professores, em duas comunidades no Orkut.

Em contraste com o número de pesquisas sobre *cyberbullying* encontradas no Brasil, quantidade significativa de pesquisadores de diferentes países tem se debruçado sobre o assunto, grande parte nos Estados Unidos (Patchin e Hinduja, 2006; Tokunaga, 2010; Walker, Sockman e Koehn, 2011; Le e Johansen, 2011; Strom et al., 2011; Schneider et al, 2012; Stauffer et al., 2012), mas também em Portugal (Amado, Matos e Pessoa, 2009; ), Itália (Menesini, 2012; Menesini et al, 2013), China (Wang et al, 2011), Canadá (Mishna et al., 2009; Law et al., 2011; Cassidy et al., 2012), Noruega (Olweus, 2012), Turquia (Yilmaz, 2011), Alemanha (Marées e Petermann, 2010), Cingapura (Ang e Goh, 2010; Ang et al 2010), Taiwan (Yun-yin e Chou, 2013), entre outros, além de algumas pesquisas transnacionais (Lampert e Donoso, 2012; Berguer et al., 2012).

A maioria das pesquisas encontradas situa-se na área da Psicologia e/ou na Educação, mas há também muitos trabalhos na comunicação, no direito e na saúde.

Os participantes geralmente são adolescentes, alunos do Ensino Médio ou da segunda fase do Ensino Fundamental. Em menor número, encontramos também pesquisas com crianças de 7 a 11 anos (Monks, et al., 2012), com

<sup>15</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

graduandos (Walker et al., 2011) e com professores (Stauffer et al., 2012; Cassidy et al., 2012; Yun-yin e Chou, 2013).

Em geral as pesquisas utilizam métodos quantitativos, aplicando *surveys* em escolas, e analisam os resultados buscando identificar a incidência do *cyberbullying* entre os estudantes, traçar perfis, identificar fatores de risco e impactos na saúde ou na vida escolar dos envolvidos. Patchin e Hinduja (2006) hospedaram questionário *online* em um *site* de um artista popular junto a um determinado grupo etário. Os autores reconhecem várias limitações dessa metodologia, já que não há garantia da idade declarada pelos participantes e a preferência por uma artista pode estar ligada a características como gênero, etnia, nível socioeconômico, etc.

Como mostramos anteriormente, as pesquisas trabalham com diferentes critérios para definir *cyberbullying*, o que não torna útil apresentarmos aqui todos os dados de incidência do fenômeno entre os estudantes das diferentes amostras.

Em relação ao perfil dos envolvidos, o gênero é uma questão recorrente nas pesquisas. Ylmaz (2011), em estudo com 756 estudantes do Ensino Fundamental em Istambul, encontrou um número maior de meninos do que meninas, tanto entre alvos quanto entre autores de *cyberbullying*. Segundo estudo de Schneider e colaboradores (2012), em 26 escolas de Ensino Médio em Boston, embora a diferença seja pequena, meninas teriam mais chance de sofrer *bullying* e *cyberbullying*. Strom e colaboradores (2011), em pesquisa com 229 estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental, de uma escola em área metropolitana do sul dos Estados Unidos, não encontraram diferenças de gênero, mas notaram que meninas tendem a encarar o *cyberbullying* como um problema, enquanto meninos estão mais inclinados a vê-lo como travessuras que não causam danos. Em sua meta-síntese das pesquisas sobre *cyberbullying*, Tokunaga (2010) conclui que gênero e idade não são preditores de *cyberbullying*. Outras revisões de literatura (Shariff, 2011; Marées e Petermann, 2012) apontam para a falta de consenso das pesquisas, tendo algumas encontrado uma maior prevalência de meninos, outras de meninas e outras, diferença não significativa entre meninos e meninas.

Entre os fatores de risco, citados pelas pesquisas, estão a baixa empatia afetiva e cognitiva<sup>16</sup> (Ang e Goh, 2010), o envolvimento no *bullying*

---

<sup>16</sup> Os autores definem empatia afetiva como habilidade de experimentar e compartilhar emoções de outras pessoas e empatia intelectual como habilidade de compreender as emoções dos outros. (Ang e Goh, 2010)

tradicional (Tokunaga, 2010; Law et al., 2011; Schneider et al., 2012) e o baixo desempenho acadêmico (Schneider et al., 2012). Este último aparece também como impacto do *cyberbullying* na vida dos estudantes envolvidos (Tokunaga, 2010). Marées e Petermann (2012) lembram que alguns dos fatores associados ao *bullying* funcionam de maneira bidirecional, influenciando e ao mesmo tempo sendo agravados por ele, o que pode acontecer também no *cyberbullying*. Também são relacionados como associados ao *cyberbullying* distúrbios psicológicos como ansiedade, medo, depressão e baixa autoestima. (Tokunaga, 2010; Shariff, 2011; Schneider et al., 2012; Marées e Petermann, 2012).

Grande parte das pesquisas, além de ter a escola como lócus, traz em suas conclusões ou comentários finais críticas e/ou recomendações sobre como a escola lida/deve lidar com o *cyberbullying*. Algumas pesquisas salientam a comunicação desconexa entre as crianças e adolescentes envolvidos com *cyberbullying* e os adultos (Ylmaz, 2011; Strom et al., 2011). Strom e colaboradores (2011) comparam o ciberespaço a uma “cyberilha”, onde os adolescentes, devido ao seu grande conhecimento sobre novas tecnologias e internet, em contraste com os adultos (divisa digital), estão sós, sem nenhuma supervisão e abandonados na internet, como na ilha de “O senhor das moscas” de William Golding. Na pesquisa de Ylmaz (2011), em Istambul, somente 38,4% dos alvos e 39,9% das testemunhas contou algo aos pais ou outro adulto. Para o autor, as escolas deveriam adotar programas *anti-cyberbullying*, já que as crianças não procuram os adultos e pouco aprendem ali sobre segurança online.

Pesquisas que tiveram professores como sujeitos identificaram uma lacuna entre a percepção dos professores e dos alunos sobre o *cyberbullying* (Cassidy et al., 2012; Yun-yin e Chou, 2013). Yun-yin e Chou (2013) encontraram, em uma amostra representativa de professores taiwaneses, uma superestimação da vontade dos alvos de *cyberbullying* de relatar o incidente, em comparação com os resultados de pesquisas com os estudantes. Segundo os pesquisadores, os professores taiwaneses demonstraram um discurso a favor do combate ao *cyberbullying*, mas revelaram poucas atitudes nesse sentido. Além disso, muitos podem estar aptos a separar uma briga ou uma querela presencialmente, mas têm pouco conhecimento de como impedir ou acabar com rumores no ciberespaço, já que falta familiaridade com os meios em que o *cyberbullying* é praticado.

Resultados semelhantes foram encontrados por Cassidy e colaboradores (2013), em pesquisa qualitativa com professores (incluindo diretores, vice-diretores e orientadores educacionais) em duas escolas da

província canadense Colúmbia Britânica. Os autores concluíram que os professores desconhecem a extensão do *cyberbullying* entre seus alunos e, apesar de afirmarem a importância da prevenção e de sugerirem soluções, nenhum programa havia sido posto em prática, além das escolas não terem demonstrado interesse em promover debates e se apropriar dos resultados da pesquisa. Os pesquisadores entrevistaram 17 professores, dos quais 14 declararam-se pouco familiarizados com salas de bate-papo, blogs, *Youtube* e *facebook*, e mais familiarizados com tecnologias mais “antigas” como e-mail e celulares. Apesar de 10 dos 17 participantes terem afirmado estar preocupados ou muito preocupados com o *cyberbullying*, 4 professores (dois dos quais são administradores) não souberam citar um único caso que tenha ocorrido na escola (embora 36% dos alunos que participaram da pesquisa tenham se declarado envolvidos e 32%, vítimas, durante o último ano). Dos 13 professores restantes, muitos se reportaram ao mesmo incidente ao serem solicitados a dar exemplos. Em contraste, os autores oferecem alguns exemplos citados por um jovem professor (habilidoso em tecnologias e redes sociais) e de um vice-diretor. Segundo esse professor, muitos colegas não fazem ideia do *cyberbullying* porque muitos alunos envolvidos são considerados bons alunos, agem “por trás” da tecnologia.

Stauffer e colaboradores (2012), em pesquisa em uma escola no oeste dos Estados Unidos, identificaram que os professores têm mais dúvidas sobre como agir e tendem a ignorar mais o *cyberbullying* quando ele ocorre fora da escola e se sentem mais responsabilizados quando ele ocorre dentro da escola. Os professores que participaram da pesquisa indicaram o aumento do envolvimento dos pais como estratégia de prevenção mais útil, seguida do aumento das consequências do *cyberbullying* e da divulgação dessas consequências. Eles relacionam programas *anti-bullying* envolvendo toda a escola e aulas *anti-bullying* como menos úteis do que outras estratégias, “talvez indicando uma crença de que os alunos devem ser alertados sobre o aumento das consequências [do *cyberbullying*] por parte dos pais e não por professores e administradores.” (Stauffer et al., idem, p. 365, tradução livre)



## 1.4 O Contexto da midiatização e das relações entre juventude e internet

Se por um lado o *cyberbullying* está inserido no contexto do *bullying* e da violência na/da escola, por outro, relaciona-se intimamente com a sociedade contemporânea e suas tecnologias de informação e comunicação.

Vivemos em um mundo altamente mediado por essas tecnologias. As transformações são muitas e velozes. Além da convergência das mídias – mídia impressa, televisão, rádio e internet – as redes sem fio que permitem o acesso, não mais apenas dos computadores e *laptops*, mas de telefones celulares, são uma realidade. Essas mudanças são incorporadas a diferentes atividades cotidianas, culturais e sociais, transformando sua lógica interna de funcionamento e formando uma espécie de atmosfera midiática, de tal forma que nos tornamos dependentes dessa lógica e não podemos nos imaginar mais fora dela. É o que Hjarvard (2008) e Couldry (2008) chamam de midiatização.

Dados de pesquisa realizada pelo Grupem indicam que 96,6% dos jovens que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro usam computador, 60,8% o fazem há mais de três anos. Uma de suas atividades mais frequentes é o acesso a redes sociais (Orkut, Myspace, Facebook): 78,1% afirmam acessar esses sites de relacionamento várias vezes por semana, 57,3% acessam várias vezes ao dia, todos os dias (Juventude e Mídia, Relatório final, 2012).

De forma semelhante, uma pesquisa realizada pela Ong Safernet<sup>17</sup> em 2009, com 514 jovens internautas, de idades entre 10 e 18 anos, identificou os sites de relacionamento como uma das atividades preferidas na internet (74,1%), seguida dos jogos (51,5%) e de músicas e filmes (45,9%). Essa mesma pesquisa revelou que boa parte das crianças e jovens (34,1%) passa mais de 3 horas conectada por dia e apenas 26,3% menos de uma hora. A grande maioria (90%) começou a utilizar a internet antes dos 14 anos.

Assim, fica evidente, que os jovens estão mergulhados nesse universo midiático de forma constante (todos os dias, várias vezes ao dia), intensa (mais de três horas por dia) e que esse contato não é recente.

Como aconteceu (e acontece ainda) nos primórdios do teatro, do rádio, do cinema, da televisão e de outros meios de comunicação, há uma forte tendência em considerar a internet perigosa, poderosa, manipuladora,

---

<sup>17</sup> [www.safernet.org.br](http://www.safernet.org.br)

“emburrecedora” e que as crianças e os jovens estão vulneráveis e expostos a todo o tipo de risco oferecido por ela.

Concordamos com Martin-Barbero (2008) Canclini (2004) e Orozco Gomes (2001), para quem o espectador/receptor/usuário nunca é passivo. Segundo esses autores, há sempre um espaço de interpretação, negociação e diálogo, ainda que estes reconheçam o poder da lógica de produção. Para esses autores, poder, comunicação e cultura estão interligados e, embora a legitimidade não seja a mesma no diálogo entre produtores e receptores, ele existe, não pode ser negado.

Rancière critica as oposições entre palavra/ação, assistir/atuar, aparência/realidade, atividade/passividade. Para o autor,

El espectador también actúa, como el alumno o como el docto. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga lo que ve con muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante. Participa en la performance rehaciéndola a su manera, sustrayéndose por ejemplo a la energía vital que ésa debería transmitir, para hacer de ella una pura imagen y asociar esa pura imagen a una historia que ha leído o soñado, vivido o inventado. Así, son a la vez espectadores distantes e intérpretes activos del espectáculo que se les propone (2010, p. 19).

Se o espectador não é passivo, ou é emancipado, segundo Rancière, em sua relação com as “velhas” mídias, o que dizer sobre a relação de usuários com a internet, principalmente a partir da web 2.0, que permite mais facilmente que o sujeito produza conteúdo, na medida em que cria e *post*a vídeos, *vlogs*, *blogs*, comentários, se expressa, compartilha o que viu, “*retwitta*” mensagens, etc.?

Kredens e Fontar (2010) alertam para a imagem, veiculada em jornais, televisão, revistas e até algumas pesquisas acadêmicas, de uma internet sombria, propícia a riscos como a violência, pedofilia e consumo de drogas, onde jovens vagueiam indeterminadamente e desprotegidos. Segundo os sociólogos, muitas mensagens e campanhas baseadas nessa representação acabam mal adaptadas à realidade e aos riscos que os jovens estão realmente enfrentando.

As pesquisadoras entrevistaram 50 jovens franceses e seus pais em suas casas, além de terem aplicado um questionário junto a 1.000 alunos de ensino fundamental e médio sobre o uso da internet. Entre os principais resultados estão mais de 340 sites listados como favoritos, o que significa que, mesmo que *youbube*, *MSN* e *facebook* apareçam como os mais citados, à parte de uma cultura comum, os jovens não jogam os mesmos jogos, não frequentam os mesmos sites de música, nem fazem compras online nas mesmas lojas. Outro achado é que eles não estão abandonados à própria sorte em seu contato

com a internet. Quanto menor a idade, maior o controle e as regras estabelecidas pelos adultos. Além disso, embora a maioria afirme estar só quando acessa, os jovens gostam de compartilhar o que veem com os amigos, em primeiro lugar, seguido de irmãos e dos pais. Os jovens da pesquisa demonstraram não ser tão aventureiros como se imagina: eles costumam visitar os mesmos sites, sabem onde querem ir, organizam seus favoritos e criam hábitos e rituais de navegação. A pesquisa mostrou ainda que os jovens não são ingênuos e fascinados frente à sedução do que veem na internet, mas críticos em seus julgamentos, sabem que nem tudo encontrado ali é verdade e tomam precauções quanto à segurança (como não oferecer seu endereço ou telefone). Essa atitude crítica se forma com a idade e experiência, segundo os pesquisadores.

Livingstone e Haddon (2009a) coordenaram o projeto EU Kids Online, que reuniu pesquisas de 21 países da União Europeia sobre crianças e jovens (3 a 30 anos) e tecnologias. Segundo o relatório do projeto, quanto maior o acesso à internet no país, menores as preocupações dos pais. Os pais que mais utilizam a internet se mostram também menos preocupados. O risco, no entanto, aumenta proporcionalmente conforme aumenta o uso da internet pelas crianças no país, por outro lado a regulação (pelo governo, Ongs e indústria) também aumenta. Entre os riscos citados estão (do mais comum ao mais raro): dar informações pessoais, descoberta de pornografia online, acesso a conteúdos violentos ou discriminatórios, ser intimidado (*cyberbullying*), receber comentários sexuais indesejados e encontrar-se pessoalmente com alguém conhecido através da rede. Assim como a pesquisa francesa, o projeto EU Kids Online (Livingstone e Haddon, 2009a) mostrou que as competências online das crianças aumentam com a idade, o que inclui sua habilidade em se proteger dos riscos.

Um projeto coordenado por Ito (2008), entre 2005 e 2007, nos Estados Unidos, envolveu 23 estudos de caso em uma perspectiva etnográfica com diferentes grupos de jovens entre 13 e 30 anos<sup>18</sup> do país e 28 pesquisadores, buscando compreender como os jovens compreendem e incorporam novos meios de comunicação em suas vidas cotidianas. A internet é para os jovens

---

<sup>18</sup> Os pesquisadores utilizaram os termos "crianças", para aqueles de 13 anos ou menos, "adolescentes" para os entre 13 e 18 anos, e "jovens" para adolescentes e jovens adultos com idades entre 19 e 30. Entrevistas com os jovens adultos foram incluídas para fornecer um sentido de participação de adultos na prática de juventude e uma visão de como é envelhecer com as novas mídias. Apesar da grande faixa pesquisada, os autores não enfatizam diferenças por idade, mas descrevem gêneros de envolvimento e participação com as mídias.

pesquisados um espaço que torna a intimidade simultaneamente mais pública e mais privada. Os jovens podem conhecer novas pessoas, paquerar, namorar fora do alcance da voz e da visão de seus pais e outros adultos, ao mesmo tempo fazendo tudo na frente de seus amigos online.

O projeto identificou três gêneros de participação que descrevem os diferentes níveis de intensidade e sofisticação e grau de compromisso e envolvimento com as mídias: “*hanging out*”, “*messing around*” e “*geeking out*”<sup>19</sup>. Ao invés de confiar exclusivamente em medidas de frequência ou ranquear formas de maior e menor especialização em mídia, os gêneros permitiram aos pesquisadores identificar fontes de diversidade no modo como os jovens se relacionam com as mídias. Um indivíduo pode se envolver em mais de um tipo de gênero, dependendo da situação. Aqui nos limitaremos a discutir o gênero “*hanging out*” que descreve as formas encontradas pelos jovens de estarem juntos.

Muitos pais e professores entrevistados pelos pesquisadores descreveram o gênero de participação “*hanging out*” como “um desperdício de tempo”, e os adolescentes relataram consideráveis as restrições e regulamentações sobre essas atividades. Os jovens encontram brechas e criam algumas estratégias para burlar essas regras e encontrar soluções para estar sempre em contato, sejam através de mensagens instantâneas pelo celular, sites de redes sociais etc.

#### 1.4.1 Sites de Redes Sociais

De acordo com todas as pesquisas citadas até agora, as redes sociais são, de longe, a principal atividade dos jovens na internet.

Sites de redes sociais permitem que os internautas realizem diferentes tipos de atividades, em interação com outros usuários, como conversar em tempo real, deixar mensagens (privadas ou públicas) nas páginas de outras pessoas, atualizar seu “status”, postar fotos, vídeos, comentários, jogar

<sup>19</sup> Hanging out – envolve o contato permanente com os amigos íntimos e pares amorosos, através de sites de redes sociais, mensagens por celular, jogos e etc.

Messing around - envolve experimentação e exploração da tecnologia, com investimento relativamente baixo, onde há poucas consequências pelo julgamento, erro, e até mesmo o fracasso. É uma importante forma de aprendizado e, muitas vezes, uma transição entre os gêneros hanging out e geeking out.

Geeking out – envolve aprendizagem com pares, dirigida a interesses pessoais, de forma intensa, profunda e autônoma.

diferentes tipos de jogos, utilizar aplicativos diversos (como consultar a previsão do horóscopo para seu signo, a atividade diária, o humor, ou “colher” frases de autores consagrados) etc.

Além de possibilitar diferentes formas de interação – tendo sido elas pensadas por seus criadores ou não – os sites de redes sociais permitem que os jovens mantenham permanentemente o contato com seus pares, ou “*hanging out*” (Ito et al., op. cit.)

O crescente e constante uso das redes sociais, principalmente com os atuais dispositivos móveis (celulares, *tablets*), que permitem que os jovens estejam permanentemente conectados contribui para borrar as fronteiras entre o que se costumava chamar de *online* e *off-line*. Já não se espera voltar de viagem para colocar as fotos em um álbum. Estas são produzidas com o celular e podem ser imediatamente postadas nas páginas pessoais na internet. A foto é pensada juntamente com a legenda que a acompanhará. Não são apenas fotos de pessoas e paisagens, mas dos mínimos detalhes cotidianos, como o prato de comida que será saboreado no restaurante, o ingresso recém-adquirido para o jogo ou a prova com a nota que acaba de ser entregue pelo professor, numa tentativa de compartilhar cada minuto em “tempo real”.

Segundo Almeida e Eugenio (2006), as ferramentas oferecidas por esse tipo de site (ao lado de outras ferramentas como celular e programas de comunicação simultânea do tipo *MSN*), além de informarem do motivo da “ausência” (no restaurante, na festa, na escola), tornam aqueles que estão ausentes de alguma forma presentes e funcionam como um reforço da acessibilidade do sujeito aos seus pares, ampliando sua “área de cobertura” e fazendo com que o sujeito seja sempre encontrável.

De acordo com pesquisa estadunidense (Ito et al., 2008), a constante atualização do status nos sites de rede social mantém amigos à par dos acontecimentos nas vidas de diferentes pessoas. Os perfis também são locais-chave para assinalar a intensidade de uma determinada relação através de representações visuais e textuais (alguns aplicativos permitem “classificar” os melhores amigos, status de relacionamento – enrolado, relacionamento sério, casado – além do compartilhamento de senhas onde o amigo íntimo entra no perfil e deixa recados, muda fotos, deixando clara, implícita ou explicitamente, sua presença ali).

A natureza assíncrona desses recursos permite que os adolescentes possam compor com cuidado as mensagens e assim parecem ser casuais, ou com uma “descontração controlada”, ou mesmo utilizando ambiguidades. Dessa

forma um flerte pode parecer, de fora, uma brincadeira inocente entre amigos e os jovens se protegem caso seu afeto não seja correspondido (Ito, op. cit.).

A possibilidade dos jovens controlarem suas representações, suas imagens, e experimentarem diferentes identidades por meio dos sites de redes sociais também é salientada por Peter, Valkenburg e Fluckiger (2009). Para os autores, esses sites são acessíveis, amigáveis e possuem ferramentas eficientes para a construção de identidades adolescentes: as identidades são construídas em um contínuo de afirmações implícitas (por exemplo, por meio de fotos e comentários/status que permitem aos usuários que visitam o seu perfil deduzir informações a seu respeito) e explícitas (por exemplo, quando o usuário fala sobre como ele é); os sites reforçam um sentimento de pertencimento de grupo, as “piadas internas” são parte importante desse processo; os sites permitem ainda uma gama de retorno, percepção e verificação da reação do outro frente a sua representação, essa possibilidade se reflete, segundo os pesquisadores, na autoestima e nas relações face-a-face.

Também é possível que pessoas marginalizadas, como por exemplo, jovens homossexuais construam suas identidades encontrando na rede outros jovens semelhantes, o que talvez não seja viável no seu grupo de amigos mais próximos (Ito et al., 2008).

Se por um lado a internet permite que jovens marginalizados encontrem seus pares e sua(s) identidade(s), é também nos sites de redes sociais, palco de tantas interações, encontros e desencontros que parece acontecer, também, sob uma capa democrática e plural (já que todos podem estar conectados, independente de sua idade, classe social, gênero, condição sexual ou aparência física) muitas agressões entre pares, preconceito, homofobia, discriminação, marginalização, *cyberbullying*.

Nesse capítulo discuti o contexto onde o *cyberbullying* está inserido – a violência na/da escola, o *bullying*, as pesquisas sobre o tema e as relações dos jovens com a internet, particularmente com/nas redes sociais. No próximo capítulo apresentarei a Teoria das Representações Sociais, principal referencial teórico-metodológico que orienta essa pesquisa.

## 2 Referencial teórico

O problema abordado neste trabalho pode ser analisado por diferentes pontos de vista; não existe uma teoria ou um conceito que sejam suficientemente amplos e abrangentes, a escolha depende do pesquisador e do ponto de vista a partir do qual ele escolhe olhar o problema. Neste trabalho, optei por tomar como principal referência teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais – TRS – porque, como expliquei na introdução, me chamou a atenção o fenômeno da emergência e popularização desse novo “tema”, dessa nova preocupação que passou a fazer parte do cotidiano das pessoas: *bullying* e *cyberbullying* estão na “boca do povo”, viraram “conversa de bar”, ou de redes sociais. Esse conhecimento não científico, consensual, que permite que pessoas conversem sobre determinado tema, tomando posições diante dele, em pé de igualdade (diferentemente do que ocorre no meio acadêmico, onde os discursos são normatizados e hierarquizados de acordo com as áreas de conhecimento e graus de especialização), é o que pode ser chamado de representação social. Nesse capítulo, apresentarei a TRS e a teoria do núcleo central, que a complementa.

### 2.1 A teoria das representações sociais

A TRS foi inaugurada por Serge Moscovici em sua obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público”, publicada na França, em 1961, e desenvolvida por outros autores como Denise Jodelet, Jean-Claude Abric, Claude Flament e Willem Doise. À frente do seu tempo, por romper com paradigmas da época, tanto da Psicologia quanto das Ciências Sociais, a teoria permaneceu em estado latente, ressurgindo com força nos anos 1980 (Arruda, 2002).

Moscovici reabilita esse saber cotidiano, popular, do “senso comum”, pois não o vê de forma negativa, como algo que deve ser superado pelo conhecimento científico. As ciências geram representações sociais, ao invés de servirem como antídoto para elas: “A ciência era antes baseada no senso

comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum”. (2003, p. 60)

Para Jodelet (2005), “mesmo sendo espontâneas e situadas fora do saber erudito, não se fazem no vazio social nem de maneira arbitrária.” (...) “elas têm uma base social, um alcance prático e apresentam as propriedades de um verdadeiro conhecimento, que diz alguma coisa sobre o estado do nosso mundo ambiente e guia a nossa ação sobre ele.” (p. 41)

Segundo Moscovici, do ponto de vista estático, representações sociais são “semelhantes a teorias que ordenam ao redor de um tema uma série de proposições que possibilita que coisas ou pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações sejam explicados e assim por diante” (Moscovici, 2003, p. 209) Do ponto de vista dinâmico, elas “se apresentam como uma ‘rede’ de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias.” (idem, p. 210).

Para elaborar a TRS, Moscovici partiu do conceito de representações coletivas de Durkheim e o atualizou, a partir das teorias de Piaget, Lévy-Bruhl e Freud, tornando-o operacional (Arruda, 2002).

Moscovici compara o conceito de representações coletivas na sociologia ao do átomo na mecânica tradicional ou ao de genes na genética tradicional: eram admitidos como existentes, mas não havia preocupação com sua estrutura ou dinâmica interna. A proposta de Moscovici transforma em fenômeno o que antes era considerado conceito, daí a sua operacionalidade. O autor sintetiza:

se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral das ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo ‘social’ em vez de ‘coletivo’ (Moscovici, 2005, p.49).

Para Moscovici (idem) foi Piaget que, ao investigar a representação do mundo pelas crianças, deu o primeiro passo para “cindir as representações”, como os átomos e os genes foram cindidos. Lévy-Bruhl estudou o pensamento místico em povos distantes, encontrando outras lógicas para pensar o mundo, diferentes do mundo ocidental, e Freud apontou para teorias elaboradas pelas crianças, com base nas experiências vividas socialmente (Arruda, 2002). Esses estudos contribuíram para que Moscovici pensasse as representações sociais



como construções – mesmo no mundo adulto e na sociedade ocidental – que dependem de um sujeito ativo e não são estáticas, como indicava o conceito original de representações coletivas.

Temendo uma redução do seu alcance conceitual, Moscovici resistiu a dar uma definição concisa de representações sociais. (Sá, 2006). Diversos autores, no entanto, atreveram-se a fazê-lo:

Para Abric,

Se chama de representação [social] o produto e o processo de uma atividade mental por intermédio da qual um indivíduo ou grupo reconstitui o real com o qual é confrontado e lhe atribui uma significação específica (2001, p. 156).

Segundo Arruda,

as representações sociais constituem uma espécie de fotossíntese cognitiva: metabolizam a luz que o mundo joga sobre nós sob a forma de novidades que nos iluminam (ou ofuscam) transformando-a em energia. Esta se incorpora ao nosso pensar/perceber este mundo, e a devolvemos a ele como entendimento mas também como juízos, definições, classificações. Como na planta, esta energia nos colore, nos singulariza diante dos demais. Como na planta, ela significa intensas trocas e mecanismos complexos que, constituindo eles mesmos um ciclo, contribuem para o ciclo da renovação da vida” (2002, p. 138).

De acordo com Jodelet,

é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Jodelet, 2001, p.22).

A definição de Jodelet nos leva à discussão sobre a finalidade das representações sociais. Como fenômenos relacionados com um modo de compreender e de se comunicar, elas são diferentes das representações científicas ou profissionais, mas são mais do que representações “populares”, “pré-científicas” ou “de senso comum”, na medida em que orientam a ação. Para Moscovici, elas não são uma pura imagem, desprovida de função, mas têm um papel essencial, na medida em que ajudam a determinar o gênero de argumentos e explicações que utilizamos (2005).

Abric atribui quatro funções essenciais das representações sociais: funções de saber, funções identitárias, funções de orientação e funções justificatórias. As representações sociais permitem a compreensão e explicação da realidade, além de facilitarem a comunicação social, através da transmissão e difusão das representações, na medida em que definem um quadro de referência comum (funções de saber); permitem a formação de identidades pessoais e sociais, ao situarem os indivíduos e os grupos no campo social

(funções identitárias); prescrevem e guiam comportamentos e práticas, intervindo na definição da função da situação e produzindo um sistema de antecipação de expectativas (funções de orientação) e permitem aos indivíduos justificar suas a posteriori, suas ações ou tomada de posições (funções justificatórias) (Sá, 2006)

A função das representações sociais é também transformar (palavras, ideias, seres) não-familiares em familiares (Moscovici, 2003). Esse processo, de transformação do não familiar em familiar, se dá, de acordo com a TRS, através de dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem é o mecanismo pelo qual integramos ideias novas no nosso sistema de categorias, onde somos capazes de compará-las e interpretá-las, é dirigida “para dentro”, enquanto a objetivação, dirigida “para fora” transforma ideias abstratas em algo concreto, quase tangível, transferindo o que está na mente para o mundo exterior, transformando um conceito em uma imagem, fórmulas e clichês que o sintetizam. Através da objetivação, a palavra que substitui a coisa é transformada “na coisa que substitui a palavra” (Moscovici, 2003, p.71).

Na ancoragem, associamos os conceitos científicos aos nossos sistemas de referência, conhecimentos prévios, práticas comuns, tornando-os compreensíveis. Por exemplo, em sua pesquisa sobre as representações sociais da Psicanálise, Moscovici (2012) afirma que ela é comparada a práticas mais comuns, como a confissão e a conversação. Por outro lado, para que esse conhecimento se harmonize com as nossas condutas cotidianas, é preciso que seja “objetivado”, afastado do grupo de “especialistas”:

Quando objetiva o conteúdo científico da psicanálise, a sociedade deixa de se situar em relação à Psicanálise e aos participantes e o faz em relação a uma série de fenômenos que trata como bem entende. A confirmação dos homens se torna a confirmação dos sentidos, o universo desconhecido se torna familiar a todos. O indivíduo, ligado ao meio que não sofre mais a intervenção do especialista ou da ciência, passa da relação com o outro para a relação com o objeto, e essa apropriação indireta do poder é um ato gerador de cultura. (Moscovici, 2012, p.102)

Ancorar é o mesmo que classificar e nomear. “Pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo” (Moscovici, 2003, p. 62). Dessa forma, podemos supor que *bullying* possa ser um fenômeno antigo, mas somente ao receber esse “nome novo” cunhado por Olweus (2003), foi possível representá-lo e, ao ser objetivado, transformou-se

em algo novo. A representação do fenômeno adquire certa independência em relação a sua formulação original.

## 2.2 A teoria do núcleo central

De acordo com Arruda (2002), existem três linhas de abordagem das representações sociais: a dimensional (ou processual, genética ou dinâmica), da qual Denise Jodelet é a principal representante, e tem como preocupação central a gênese das representações, seus processos de construção e seus elementos constituintes; a Escola de Genebra, conduzida por Wilian Doise, cujo foco está nos processos de ancoragem, em uma perspectiva mais sociologizante, e a teoria do núcleo central, à qual se filia o presente trabalho.

Para Sá (2006), a teoria do núcleo central tem um papel descritivo e explicativo e pode por isso ser considerada uma abordagem complementar em relação à TRS, que seria uma “grande teoria psicossociológica” (p.61). Esse papel complementar não diminui seu valor no campo das representações sociais, ao contrário, é para o autor, uma das maiores contribuições para o refinamento conceitual, teórico e metodológico da TRS.

A teoria do núcleo central foi desenvolvida por Jean Claude Abric, Claude Flament e outros autores, também conhecidos por *Grupo de Midi* (mediterrâneo e sul da França), a partir de pesquisas experimentais sobre representações sociais (Sá, 2006). No entanto, segundo Sá, as experiências em laboratório conduzidas pelo grupo diferem-se substancialmente das conduzidas por psicólogos sociais norte-americanos, por levarem em conta as representações sociais nas próprias tarefas da experimentação (idem). É o caso da pesquisa sobre representação e comportamento interpessoal no jogo experimental do “dilema dos prisioneiros”, onde coexistem as possibilidades de cooperar ou competir com o parceiro, sendo que os jogadores não podem comunicar-se durante o jogo, sendo levados a elaborar estratégias baseadas nas suas escolhas e de seu parceiro. A pesquisa de Abric e Kahan (1972, apud Abric, 2001) demonstrou como os sujeitos agem baseados, não no comportamento efetivo do parceiro, mas em sua representação deste. O experimento consistia na manipulação de duas variáveis: a representação do parceiro, na qual o sujeito pensa, em uma das situações, jogar com outro estudante e, em outra, com uma máquina, e o comportamento efetivo do parceiro (experimentador), que poderia corresponder a uma resposta adaptativa

ou a uma resposta rígida, fixada previamente. As representações resistem à realidade, mantendo-se uma representação de rigidez de comportamento, mesmo quando o comportamento efetivo da suposta máquina é adaptativo, enquanto o mesmo comportamento é interpretado como sinal de flexibilidade, quando atribuído a um parceiro humano (idem).

Segundo Abric (2001) a hipótese da teoria do núcleo central é a de que toda a representação se organiza em torno de (como o próprio nome diz) um núcleo central, estruturante, que determina sua significação e sua organização.

Esse núcleo tem duas funções: uma geradora – “é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação” e uma função organizadora – “determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação” (Abric, 2001, p. 163).

O núcleo central é também o elemento mais estável, mais resistente a mudanças da representação, em comparação com os elementos periféricos, que tem funções mais adaptativas (Abric, idem). Os elementos periféricos não receberam muita atenção no início das pesquisas sobre o núcleo central, mas os pesquisadores do *Grupo de Midi* perceberam o papel decisivo desses elementos no funcionamento do sistema de representação, o que conferiu ainda mais complexidade e profundidade à teoria do Núcleo Central (Sá, 1996; 2006).

Sá resume bem as características desses dois sistemas internos – central e periférico – que constituem a representação social. O primeiro

1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sociohistóricas e os valores do grupo; 2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3. é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4. é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos (Sá, 1996, p.22).

O segundo

1. permite a integração das experiências e histórias individuais; 2. suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3. é evolutivo e sensível ao contexto imediato. Sintetizando: suas funções consistem, em termos atuais e cotidianos, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central (idem).

A representação social é, assim, segundo a teoria do núcleo central, uma entidade unitária regida por esse duplo sistema que se complementa.

As representações sociais orientam a ação e têm caráter prescritivo. Para Flament (apud Sá, 2006), o núcleo central é composto de prescrições absolutas (o que se deve fazer em geral) e os elementos periféricos, de prescrições condicionais (o que se pode fazer sob certas condições, não ideais).

A teoria do núcleo central permitiu à TRS solucionar um problema fundamental: o das representações sociais serem, ao mesmo tempo, estáveis e flexíveis, consensuais e marcadas por diferenças individuais. Essa aparente contradição é resolvida pela teoria do núcleo central que atribui a este um papel mais rígido, resistente à mudança, consensual, e aos elementos periféricos, um papel mais flexível, adaptável a diferenças individuais e contextuais (Sá, 1996).

Outra colaboração dessa teoria complementar para a teoria original é a possibilidade do estudo comparativo de representações sociais por diferentes grupos e em diferentes contextos e o estudo das transformações das representações (que só ocorrem quando há modificação do núcleo central).

A teoria do núcleo central contribuiu ainda para a TRS ao propor diversas metodologias experimentais de investigação, ainda que seus autores reconheçam a importância de estudos qualitativos e entrevistas que “constituem instrumentos indispensáveis e frequentemente mais ricos em informação – inclusive teóricas – para o conhecimento e a análise das representações sociais” (Abric, 2001, p. 169).

Diversos pesquisadores, de diferentes áreas, têm utilizado a teoria do núcleo central como referencial teórico-metodológico em suas pesquisas. Em Educação podemos citar a pesquisa de Lima e Machado (2012), que identificaram o núcleo central das representações sociais do “bom aluno” de 20 professores de escolas municipais de Recife - PE. As autoras encontraram como possíveis elementos do núcleo central as palavras “atencioso”, “curioso”, “estudioso”, “interessado”, “participativo”, “questionador” e “responsável”, o que está de acordo com a literatura pedagógica sobre o tema e as políticas contemporâneas, mas encontraram também uma presença marcante da dimensão familiar na representação social do bom aluno, reforçando a ideia de que “as representações sociais articulam, num todo coerente, as contradições entre conhecimentos de diversas ordens, ideologia e experiências da vida prática” (idem, p. 158).

Traglia, Sabatini e Farias (2012) analisaram as representações sociais de 41 professores de diferentes disciplinas do Ensino Médio, de uma escola municipal em Diadema, SP, acerca da abordagem Ciência, Tecnologia e

Sociedade (CTS)<sup>20</sup>. Os pesquisadores realizaram entrevistas, utilizaram a técnica de associação livre de palavras e as organizaram em quatro quadrantes, de acordo com a teoria do núcleo central: 1 – núcleo central, onde estão as palavras mais prontamente evocadas e com frequência elevada; 2 – primeira periferia, onde estão as palavras de frequência elevada, mas evocadas em últimas posições; 3 – zona de contraste, onde encontram-se as palavras mais prontamente evocadas, mas de baixa frequência e 4 – segunda periferia, onde estão as palavras de menor frequência e menos prontamente evocadas (Abric, 2003). Os pesquisadores verificaram, a partir dos quadrantes, um desconhecimento da abordagem CTS e uma não diferenciação entre essa abordagem e a educação ambiental. Para os autores,

as aplicações científicas e tecnológicas tanto podem criar oportunidades de crescimento como também gerar problemas sociais e ambientais para o ser humano, sendo assim, um processo educativo em ciências não pode deixar de discutir o papel da ciência e tecnologia na sociedade. Todavia, para que o aluno compreenda melhor a relação risco-benefício do desenvolvimento científico e tecnológico, devem ser abordadas questões mais amplas e não somente do ponto de vista ambiental (Taglia, Sabatini e Farias, 2012, p. 9)

Outra pesquisa recente que utilizou a associação livre de palavras e os quadrantes com o núcleo central, elementos periféricos e área de contraste, foi a de Machado e Aniceto (2010), sobre representações sociais de 103 professores do Ensino Fundamental de 37 escolas municipais de Recife, sobre os ciclos de aprendizagem, implantados naquele município desde 2001. As autoras chegaram à conclusão de que os professores não estão inocentes em relação aos pressupostos teóricos da política de ciclos da aprendizagem, mas apresentam um discurso racionalizado e evocam palavras que estão de acordo com a nova organização curricular do município, embora na prática a critiquem e rechacem. As pesquisadoras ressaltam a importância dos elementos periféricos:

Sobre o sistema periférico cumpre pontuar que ele é complemento indispensável do central, uma vez que protege esse núcleo, atualiza e contextualiza constantemente suas determinações normativas, permitindo uma diferenciação em função das experiências cotidianas nas quais os indivíduos estão imersos. Em poucas palavras, os elementos do sistema periférico fazem a interface entre a realidade concreta e o

<sup>20</sup> A abordagem CTS, segundo os autores, teve início com um movimento na década de 1970, a partir do agravamento dos problemas ambientais e das discussões sobre o conhecimento científico e suas implicações na sociedade. A abordagem questiona o cientificismo e a supervalorização da ciência e defende um ensino de ciências que contribua para a compreensão e uso da tecnologia e para a consolidação da democracia.

sistema central. Com essa consideração queremos enfatizar seu valor na configuração das representações sociais de ciclos de aprendizagem. (2010, p. 357)

A partir do que foi aqui apresentado sobre a teoria do núcleo central, me pareceu que seja adequada para ajudar a responder as questões que essa pesquisa se propõe. Ela pode oferecer valiosas contribuições na identificação da Representação Social dos diretores e coordenadores de escola sobre o papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying*.

### 2.3 Cyberbullying, bullying e representações sociais

Até aqui tenho afirmado que o *cyberbullying* e o *bullying* estão “na boca do povo”. Trarei alguns exemplos que justificam essa afirmação e a escolha das representações sociais como referencial teórico para olhar esse fenômeno.

Nos sites de redes sociais são frequentemente publicados e compartilhados notícias e comentários incluindo os termos *bullying* e, em menor medida, *cyberbullying*. Algumas vezes as postagens tem caráter mais “sério”, divulgando ou defendendo uma luta contra o *bullying/cyberbullying*,



Outras vezes tem caráter jocoso, brincam com a origem da palavra:



Ou com situações cotidianas, como as latas de refrigerante que vêm com nomes próprios, mas muitos acabam não sendo contemplados:



O número de compartilhamentos e “curtidas”<sup>21</sup> mostra o quão populares são as postagens – de 450 a 2.440 compartilhamentos só nos exemplos apresentados.

O conceito de *bullying* parece já fazer parte também do vocabulário das crianças:

“Hoje um pequeno em fase de pré-alfabetização ao ver a figura de um bule olhou pra mim todo sério e disse não saber o “nome disso”. Então, expliquei: - isso é um bule. Ele soltou uma risada de reprovação como se

<sup>21</sup> O site de rede social *Facebook* tem as opções “curtir”, quando o usuário deixa claro que gostou de uma postagem e “compartilhar”, quando o usuário pode colocar a mesma postagem em seu mural ou no mural de um amigo.



eu estivesse dito um absurdo e falou: Ahhh não é mesmo. "Bule" é quando na escola a gente implica e bate em alguém..isso é bule. Ownn mais que fofo, não?"

(postado por uma fonoaudióloga em seu *facebook* em agosto de 2012)

O *cyberbullying*, aparentemente em menor medida, também está presente nas redes sociais:



Algumas das postagens, em clima de humor, parecem também desqualificar o fenômeno:



Aqui o conceito de *bullying* é condensado na ideia de apelidos: “me apelidavam de tudo, eu apelidava também e ninguém sofria de *bullying*” – assim, já que era uma infância boa, apesar dos apelidos, *bullying* não é um problema.

Em um primeiro momento, podemos pensar que *bullying* tem sido usado nessas situações e postagens como sinônimo para outros fenômenos já conhecidos da sociedade – preconceito, desrespeito a alguma diferença, implicância, apelidos. Mas como alerta Moscovici, (2012) não se trata apenas de uma mudança de vocabulário. Analisando a adoção popular de termos da Psicanálise, o autor comenta:

O público vê, na mudança de categorias simples, mudança de denominação e isso o tranquiliza, mas não considera a transformação de relações que ocorre entre os dois vocabulários que tende para uma situação na qual as categorias não psicanalíticas são traduções das categorias psicanalíticas. Por exemplo, quando dizemos que alguém é tímido, a qualificação remete a uma atitude de acanhamento, de falta de jeito, de omissão do gesto ou da fala; quando dizemos que sofre de um “complexo” de timidez, os mesmos gestos se tornam signos de outros referentes “materializados” (o complexo, o consciente, o inconsciente). (idem, p. 119)

Trazendo a reflexão provocada pelo autor para o contexto do *bullying*, pode-se supor que a incorporação desse novo vocábulo sugere, assim, um fenômeno de representação social. Ao ser trazido para as situações cotidianas o conceito de *bullying* torna-se autônomo, afasta-se da formulação original de Olweus (1993), e é objetivado ou materializado – o esquema conceitual é tornado real, a palavra é tomada como indicador de um fenômeno material atestado. Para Moscovici, “quando a ruptura entre as normas técnicas da linguagem [da convenção original realizada pelos cientistas] e o léxico corrente acontece, o que era símbolo aparece como signo. É natural, assim, que procuremos saber signo de que e fazê-lo corresponder a uma ‘realidade’” (Moscovici, 2012, p. 101).

Os meios de comunicação exercem importante papel nesse processo, na medida em que funcionam como mediadores entre o conhecimento científico e o público em geral. Por isso trarei na próxima sessão algumas considerações sobre esse aspecto. Antes porém, apresentarei brevemente uma pesquisa que já se debruçou sobre as representações sociais sobre *bullying*.

Em sua dissertação de mestrado, Bernardini (2008) estudou as representações sociais de professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, de uma escola municipal do Rio de Janeiro. A pesquisadora realizou observações em grupos focais e entrevistas conversacionais com 12 docentes e identificou a metáfora da “moléstia que precisa ser curada” como

núcleo figurativo da representação social desses professores sobre *bullying*. Os docentes, no entanto, se declararam impotentes para curar essa moléstia e citaram o Estatuto da Criança e do Adolescente como algo que os impede de intervir nas situações de *bullying*, por considerarem que este reduz sua autoridade perante os estudantes. Além disso, atribuem à família e sua desestruturação, um papel preponderante nesse tipo de violência. A autora critica ainda a visão simplista dos professores que associaram o fenômeno a algo natural da adolescência, já que o conceito de *bullying* apresentado por Bernardini em sua revisão de literatura é mais abrangente, podendo “acontecer em muitos contextos: no local de trabalho, na casa da família, nas forças armadas, nas prisões, etc.” (Smith, 2002, apud Bernardini, 2008, p. 21). Penso que o problema aqui não está em associar o *bullying* à adolescência, já que, como vimos no capítulo anterior, há autores que limitam o conceito à violência entre pares no contexto escolar, portanto, crianças e adolescentes, mas em considerá-lo natural e passageiro.

## 2.4 Representações sociais e meios de comunicação

Tendo apresentado alguns exemplos de como os termos *bullying* e *cyberbullying* passaram a fazer parte do nosso cotidiano, e uma pesquisa que se dedicou às representações sociais sobre *bullying*, passo a discutir a importância dos meios de comunicação no processo de formação das representações sociais.

Segundo Moscovici os meios de comunicação são responsáveis pelo aumento das mudanças que não deixam as representações sociais atuais se sedimentarem completamente e se tornarem tradições imutáveis, ampliando a necessidade “de um elo entre, de uma parte, nossas ciências e crenças gerais puramente abstratas e, de outra parte, nossas atividades concretas como indivíduos sociais.” (2003, p. 48)

Para o autor, a circulação das opiniões e das teorias, em grande medida, “transforma em sociais as ciências e em científicas, as sociedades” (2012, p. 28). Essa foi a razão pela qual Moscovici considerou indispensável estudar a imprensa francesa na pesquisa sobre as representações sociais da Psicanálise.

Jovchelovitch (2000) salienta que embora a linguagem dos meios de comunicação tenda a exagerar e estereotipar as situações a que estes se

referem, perpetuam e, ao mesmo tempo, constroem representações sociais. A partir de seu estudo de representações sociais sobre a esfera pública no Brasil, a autora afirma que:

A análise de conteúdo dos jornais e revistas sugere um sistema coerente de representações presente na imprensa. De um lado, esse sistema se nutre de padrões culturais e elementos históricos da sociedade brasileira e nessa medida reproduz sentidos que fazem parte do imaginário social do país. De outro lado, a mídia difunde e transforma estas representações pelo próprio ato de pô-las em circulação. Em meio a conversações cotidianas, a rumores e comentário que se produzem quando sujeitos sociais apropriam o conteúdo da mídia, este sistema representacional se abre para possível transformação (Jovchelovitch, 2000, p. 108).

Penso que essa visão – não unilateral – dos meios de comunicação pelos teóricos da TRS aproxima-se do esquema conceitual de Martin-Barbero (2008), para quem os meios de comunicação são espaços de interseção de diversas redes de poder e produção cultural – Matrizes culturais, formatos industriais, lógicas de produção e competências de recepção e consumo, mediadas por regimes de institucionalidade, sociabilidade, tecnicidade e ritualidades.

Assim, os meios de comunicação são considerados importantes mediadores, mas não os únicos, na formação, reprodução e transformação das representações sociais.

Moscovici (2012) distinguiu três sistemas de comunicação que determinam o conteúdo e a forma das mensagens emitidas e recebidas nos meios de comunicação: a difusão, a propagação e a propaganda.

A difusão, frequentemente pensada como disseminação de cima (a elite que sabe) para baixo (a massa que ignora), ganha outro significado para o autor: a de troca, onde conhecimentos e teorias se modificam qualitativamente em conteúdo e alcance.

A comunicação nunca se reduz à transmissão de mensagens originais ou transporte de informações sem mudanças. Ela se diferencia, traduz, interpreta, combina, da mesma forma que os grupos inventam, diferenciam e interpretam os objetos sociais ou as representações dos outros grupos. (Moscovici, 2012, p.29)

A difusão caracteriza-se pela relação de equivalência entre o emissor e seu público. Há certa distância entre o emissor e o conteúdo, assim, ele não se coloca como fonte de informação, mas como transmissor de um conhecimento comum que é preciso compartilhar. O público tem, na difusão, certa margem de decisão. A referência aos especialistas, o humor, a ironia são recursos que ao mesmo tempo em que mantêm essa distância entre a publicação e a mensagem,

procuram agradar ao público. Há uma grande preocupação em adaptar-se ao público, moldar-se a ele, e por isso essa forma de comunicação utiliza-se, muitas vezes, de uma linguagem informal, que se aproxima do rumor, das notícias boca-a-boca. As comunicações se propõem a influenciar algumas condutas, mas não há relação direta entre comunicação e condutas políticas ou morais, o desejo maior é o de levar as pessoas a falarem sobre determinado assunto, não necessariamente a agir. O público, na difusão, não é tão estruturado como na propagação e na propaganda e os veículos são menos institucionalizados, como veremos a seguir.

Na propagação e na propaganda, não há, como na difusão, “imparcialidade”, distância entre a mensagem e o emissor. Há, ao contrário, certa hierarquia, de um grupo investido de autoridade indiscutível que comunica a um público específico, dentro de um contexto que supõe a existência de normas comuns. No estudo das representações sobre a Psicanálise, Moscovici discute a imprensa católica, como forma de propagação e as publicações do partido comunista, como forma de propaganda. Propagação e propaganda têm características comuns que se diferenciam da difusão, mas a propaganda é mais incisiva:

A propaganda é a forma de comunicação mais próxima da propagação: mesmo uso de modelos sistemáticos, mesma implicação, mesma relação com os leitores. No entanto, a propaganda é mais concreta, ela não se contenta de renovar a significação de um comportamento, ela tende a criá-lo ou reforçá-lo (2012, p. 361).

Na propagação e na propaganda os jornais e revistas têm uma tiragem reduzida, um número restrito de publicações, se comparados aos grandes veículos de difusão, justamente por possuírem um público alvo mais definido.

Na propagação há uma pressão para a uniformidade das posições. No caso do estudo de Moscovici (2012), o próprio grupo da igreja católica estava dividido em relação à atitude sobre a psicanálise, mas a existência dessas divergências não deveria ultrapassar determinados limites, definidos pelos postulados e autoridade comuns ao grupo. Ao buscarem um denominador comum, as publicações católicas criam normas em torno de uma doutrina que seja aceitável e buscam orientar clara e especificamente as mensagens de forma a poderem ser retomadas e transmitidas por outros católicos. A propagação se propõe ainda a integrar um novo objeto social a um sistema de referências preexistente, sem, no entanto, criar tensões.

Já na propaganda, mais do que uma pressão, há a exigência de uniformidade e, mais do que criar normas ou convergência em torno de uma

doutrina, as publicações se propõem a produzir condutas ou reforçar condutas existentes, através da regulação e da organização exercidas por esse sistema de comunicação.

Assim, os conceitos de difusão, propagação e propaganda são importantes por definirem a forma como os meios de comunicação se dirigem ao seu público alvo e contribuem para as representações sociais dos objetos. Como *bullying* e *cyberbullying* têm ganhado espaço nos meios de comunicação, é objetivo dessa pesquisa analisar as representações dos diretores de escola e/ou coordenadores pedagógicos, em interação com o discurso midiático. Esses conceitos serão, então, retomados mais à frente.

Nesse capítulo apresentei a TRS e a teoria do núcleo central, que a complementa. Busquei expor também algumas pesquisas que utilizam esse referencial teórico, uma tarefa difícil já que o conjunto de trabalhos é enorme e abrange diferentes áreas do conhecimento. Teci ainda uma relação entre *bullying*, *cyberbullying* e representações sociais, apresentando exemplos que justificam a escolha desse referencial. Por fim, discuti o papel dos meios de comunicação no estudo das representações sociais. No próximo capítulo, apresentarei os procedimentos da pesquisa.

### 3 Procedimentos de pesquisa

Tendo como referência a TRS e resultados de estudos anteriores, o presente trabalho teve como objetivo central identificar e analisar as representações sociais do papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying*, no discurso escolar, a partir da fala de diretores e/ou coordenadores pedagógicos e em interação com o discurso midiático.

Para atender ao objetivo acima mencionado, o trabalho de campo foi dividido em duas etapas: estudo das matérias sobre *cyberbullying* divulgadas em grandes veículos de comunicação e entrevistas com diretores e/ou coordenadores pedagógicos de escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Na primeira etapa coletei material sobre *cyberbullying* em meios de comunicação – jornais, revistas, rádio, televisão e internet<sup>22</sup>, já que, a análise desses veículos fornece importantes contribuições para o estudo das representações sociais. Os objetivos de estudar os meios de comunicação foram, de um lado, identificar como o papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying* é representado ali, levantando possíveis elementos do núcleo central<sup>23</sup> e, de outro, contribuir para a elaboração do roteiro das entrevistas que foram realizadas na segunda etapa do trabalho.

A seguir apresentarei os procedimentos de pesquisa relativos ao estudo dos meios de comunicação, logo depois os procedimentos relativos à segunda etapa do trabalho – as entrevistas – e finalizarei o capítulo com a descrição da metodologia de análise dos dados produzidos nas duas etapas.

---

<sup>22</sup> A internet não pode ser considerada, no contexto da pesquisa, um meio distinto dos outros, na medida em que quase todas as buscas foram feitas nela: os vídeos, arquivos de áudio e mesmo as buscas em meios físicos na revista *Veja* e no *Jornal A Folha de São Paulo*, em material digitalizado oferecido pelos sites. Isso corrobora a ideia da convergência midiática, defendida por Jenkins (2009)

<sup>23</sup> Moliner distingue métodos de levantamento de possíveis elementos do núcleo central de métodos de identificação do núcleo central. Os primeiros operam sobre propriedades quantitativas (saliência e conexidade) e possibilitam apenas a formulação de hipóteses, enquanto os segundos operam sobre propriedades qualitativas (valor simbólico e poder associativo) permitindo a verificação das hipóteses levantadas a partir dos primeiros. (apud Sá, 1996)

### 3.1 Meios de comunicação

Nesse item apresento os veículos de comunicação escolhidos e os procedimentos de busca e seleção das matérias. Compuseram o corpus dessa primeira parte da pesquisa 128 matérias, sendo 73 artigos de jornal, 38 artigos de revista, 13 programas de rádio e 5 vídeos.

Os veículos de comunicação selecionados foram os jornais “Folha de São Paulo”, “O Globo”, e o “O Dia”, as revistas “Época”, “Veja” e “Nova Escola”, as rádios CBN<sup>24</sup> e Band News, os canais de televisão TV Globo e SBT<sup>25</sup>. Na tabela 1 encontram-se informações sobre cada veículo.

**Tabela 1 – Veículos de comunicação utilizados na pesquisa (continua)**

JORNAIS	Veiculação	Gênero	Público-alvo	Linha Editorial
Folha de S. Paulo <sup>26</sup>	Impresso diário Tiragem: 286.398 exemplares Site da Folha: 17 milhões de visitantes únicos e 173 milhões de páginas vistas por mês.	Informativo e Opinativo	Homens e mulheres, de todas as idades, de todas as classes sociais, moradores de todo o território nacional	“O jornal mais influente do Brasil” “desde a década de 80, o jornal mais vendido do país entre os diários nacionais de interesse geral. O crescimento foi calcado nos princípios editoriais do Projeto Folha: pluralismo, apartidarismo, jornalismo crítico e independência.”
O Globo <sup>27</sup>	Impresso diário Tiragem: 245.206 exemplares nos dias úteis 337.399 exemplares aos domingos Site do jornal 39.409.510 visitantes (out. 2011)	Informativo e Opinativo	Homens e mulheres, de todas as idades, especialmente das classes A e B, moradores do Rio de Janeiro	“Todos os dias o Globo traz informação de qualidade e uma grande diversidade de cadernos” “análise dos fatos e a opinião de renomados colunistas”
O Dia <sup>28</sup>	Impresso diário Tiragem: O dia online 10.768.842 visitantes (jan. de 2012)	Informativo e Opinativo	Homens e mulheres, especialmente dos 10 aos 60 anos, das classes B e C, moradores do Rio de Janeiro	“Com enorme credibilidade, O DIA faz parte da vida dos leitores, publicando suas mazelas, lutando contra as injustiças e difundindo suas conquistas.”

<sup>24</sup> Central Brasileira de Notícias

<sup>25</sup> Sistema Brasileiro de Televisão

<sup>26</sup> Dados coletados de <http://www1.folha.uol.com.br/institucional/>

<sup>27</sup> Dados coletados de [oglobo.globo.com](http://oglobo.globo.com), <http://oglobo.globo.com/anuncie/e> e [www.infoglobo.com.br](http://www.infoglobo.com.br)

<sup>28</sup> Dados coletados de [odia.ig.com.br](http://odia.ig.com.br), <http://appsodia.ig.com.br/portal/comercial/midiakit/pesquisas.asp> e <https://www.ejesa.com.br/assine/index.php?pag=product&id=1>



**Tabela 1 – Veículos de comunicação utilizados na pesquisa (conclusão)**

REVISTAS	Veiculação	Gênero	Público-alvo	Linha Editorial
Veja <sup>29</sup>	Impressa semanal Tiragem: 372.738 exemplares Veja.com	Interpretativo e Opinativo	Homens e mulheres, a partir dos 10 anos, das classes sociais de A a D, moradores de todo o território nacional	“Investigativa e esclarecedora, VEJA repercute em todo o país, com reportagens que antecipam e explicam as grandes questões do Brasil e do mundo”.
Época <sup>30</sup>	Impressa semanal Sem informação sobre a tiragem	Interpretativo e Opinativo	Homens e mulheres, a partir dos 10 anos, das classes sociais de A a D, moradores de todo o território nacional	“Conteúdo que transforma. Toda semana, ÉPOCA vai além das notícias e antecipa tendências. Uma revista analítica, empreendedora, esclarecedora, inovadora, moderna e profunda.”
Nova Escola <sup>31</sup>	Impressa mensal Tiragem: 800 mil exemplares Site:	Informativo, Interpretativo e Opinativo	Professores de ambos os sexos, especialmente dos níveis infantil e fundamental, de todo o território nacional	“NOVA ESCOLA auxilia o educador na complexa tarefa de ensinar. Aborda temas atuais, apresenta soluções inovadoras e as mais modernas práticas de sala de aula”
<b>RÁDIOS</b>				
CBN <sup>32</sup>	15°. Lugar no último ranking de audiência do Rio de Janeiro, elaborado pelo Ibope.	Informativo e Opinativo	Homens e mulheres, de todas as idades, moradores das principais cidades do Brasil, das classes A e B	Modelo “all News” “Informação correta, isenta, com espaço para a pluralidade de opiniões e análise crítica do que está por trás dos fatos”
Band News FM <sup>33</sup>	13°. Lugar no último ranking de audiência do Rio de Janeiro, elaborado pelo Ibope	Informativo e Opinativo	Homens e mulheres de todas as idades, moradores de 8 cidades do Brasil (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Salvador, Brasília, e Fortaleza)	Modelo “all News” “A cada 20 minutos, oferecemos ao ouvinte um jornal completo e atualizado, pontuado pela opinião dos nossos âncoras e colunistas. Nestes 20 minutos, apresentamos as principais notícias do Brasil e do mundo, e abrimos espaço para que cada uma das nossas nove praças divulgue notícias locais, preste serviço e incentive a fiscalização dos poderes públicos regionais.”

Fonte: LIMA, 2012.<sup>34</sup>

<sup>29</sup> Dados coletados de <http://www.publiabril.com.br/marcas/vejasaopaulo/revista/informacoes-gerais> e <http://www.assine.abril.com.br/portal/revista/initRevista.action?codProjeto=901&origem=sr/veja/rodape>

<sup>30</sup> Dados coletados de [http://editoraglobo.globo.com/assinaturas/assine-epoca.shtml?site\\_par=184&origem\\_par=1&formato\\_par=REVISTAS&versao\\_par=EGSITECOM](http://editoraglobo.globo.com/assinaturas/assine-epoca.shtml?site_par=184&origem_par=1&formato_par=REVISTAS&versao_par=EGSITECOM)

<sup>31</sup> Dados coletados de: <http://revistaescola.abril.com.br/> e <http://www.assinemais.com.br/assinemais/prod.asp?p=34>

<sup>32</sup> Dados coletados de: <http://tudoradio.com/noticias/ver/8985-audiencia-rj-com-mercado-em-pane-jb-fm-se-destaca-ao-apresentar-crescimento-no-rio> e <http://www.sgr.com.br/web/midiakit/con-midia-kit.aspx?RdId=1&MkId=1&Tipo=T>

<sup>33</sup> Dados coletados de: <http://bandnewsfm.band.uol.com.br/Institucional.aspx> e de: <http://tudoradio.com/noticias/ver/8985-audiencia-rj-com-mercado-em-pane-jb-fm-se-destaca-ao-apresentar-crescimento-no-rio>

A maior parte dos veículos pesquisados caracteriza-se por elementos que constituem o que Moscovici (2012) chamou de difusão: colocam-se como intermediários entre o conhecimento e os leitores/ouvintes/telespectadores, procuram adaptar-se a esse público e recorrem frequentemente à fala de especialistas e a frases de impacto. Já a Revista Nova Escola pode ser considerada como propagação, já que possui um público-alvo mais definido – os professores – e uma tiragem reduzida. Mesmo que na forma de escrever os artigos, os jornalistas muitas vezes se coloquem no mesmo nível hierárquico dos professores (salvo nas colunas escritas pelos próprios especialistas) e aparentemente deixem a eles espaço para tirar suas próprias conclusões, há uma pressão para a uniformidade das posições e uma intencionalidade implícita em formar comportamentos. Enquanto na difusão as informações são desiguais, provenientes de uma multiplicidade de centros de referência – no caso das matérias dessa pesquisa, especialistas da área do Direito, da Saúde, da Educação, legisladores e até celebridades – na propagação há uma linha diretora mais clara, proveniente de um grupo de referência mais definido – no caso da Nova Escola, especialistas em Educação<sup>35</sup>.

A escolha dos jornais buscou levar em conta a diversidade de públicos atingidos. As revistas *Veja*, da Editora Abril, e a revista *Época*, da Editora Globo foram escolhidas por serem consideradas as de maior circulação no país. A revista Nova Escola, também da Editora Abril, foi escolhida por ter os professores (e diretores/orientadores educacionais/coordenadores pedagógicos) como público alvo. Além disso, algumas escolas recebem a revista, disponibilizando-a para a equipe pedagógica. As rádios foram escolhidas por veicularem notícias e opiniões, incluindo comentaristas de Educação, mas as buscas não se restringiram a esses programas. Os canais de TV – Globo e SBT – foram os únicos onde encontrei vídeos sobre o tema. Outros canais – Rede TV, Record e Bandeirantes – também foram pesquisados.

A coleta dos dados se deu entre novembro de 2012 e janeiro de 2013. Defini dezembro de 2012 como o limite para as matérias selecionadas, mas não utilizei um corte específico de datas para o início delas, ou seja, pesquisei todas as matérias já publicadas sobre *cyberbullying* nos veículos de comunicação selecionados, até dezembro de 2012. Fiz essa opção porque havia a hipótese de

---

<sup>34</sup> Tabela elaborada por Claudia Maria de Lima, para a pesquisa “Professores na mídia: representações sociais sobre a identidade docente” (Unesp, 2012). Para o presente trabalho acrescentei os dados dos jornais O Dia e O Globo, além dos dados sobre rádio.

<sup>35</sup> No capítulo 2 foram apresentados os conceitos de difusão, propagação e propaganda.

que as matérias sobre *cyberbullying* seriam muito recentes e não encontraria um grande volume de informação antes de 2008, o que de fato se verificou. A opção de não definir um corte temporal de início, possibilitou identificar as datas dos primeiros artigos publicados sobre o tema, em cada veículo de comunicação. Essa hipótese foi levantada a partir de uma pesquisa exploratória em alguns sites desses veículos de comunicação, que já havia me mostrado que as primeiras matérias sobre *bullying* datavam de 2001.

A palavra-chave usada para realizar as buscas foi “*cyberbullying*”, mas em alguns casos, quando o resultado era muito pequeno, utilizei a palavra “*bullying*” e, após breve leitura, selecionei as matérias que abordavam o *cyberbullying*, ainda que com outros nomes, como *bullying* virtual, na internet ou online.<sup>36</sup>

O único critério de seleção das matérias foi mencionar o *cyberbullying*. Uma opção seria selecionar as matérias cujo assunto principal era o *cyberbullying* e/ou aquelas que mencionavam a escola, já que o objetivo deste trabalho é investigar a representação social do **papel da escola** no *cyberbullying*. No entanto, pareceu-me interessante verificar o quanto a escola aparece no conjunto de artigos sobre *cyberbullying* e só era possível perceber isso na medida em que não descartava aqueles que não a mencionavam. Em todos os veículos de comunicação, o número de resultados das buscas foi bem superior ao número de matérias selecionadas. Isso se deu porque os resultados incluem frequentemente ligações para matérias repetidas ou matérias irrelevantes (uma matéria sobre outro tema pode conter, por exemplo, uma chamada ou *link* para uma matéria sobre *cyberbullying*, cujo resultado já apareceu na lista do buscador). Além disso, foram excluídos também os resultados idênticos em diferentes suportes do mesmo meio – no jornal impresso e no site do jornal, por exemplo.

A maior parte dessa etapa da pesquisa foi feita pela internet, com exceção do Jornal O Globo, que exigiu a visita às suas instalações. Alguns veículos permitem acesso ao acervo “físico” (a mesma versão impressa da revista ou jornal), mesmo a partir da internet. Já os materiais audiovisuais, encontrados no rádio e TV, não ficam disponíveis no site por muito tempo, talvez

<sup>36</sup> Isso aconteceu nos casos da Revista Época online e da rádio CBN. Na revista, a busca com a palavra chave *cyberbullying* resultou em apenas 1 artigo e com a palavra *bullying*, 57. Desses 57, 5 artigos abordavam também o *cyberbullying*. No caso da rádio, o resultado da busca com a palavra *cyberbullying* foi de 2 matérias e com a palavra *bullying*, 46, dentre as quais 9 abordavam também o *cyberbullying*.

por ocuparem espaço, ou pela mudança das tecnologias, que exige que os arquivos sejam constantemente atualizados. O fato é que várias tentativas de contato com as emissoras, por e-mail e telefone, foram frustradas. O material não é acessível. Não deixa de ser um paradoxo, já que ao mesmo tempo em que falamos na internet como algo onde as imagens ganham certa “permanência”, não é possível se pesquisar materiais veiculados na TV ou no rádio há mais de cinco anos. A seguir detalharei a busca em cada veículo.

O site da *Revista Veja* permite buscas no acervo digital da revista desde a década de 1970 (revistas físicas digitalizadas), além de buscas no conteúdo online (matérias exclusivas para a internet, blogs de colunistas e etc.) Já o site da *Revista Época* não permite as buscas na revista física, por isso as buscas foram feitas apenas no site, restringindo os resultados às matérias elaboradas exclusivamente para a internet. A revista Nova Escola também disponibiliza o conteúdo publicado nas revistas em papel no site, mas não se trata de um acervo digitalizado ou uma versão digital da revista, como no caso da revista *Veja*. No site mixam-se as matérias publicadas na revista física e conteúdo produzido exclusivamente para a internet. As matérias são republicadas às vezes com outros títulos. No final do texto há sempre referência da data em que foi publicada na revista e o título original, se for o caso.

O jornal “Folha de São Paulo” permite que as buscas sejam feitas tanto na versão impressa quanto no site, que inclui opiniões, blog de colunistas e matérias extras. Foi encontrado ainda um arquivo de áudio, no Site da Folha. O jornal “O Dia” não permite buscas em seu acervo físico, por isso apenas o material que estava no site do jornal foi consultado. Não sabemos em que medida esse material é o mesmo que foi publicado em papel, e em que medida foi pensado exclusivamente para a internet. O jornal “O Globo” permite a consulta a seu acervo “físico”, mediante visita agendada à Agência O Globo e pagamento de taxa. Nesse jornal, assim como fizemos com o jornal “Folha de São Paulo”, encontramos materiais no site e no acervo “físico”.

Os sites da Band News e CBN possuem mecanismos de busca com links onde os programas podem ser escutados. No site da Band News, nem todas as matérias puderam ser ouvidas, os links levavam a uma página com uma mensagem de erro. Foram feitas diversas tentativas, mas só algumas estavam disponíveis, justamente as mais recentes. Em contato telefônico a responsável explicou que só os mais recentes ficavam disponíveis.

Realizei uma busca no site Globo.tv, utilizando o filtro para o canal “Rede Globo”, com as palavras *cyberbullying* e *bullying*. No primeiro caso

encontrei apenas um vídeo, no segundo, 68. Todos eles foram assistidos na íntegra e verifiquei que sete abordavam o *cyberbullying*. Os vídeos diferem muito dos materiais selecionados nos outros veículos: três deles eram cenas de uma novela dirigida ao público adolescente, três eram blocos de dois programas de auditório onde o assunto foi discutido por atores da emissora e especialistas e um tratava-se de uma matéria no programa “Fantástico”, um programa jornalístico exibido semanalmente em rede nacional. Também encontrei no *Youtube* três vídeos de programas veiculados na Rede Globo, mas que não apareceram nas buscas realizadas no site da emissora, todos de programas jornalísticos – um vídeo também do fantástico (outra matéria), um do programa “Bom dia Rio”, veiculado apenas no Rio de Janeiro e outro do “Jornal Hoje”, de transmissão nacional. Assim, optei por trabalhar apenas com os quatro vídeos de programas jornalísticos, pela similaridade de linguagem com as matérias encontradas nos demais veículos de comunicação. Os vídeos encontrados no *Youtube* não traziam informações sobre quando o programa fora ao ar. Considerei para a análise a data em que os vídeos foram postados no site. Na emissora SBT, encontrei apenas um vídeo, exibido no “Jornal do SBT”, programa jornalístico exibido diariamente em rede nacional.

A tabela 2 sintetiza os resultados das buscas e as matérias selecionadas.

**Tabela 2 – Empiria (meios de comunicação)**

Veículos de Comunicação		Resultado da busca		Matérias selecionadas	Total
		Com a palavra <b>bullying</b>	Com a palavra <b>cyberbullying</b>		
Jornais	Folha de São Paulo (impresso)	594	21	11	72
	Folha de São Paulo (online)	700	31	23	
	O Dia (online)	100	5	4	
	O Globo (impresso)	603	24	12	
	O Globo (online)	686	33	22	
Revistas	Veja (impresso)	34	3	5	38
	Veja (online)	458	30	15	
	Época (online)	*57	1	6	
	Nova Escola (impresso/online)	11.800	97	12	
Rádio	CBN	*46	2	11	13
	Bandnews	**30	1	1	
	Radiofolha (podcast no site)	---	1	1	
TV	Globo	**68	1	4	5
	SBT	322	3	1	
		15.609	257	128	<b>128</b>

\* casos em que foram selecionadas matérias a partir do resultado da busca com a palavra “bullying”.

\*\*os arquivos anteriores a 2011 não estavam disponíveis, embora os títulos aparecessem no resultado da pesquisa.

### 3.2 Entrevistas

Tendo descrito o processo de coleta/produção de dados da primeira etapa do trabalho – os meios de comunicação, passo agora a relatar os procedimentos referentes às entrevistas com diretores de escola e/ou coordenadores pedagógicos, que consistiram a segunda etapa do trabalho de campo. As entrevistas me permitiram analisar a representação social do papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying* e verificar em que medida as representações encontradas nos meios de comunicação atravessam o discurso da própria escola.

A rede pública municipal foi escolhida por atender o maior número de estudantes do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro: de aproximadamente 1,2 milhão de estudantes do Ensino Fundamental, da cidade do Rio de Janeiro, cerca de 800 mil estão matriculados na rede pública municipal (INEP, 2012).

Foram sorteadas dez escolas, a partir de uma amostra representativa de 40 escolas municipais do Rio, divididas em 5 estratos – 1. escola grande/próxima de favela; 2. escola grande/longe de favela; 3. escola pequena/próxima de favela; 4. escola pequena/longe de favela, 5. escola polo.

A amostra foi elaborada no contexto da pesquisa “Juventude e Mídia”, realizada pelo Grupem, durante o ano de 2009, conforme justificativa abaixo:

O levantamento de informações referentes à composição da rede pública municipal nos levou a definir estratos que pudessem ser representativos da diversidade entre as escolas. Entendendo que esta diversidade poderia ser melhor representada pelo tamanho da escola associado a condições de infra-estrutura do entorno – nesse caso, escolas grandes e pequenas com maior ou menor proximidade com áreas de favela (...) Como nossos objetivos diziam respeito também ao uso de mídias na escola, optamos por definir um quinto estrato: escolas pólo, que reúnem condições adequadas para multiplicar ações relativas à implementação de novos projetos. Em razão de sua posição estratégica, dispõem de equipamentos para produção de mídia e, em muitos casos, de professores com formação adequada para utilizá-los (Juventude e mídia, 2012, p. 7).

A composição da amostra da pesquisa Juventude e mídia se deu de forma aleatória: foram sorteadas oito escolas de cada um dos cinco estratos. Para a realização das entrevistas desta pesquisa, foram sorteadas, dentro do conjunto de 40 escolas que compunham a amostra da pesquisa Juventude e mídia, dez escolas, sendo duas de cada estrato, distribuídas entre os seguintes bairros: Benfica, Campo Grande, Cavalcanti, Gávea, Higienópolis, Ipanema, Osvaldo Cruz, Ramos, Realengo e Vila Isabel. Foi criada, assim, uma amostra não representativa da rede pública municipal.

O roteiro de entrevista foi elaborado a partir do contato com a literatura sobre *cyberbullying* e com o material encontrado nos veículos de comunicação e inclui uma questão de evocação livre (Abric e Vergès, apud Sá, 1996) a fim de identificar o núcleo central das representações sociais sobre *cyberbullying* (Abric, 2001) e questões sobre o conceito de *cyberbullying* e sobre o papel da escola.<sup>37</sup>

A evocação livre ou associação livre é uma técnica criada por Abric e refinada por Vergès e Abric (idem), na qual os sujeitos evocam três palavras que lhe vêm imediatamente à mente a partir de uma palavra indutora (no caso desta pesquisa, *cyberbullying*). A frequência com que as palavras são citadas e a ordem de importância que lhes é dada, em relação uma com a outra, são indicadores do núcleo central de uma representação social (Sá, 1996).

As entrevistas foram realizadas no próprio espaço escolar, no horário que melhor convinha aos entrevistados, depois de combinado por telefone.

Escolhi entrevistar os diretores, orientadores ou coordenadores pedagógicos para ter uma visão “oficial” da escola. Professores podem ter divergências de atitudes e posições, mas a coordenação e direção dão, ou procuram dar, uma unidade de funcionamento à Instituição. São essas pessoas que respondem pela escola. O cargo de diretor é o nível hierárquico mais alto

---

<sup>37</sup> O roteiro da entrevista encontra-se em anexo.

dentro da escola. Depois do diretor só a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), um órgão mais central que reúne escolas de determinada região geográfica. A rede municipal do Rio de Janeiro está organizada em 11 CREs, que coordenam as cerca de 1.000 escolas. Interessava-me, sobretudo, saber como a escola, enquanto Instituição, vê seu papel nas questões relativas ao *cyberbullying*.

Em cada caso, a escolha dos participantes – se diretor, diretor adjunto, orientador educacional ou coordenador pedagógico – se deu pela própria escola: no momento do agendamento solicitei que a entrevista fosse concedida pela pessoa mais indicada a responder sobre o tema. Descobri que não há mais a figura do Orientador Educacional no município do Rio de Janeiro. Esse cargo foi extinto. Algumas escolas também não têm coordenador pedagógico, apenas diretor e diretor adjunto. Participaram das entrevistas seis coordenadoras pedagógicas, seis diretores e uma diretora adjunta. Em três escolas os entrevistados solicitaram realizar a entrevista em duplas – diretora e diretora adjunta, diretora e coordenadora, diretor e coordenadora. Nos dois primeiros casos a participação das diretoras foi restrita: elas estavam presentes, mas realizando outras tarefas ao mesmo tempo, indo e vindo, dando contribuições pontuais. Em todas as escolas pude perceber que os diretores e coordenadores estavam com muitas tarefas a cumprir. Mesmo nas escolas em que a entrevista não se deu em dupla, ela foi interrompida – às vezes mais de uma vez – por solicitação de alunos, professores ou funcionários da escola. Chamou a atenção o fato dos diretores e coordenadoras proporem que a entrevista se realizasse em duplas, já que estavam tão assoberbados. Minha hipótese é que se sentiram inseguros quanto ao tema. Uma entrevista, qualquer que seja, gera certa tensão e insegurança. Além disso, em dois dos casos que a entrevista se realizou em duplas, a coordenadora e a diretora adjunta eram recentemente novos no cargo. Houve também um outro caso em que a coordenadora era nova no cargo, mas a entrevista se deu individualmente.

Com exceção de um diretor, todas as outras entrevistadas eram mulheres, todos com idades entre 40 e 55 anos. O tempo em que essas pessoas trabalham na rede municipal do Rio de Janeiro varia bastante. Uma coordenadora pedagógica está há seis anos, seis diretores/coordenadores têm entre 10 e 20 anos e quatro estão há mais de 20 anos na rede (chegando a 35 anos). A grande maioria está na mesma escola desde que entrou, com exceção de duas diretoras que têm cerca de 30 anos de município, mas atuam na escola onde concederam as entrevistas, há 10 e 20 anos. Já o tempo em que os



entrevistados ocupam os cargos de coordenação e direção é menor: nove deles afirmaram estar há menos de cinco anos na função, três ocupam a coordenação em um período de 10 a 15 anos e dois diretores estão no cargo há 23 e 25 anos.

Em relação à formação dos entrevistados, dois mencionaram a formação em Curso Normal, seguidas de graduação em Serviço Social e Terapia Ocupacional, sete fizeram Pedagogia, um fez Educação Física, outro Geografia e outro Ciências biológicas. Cinco têm mais de uma graduação (em Direito, História, Fisioterapia, Música, Psicologia e Línguas), três possuem especialização, sendo duas em tecnologias educacionais. Um fez mestrado e doutorado.

Quanto aos meios de comunicação que acessam, os entrevistados disseram ler raramente jornais e revistas, não ver tanta televisão quanto gostariam e ouvir muito pouco rádio. Todos disseram ter pouquíssimo tempo, já que chegam em casa muito tarde, muito cansados e saem de casa muito cedo no dia seguinte. Mesmo assim eu insistia: “mas quando você lê, que jornal/revista é?” Dentro desse contexto, podemos dizer que os diretores/coordenadores citaram bastante os veículos de comunicação aqui pesquisados, conforme podemos verificar na tabela 3:

**Tabela 3 – Veículos de comunicação citados pelos entrevistados**

Veículos de Comunicação		Número de citações
<b>Jornais</b>	Não lê	3
	O Globo	5
	O Dia	2
<b>TV (Telejornais)</b>	Não vê	3
	Globo	6
	SBT	3
<b>Revistas</b>	Não lê	2
	Nova Escola	4
	Veja	4
	Época	3
<b>Rádio</b>	Não ouve	6
	Band News	2
	CBN	1

Além de terem citado os meios de comunicação aqui pesquisados, os diretores e coordenadoras disseram ter conhecido o tema *cyberbullying* através das mídias (quatro deles). Três entrevistados citaram palestras ou cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, dois disseram ter entrado

em contato com o assunto através de livros e uma diretora, através da pós-graduação em Tecnologias Educacionais.

As entrevistas foram realizadas entre os dias seis de novembro e dois de dezembro de 2013. Os professores da rede municipal haviam acabado de retornar de uma greve por melhores condições de trabalho e mudanças pedagógicas, que durou 77 dias. A organização da reposição das aulas era mais uma atribuição que ocupava os diretores. Com isso, tive alguma dificuldade para agendar as entrevistas, algumas tiveram que ser remarçadas. Apesar do período conturbado, fui muito bem recebida em todas as escolas.

A pesquisa contou com a aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio e autorização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e de cada CRE responsável pelas escolas.

Os entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, que se encontra em anexo. Na ocasião, foi esclarecido que o anonimato dos sujeitos que concederam as entrevistas e das escolas seria garantido, por isso os nomes aqui utilizados não correspondem aos seus nomes verdadeiros. Também foi esclarecido que o teor das entrevistas não seria divulgado fora de contexto estritamente acadêmico e que a participação dos entrevistados era voluntária, podendo haver desistência em qualquer momento e por qualquer motivo, sem implicar em prejuízo ou julgamento moral.

As entrevistas foram audiogravadas e duraram, em média, 40 minutos. Elas foram transcritas por mim e analisadas com a ajuda de software de análise de dados. O processo de análise dos dados, tanto das entrevistas, quanto do material encontrado nos meios de comunicação, será descrito a seguir.

### **3.3 Metodologia de análise**

Todo o material encontrado nos veículos de comunicação – 128 matérias – e as dez entrevistas transcritas, foram arquivados digitalmente e seu conteúdo foi submetido à análise de conteúdo com a ajuda do software Atlas TI<sup>38</sup> (Kelle, 2008), buscando identificar o núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais (Abric, 2001). Os arquivos de áudio foram transcritos e os de vídeo foram analisados em sua forma original, uma vez que acredito não haver vantagens em transformar um vídeo em texto escrito (Garcez, Duarte e

---

<sup>38</sup> Fabricante: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH

Eisenberg, 2012). Muitas vezes as revistas traziam imagens junto com o texto e elas também foram objeto de análise.

O Atlas TI é um programa de análise de dados qualitativos que permite a integração de documentos em diferentes linguagens – texto, imagem, gráfico, áudio e vídeo. O programa aceita arquivos em *PDF*<sup>39</sup>, *Word* e outros formatos, o que facilitou a organização do material, já que alguns sites ofereciam a opção de baixar o material em *PDF* e outros precisaram ser “copiados” e “colados” no editor de texto *Word*. Ainda durante a seleção e organização do material, foram realizadas diversas leituras de todo o material, o que pode ser considerada uma fase de pré-análise (Bardin, 1977).

Vencida essa etapa, deu-se início à fase de exploração do material (Bardin, idem). Com o Atlas TI, fragmentos dos materiais podem ser “recortados” em citações e codificados, de acordo com o olhar do pesquisador, sem, no entanto, que se perca a unidade do documento original, ou documento primário, que pode, a qualquer momento, ser visualizado na íntegra, com marcações das citações e códigos utilizados. Para facilitar a análise, o programa permite também que se criem “famílias” de códigos e de documentos primários. Os documentos desta pesquisa foram organizados em famílias de acordo com os meios de comunicação utilizados (O Dia, O Globo, Folha de São Paulo, Época, Veja, Nova Escola, CBN, Band News, Rádio Folha e Rede Globo). A exploração do material é uma tarefa árdua e exige do pesquisador que volte ao conjunto do material diversas vezes. É comum na metade, ou no final da análise dos documentos, perceber algo ou levantar uma hipótese não pensada anteriormente e ter que voltar ao primeiro documento para verificá-la.

Depois de todos os documentos codificados, cabe ao pesquisador olhar para os códigos ou categorias. Alguns ficam densos, robustos, outros nem tanto. Os códigos podem ser relacionados entre si, hierarquizados e fundidos. A densidade dos códigos foi fundamental para identificar os possíveis elementos do núcleo central. O programa produz diferentes tipos de relatórios, onde é possível visualizar todas as citações de um determinado código em todo o corpus da pesquisa ou usar filtros por famílias de documentos; fazer cruzamentos para observar a frequência de determinadas citações em documentos primários selecionados; etc. Assim, foi possível, por exemplo, ver a incidência dos temas das matérias, ou das datas de publicação, por tipo de veículo – rádio, televisão, jornal ou revista. Nessa etapa de análise - tratamento

---

<sup>39</sup> Portable document format

dos dados, inferência e interpretação (Bardin, 1977) – os dados são interpretados à luz da teoria. Segundo Duarte:

...fragmentos de discursos, imagens, trechos de entrevistas, expressões recorrentes e significativas, registros de práticas e de indicadores de sistemas classificatórios constituem traços, elementos em torno dos quais construir-se-ão hipóteses e reflexões, serão levantadas dúvidas ou reafirmadas convicções. Aqui, como em todas as etapas de pesquisa, é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fossem um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo (2002).

Na análise dos materiais selecionados dos meios de comunicação, as categorias emergiram do próprio material, orientadas, naturalmente, pelo meu olhar, que por sua vez é marcado, entre outras coisas, pela leitura dos artigos científicos sobre *cyberbullying*, apresentados no capítulo 1.

Optei por trabalhar com duas bases diferentes para cada etapa da pesquisa, embora muitas categorias tenham sido as mesmas. A análise do material encontrado nos meios de comunicação precedeu a realização e, conseqüentemente, a análise das entrevistas, o que fez com que as categorias que emergiram daquele material servissem como categorias prévias na análise das entrevistas.

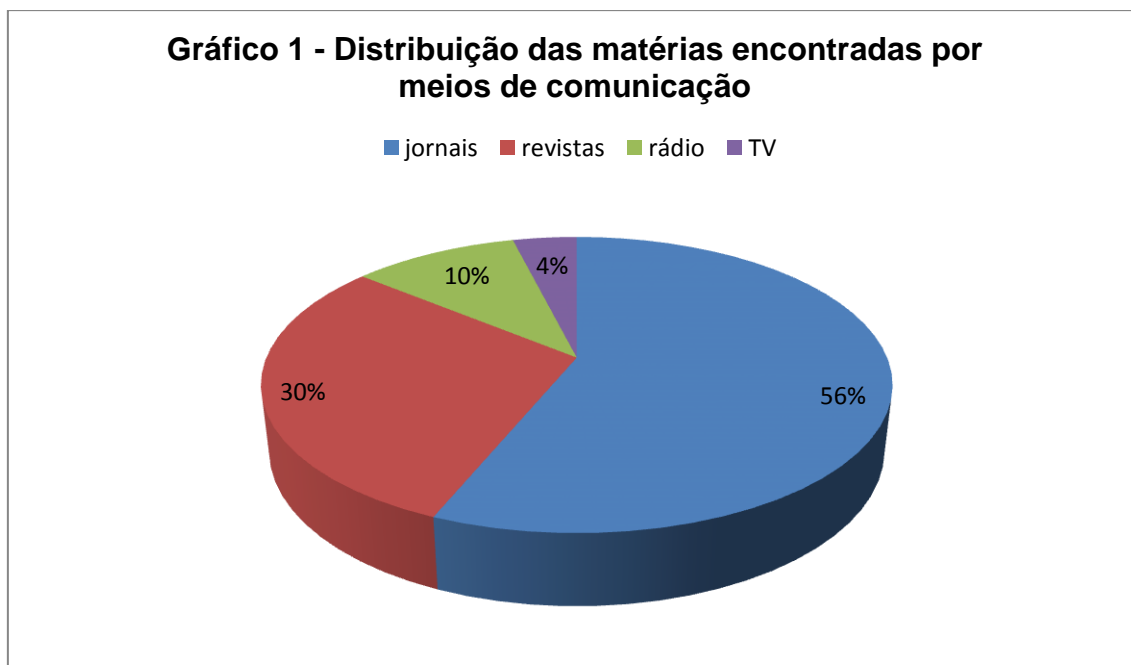
Nos próximos capítulos apresentarei os resultados encontrados/produzidos a partir do processo de análise aqui descrito.

## 4 Cyberbullying nos meios de comunicação

No capítulo anterior, descrevi os procedimentos usados para selecionar as 128 matérias sobre *cyberbullying* que compõem o corpus dessa primeira etapa da pesquisa. Neste capítulo farei uma descrição geral desse material – ano de veiculação, tipo de material, tema central, editorias e programas, no caso do rádio e da televisão, localização, além de alguns cruzamentos entre essas categorias. Em seguida apresentarei a análise de conteúdo propriamente dita, com os possíveis elementos do núcleo central e da periferia.

### 4.1 Descrição geral das matérias encontradas

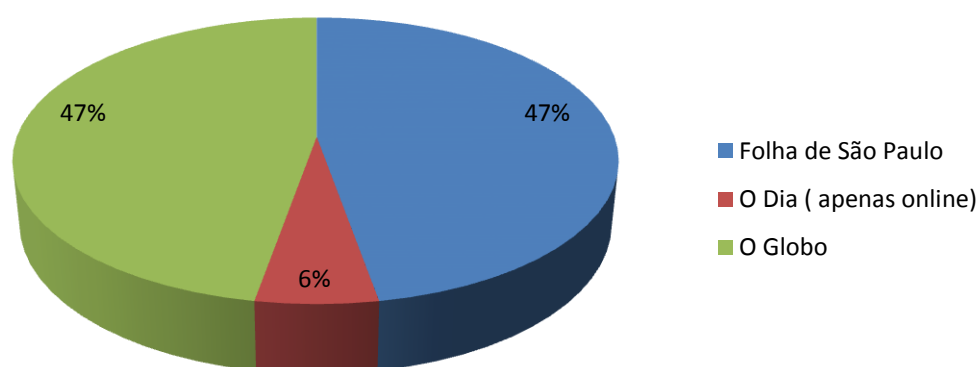
Em relação aos meios de comunicação, a maior parte das matérias foi encontrada nos jornais, em seguida nas revistas, rádio e TV, conforme o gráfico abaixo:



Entre os jornais, encontrei o mesmo número de artigos em O Globo e na Folha de São Paulo e um número bem pequeno no jornal O Dia, sendo que esse pequena quantidade não se justifica pela ausência de mecanismo de busca

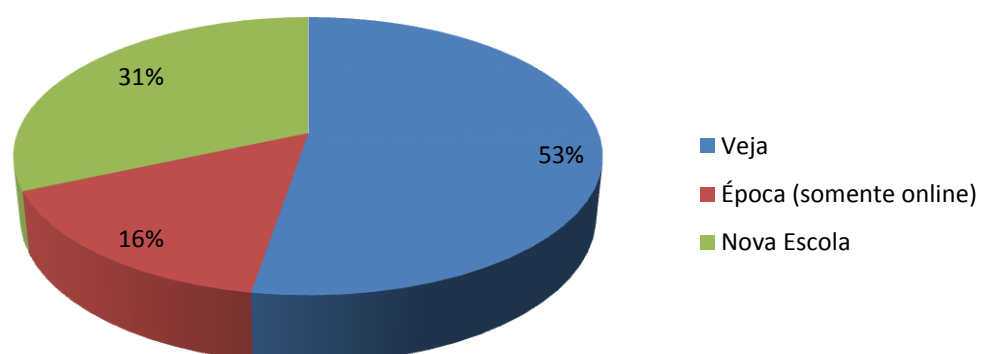
no jornal impresso, como expliquei no capítulo anterior, já que grande parte do material impresso encontrado nos jornais Folha de São Paulo e O Globo estava disponível também online (o mesmo conteúdo).

**Gráfico 2 - Distribuição das matérias por jornal**



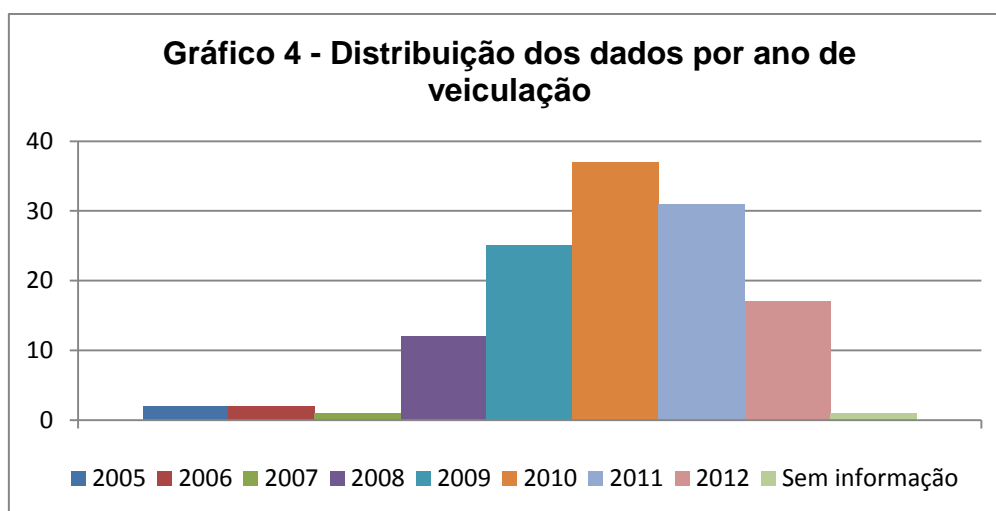
O mesmo aconteceu com a Revista Época, que não tem mecanismo de pesquisa em seu acervo físico. O número de artigos encontrados no site da revista (seis) é pequeno se comparado ao número de artigos encontrados no site da revista Veja (15). Cerca de 2/3 do total de artigos da Revista Veja foram encontrados no site e 1/3 foi encontrado no acervo físico da revista.

**Gráfico 3 - Distribuição das matérias por revista**



As 128 matérias encontradas nos meios de comunicação foram veiculadas entre os anos de 2005 e 2012, confirmando a hipótese de que não

seria encontrado grande volume de informação veiculado há mais de cinco anos. O gráfico abaixo mostra a distribuição de matérias encontradas por ano:



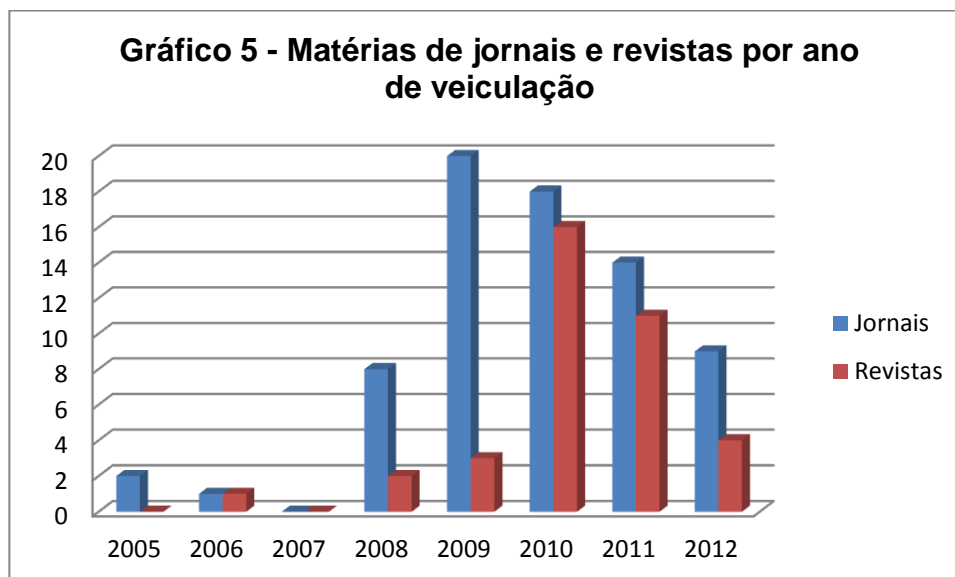
Podemos observar que há um pico de matérias em 2010 e um declínio nos anos posteriores. Uma hipótese levantada para explicar esse movimento foi o caso que ficou conhecido como “massacre de Realengo”, em que uma escola municipal localizada nesse bairro do Rio de Janeiro foi palco de um assassinato em massa. Wellington de Menezes entrou na escola com armas de fogo e disparou contra os alunos, matando 12 adolescentes antes de ser interceptado pela polícia e suicidar-se. Ele era ex-aluno da escola e deixou alguns vídeos onde mencionou o *bullying* sofrido como motivação para o crime. Esse fato, no entanto, ocorreu em 2011, quando já há, de acordo com o gráfico 4, um declínio no número de matérias sobre *cyberbullying*. O caso é mencionado em apenas sete matérias, todas veiculadas nesse mesmo ano, logo não foi a motivação para o aumento no número de publicações até 2010.

Há, nos estudos de comunicação, a hipótese, conhecida como *agenda setting*, segundo a qual os meios de comunicação, ao estabelecerem suas pautas e elencarem os temas que ganharão espaço (ou mais espaço), assim como aqueles que ficarão de fora, definem os temas que serão objetos de conversação social. (Barros Filho, 1996). A busca pela novidade faz com que determinados temas sejam eleitos e abandonados depois de esgotados ou tão logo surja outro tema considerado relevante.

Maia e Agnez (2010) alertam para o fato do conceito de *agenda setting* ter sido utilizado como uma teoria e não como uma hipótese, além de ter sido abordado em muitos trabalhos de forma simplificada e unilateral, não levando em

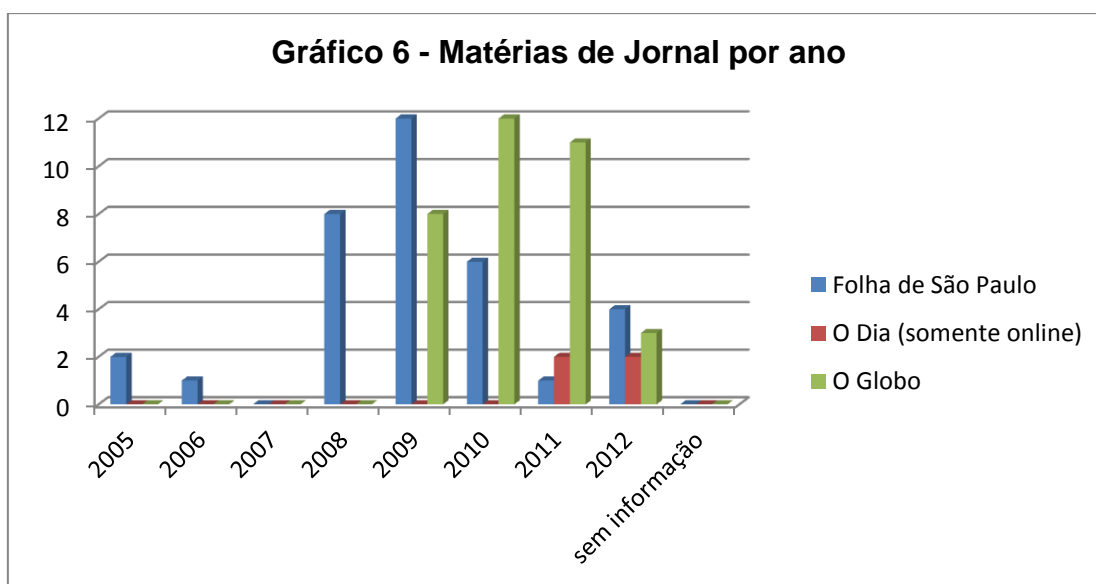
conta o público, que nunca é um receptor passivo. Além disso, a representação do público pelos jornalistas também influencia a forma como as matérias são tratadas. Assim como os veículos pautam as conversas sociais, acabam influenciando também as agendas uns dos outros.

Se olharmos apenas para os dados dos jornais e revistas, já que, como explicamos no capítulo anterior, nem sempre foi possível localizar os arquivos de rádio e TV e por isso as informações sobre ano de veiculação não são confiáveis, veremos que, embora as curvas façam o mesmo movimento de ascendência e declínio, os jornais, além de oferecerem um maior número de materiais, também antecipam essa tendência: eles começam a publicar sobre *cyberbullying*, aumentam e diminuem o volume das publicações, antes das revistas:



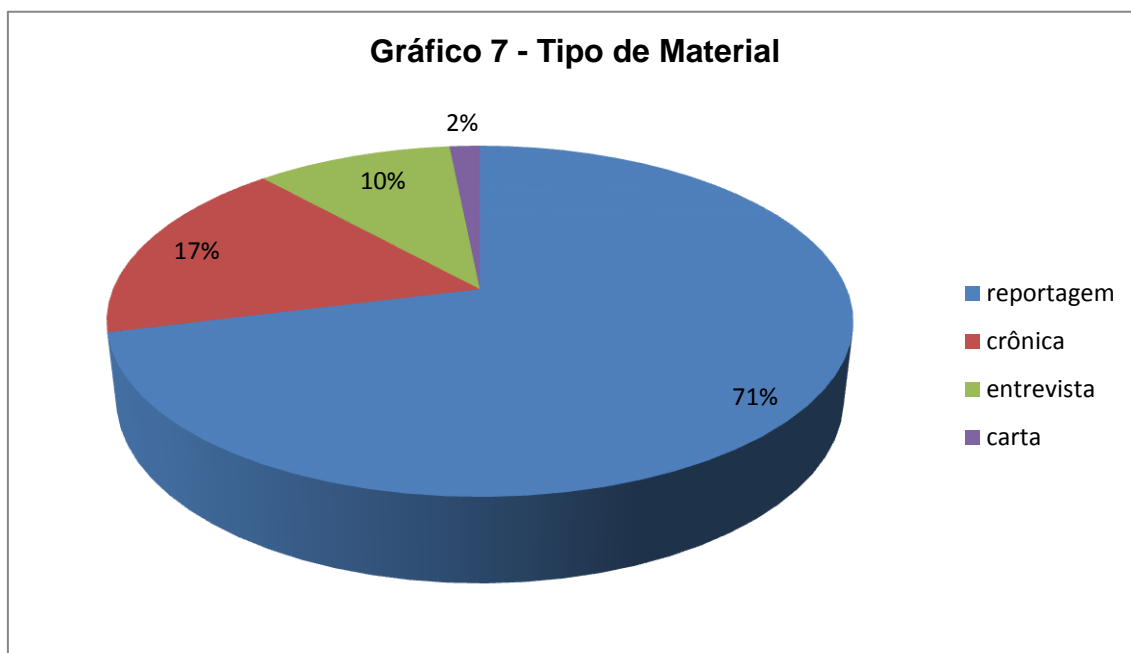
Entre os jornais, é a Folha de São Paulo, de circulação nacional, quem primeiro publica sobre o tema, antes dos jornais O Globo e O Dia, do Rio de Janeiro. Podemos levantar a hipótese de que, de certa forma, a Folha pauta os outros jornais. O gráfico 6 mostra a distribuição de jornais por ano:





A precedência e prevalência de matérias sobre o tema em jornais como Folha e O Globo podem estar ligadas ao público alvo desses dois jornais, de nível socioeconômico mais elevado, com maior escolaridade, o que sugere que o tema possa ter tido, originalmente, um contexto de classe, isto é, provavelmente as classes mais altas, por terem tido acesso mais rapidamente e mais amplamente à internet talvez tenham percebido ou estado mais atentas primeiro ao tema.

Em relação ao tipo de material, classifiquei-os em: carta, crônica, entrevista e reportagem. Algumas vezes encontrei neles elementos comuns, como uma crônica que cita resultados de pesquisa, uma reportagem que inclui uma breve entrevista. Nesses casos, procurei observar a predominância de um tipo sobre outro. A reportagem foi o tipo de material mais encontrado, conforme evidencia o gráfico 7:



Em estudos sobre mídia, é importante verificar em que editorias, ou programas, no caso do rádio e da televisão, estão localizadas as matérias sobre o tema em análise. Diferentes editorias de um jornal ou revista têm características, linguagens e maneiras próprias de abordar o mesmo assunto.

Em seu estudo sobre as representações sociais da Psicanálise, Moscovici (2012) conclui que as rubricas onde aparecem os artigos condicionam a atitude em relação à Psicanálise, os temas de explicação e o modo de interpretação:

Se a psicanálise é percebida primeiramente como um sistema de interpretação, notamos que seu princípio muda conforme a rubrica, ou seja, conforme o horizonte de interesse do jornal ou da revista (Moscovici, idem, p. 277).

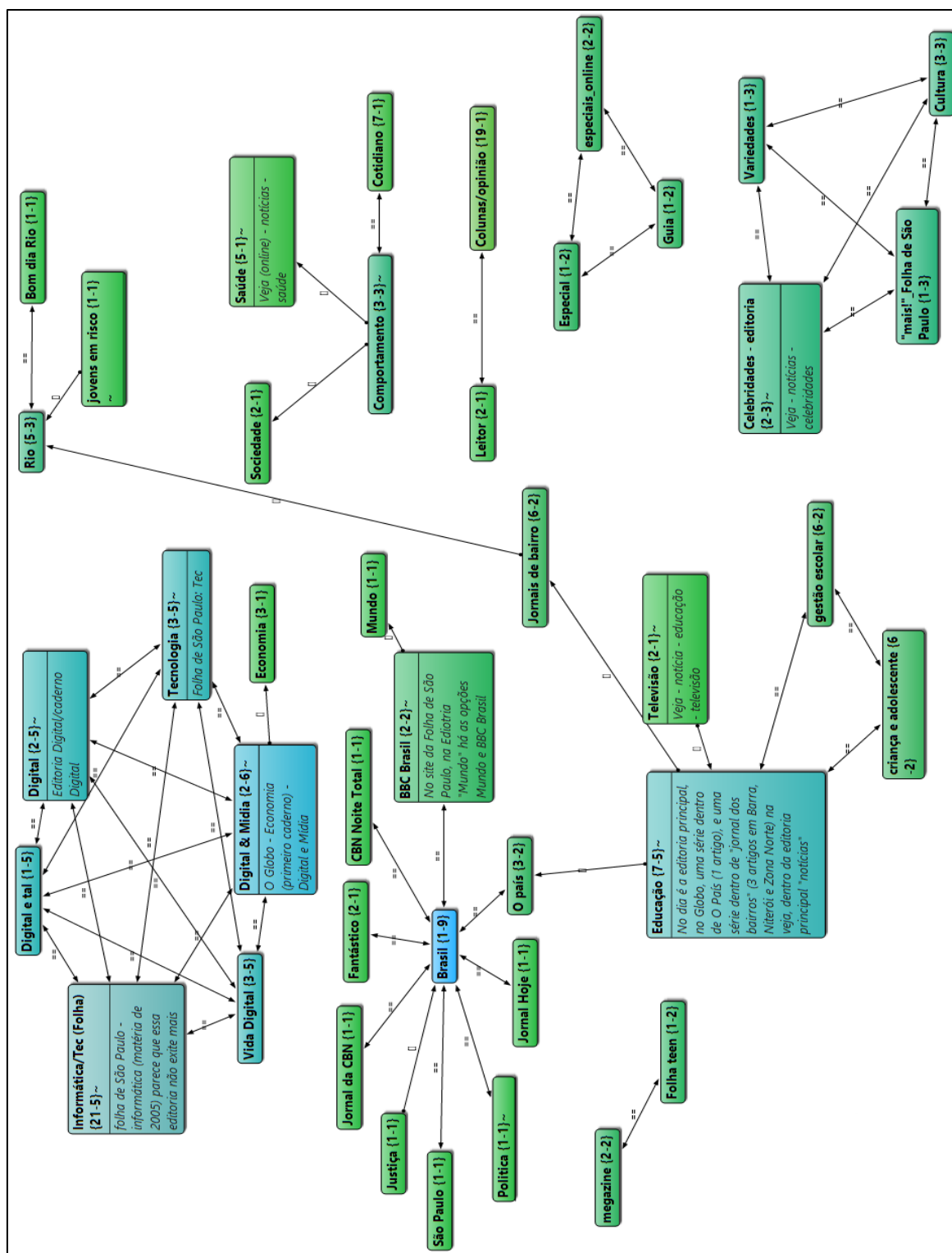
Os veículos de comunicação pesquisados organizam suas editorias de formas variadas, ainda que com muitos pontos em comum, e ao longo do tempo vão promovendo mudanças, o que torna difícil fazer uma síntese. Além disso, algumas editorias são divididas em seções, colunas e séries. Por exemplo, uma seção chamada “televisão” dentro das editorias “Educação” e outra com mesmo nome no “Segundo Caderno” enfocam aspectos completamente diferentes da televisão. A tabela 4 especifica o número de matérias por editorias/seções/programas de acordo com as informações encontradas em cada meio de comunicação pesquisado.

**Tabela 4 – Editorias em que foram veiculadas as matérias**

Meios de comunicação	Editorias/Programas	Seções/séries	Número de Matérias
<b>Folha de São Paulo (online e impresso)</b>	"mais!"_Folha de São Paulo		1
	BBC Brasil		2
	Celebridades		1
	Cotidiano		7
	Folha teen		1
	Informática/Tec		21
	Mundo		1
<b>O Globo (online e impresso)</b>	Colunas/opinião		6
	Cultura		2
	Digital		2
	Economia	Digital & Midia	2
		Conexão Global	1
	Educação		1
	Jornais de bairro	Educação	3
			2
	Megazine		2
	O país	Noblat (opinião)	1
			1
	Política		1
	Rio	Jovens em risco	1
			3
<b>O Dia (online)</b>	Ciência	Saúde	3
	Tecnologia		3
	Colunas/opinião		1
	Digital e tal		1
	Educação		1
<b>Veja (online e impresso)</b>	Diversão e TV		1
		Geral	1
	Brasil	Justiça	1
	Celebridades		1
	Colunas		1
	Comportamento		1
	Educação		2
		Televisão	1
	Especiais online		2
	Especial		1
	Guia		1
	Leitor		2
	Saúde		2
<b>Época (online e impresso)</b>	Variedades		1
	Vida Digital		3
	Colunas		1
	Cultura		1
	Saúde e Bem Estar	comportamento	1
	Sociedade	comportamento	1
<b>Nova Escola (online e impresso)</b>			2
	Criança e adolescente		6
<b>CBN</b>	Gestão escolar		6
	CBN Noite Total		1
	Colunas/opinião		5
	Fato em foco CBN		1
	Jornal da CBN		1
	O país		1
	Rio		1
<b>Band News</b>	São Paulo		1
	Colunas/opinião		1
<b>Radio Folha</b>	Colunas/opinião		1
<b>Rede Globo</b>	Fantástico		2
	Jornal Hoje		1
	Bom dia Rio		1
<b>SBT</b>	Jornal do SBT		1
<b>Total:</b>			<b>128</b>

Busquei agrupar as editorias, seções, séries e programas por proximidade, criando dez categorias: Brasil, Rio, Digital, Educação, Público adolescente, Variedades, Especiais, Comportamento, Opinião e Saúde. O quadro 1 mostra como foram feitas as aproximações, a partir do programa Atlas TI:

Quadro 1 – Categorias criadas a partir das editorias



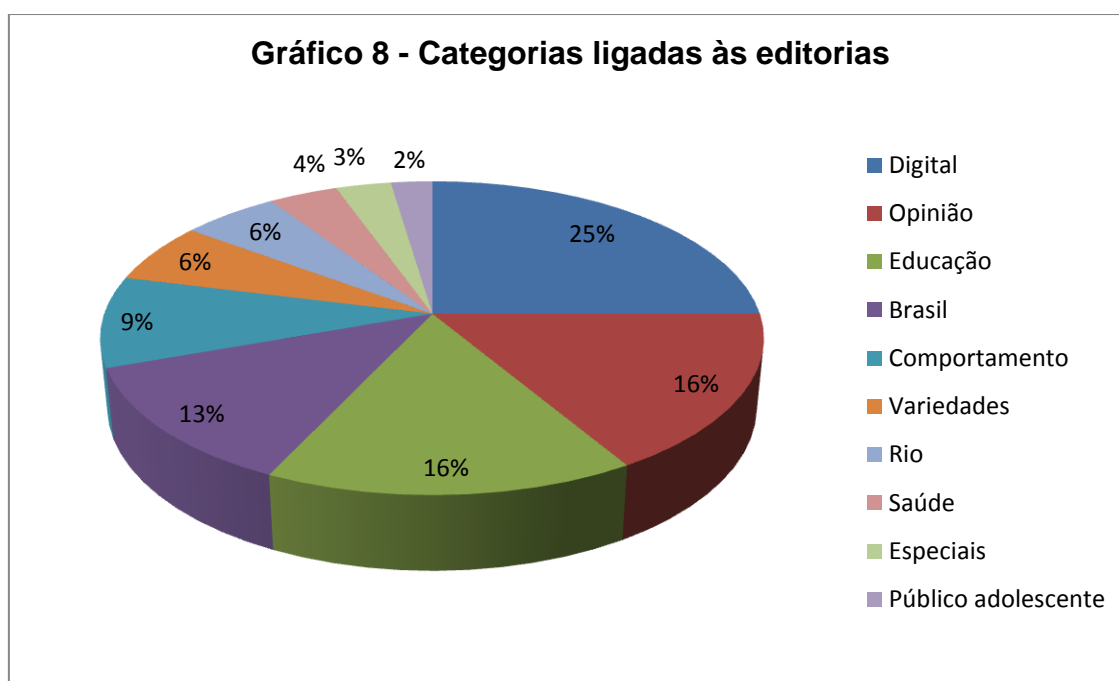
Legenda: == está associado com

[] é parte de

Fonte: Elaborado pela autora no Atlas TI<sup>40</sup>

<sup>40</sup> O primeiro número entre parênteses indica a quantidade de citações (de matérias) de cada editoria, o segundo indica a quantidade de associações com outras editorias. As cores indicam a densidade dos nós – quanto mais azul, maior a densidade.

Como se pode notar, Educação faz parte das editorias Rio (via jornais de bairro) e O país, mas em outros casos constitui uma editoria principal (com o total de sete citações<sup>41</sup>). Além disso, associa-se às duas editorias da Revista Nova Escola: “gestão escolar” e “criança e adolescente”. Assim, optei por tratá-la como uma categoria separada. A distribuição das matérias nas categorias criadas encontra-se no gráfico abaixo:



É possível perceber, assim, que o *cyberbullying* é tratado nos meios de comunicação como um assunto relacionado prioritariamente à tecnologia, informática, internet, ou “vida digital”.

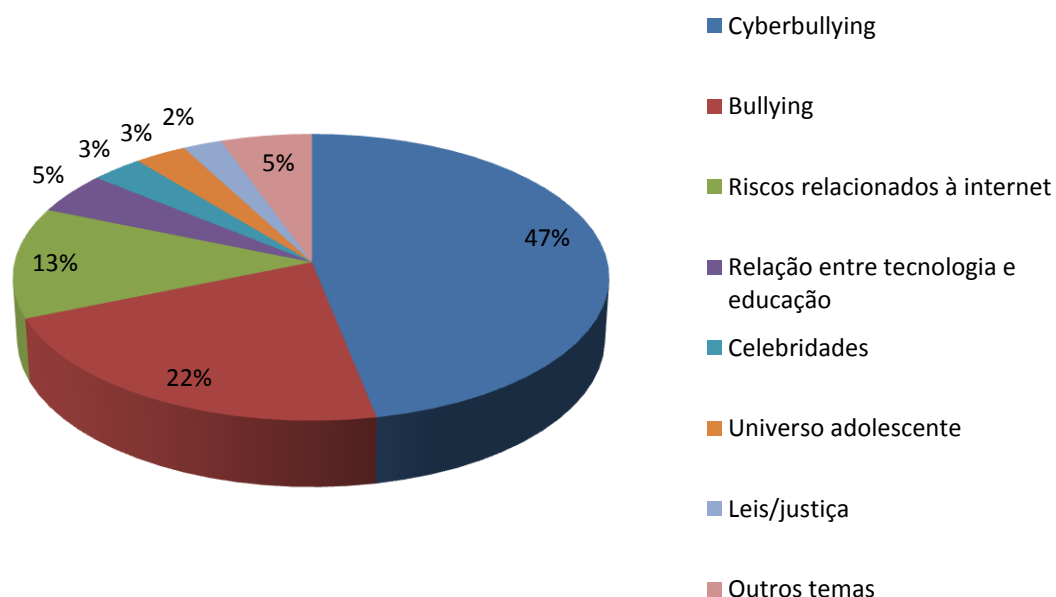
Por outro lado, esse gráfico nos dá também a ideia de quanto o tema *cyberbullying* está associado à Educação: ainda que a maioria das matérias se encontre nas editorias ligadas ao mundo digital, 15% delas estão em editorias ou seções específicas de Educação. Além disso, como discutirei mais adiante na análise de conteúdo, muitas matérias que estão em outras editorias, mencionam o papel da escola.

As matérias foram classificadas também em relação ao seu tema central: a maioria delas (47%) aborda diretamente o *cyberbullying*, 22% tem o *bullying* como assunto principal e menciona o *cyberbullying* como um subtipo, 13% tem como foco ameaças à infância e riscos relacionados à internet, como

<sup>41</sup> Citações são trechos dos documentos “recortados” por mim no programa Atlas TI. Uma mesma categoria pode ter várias citações no mesmo documento.

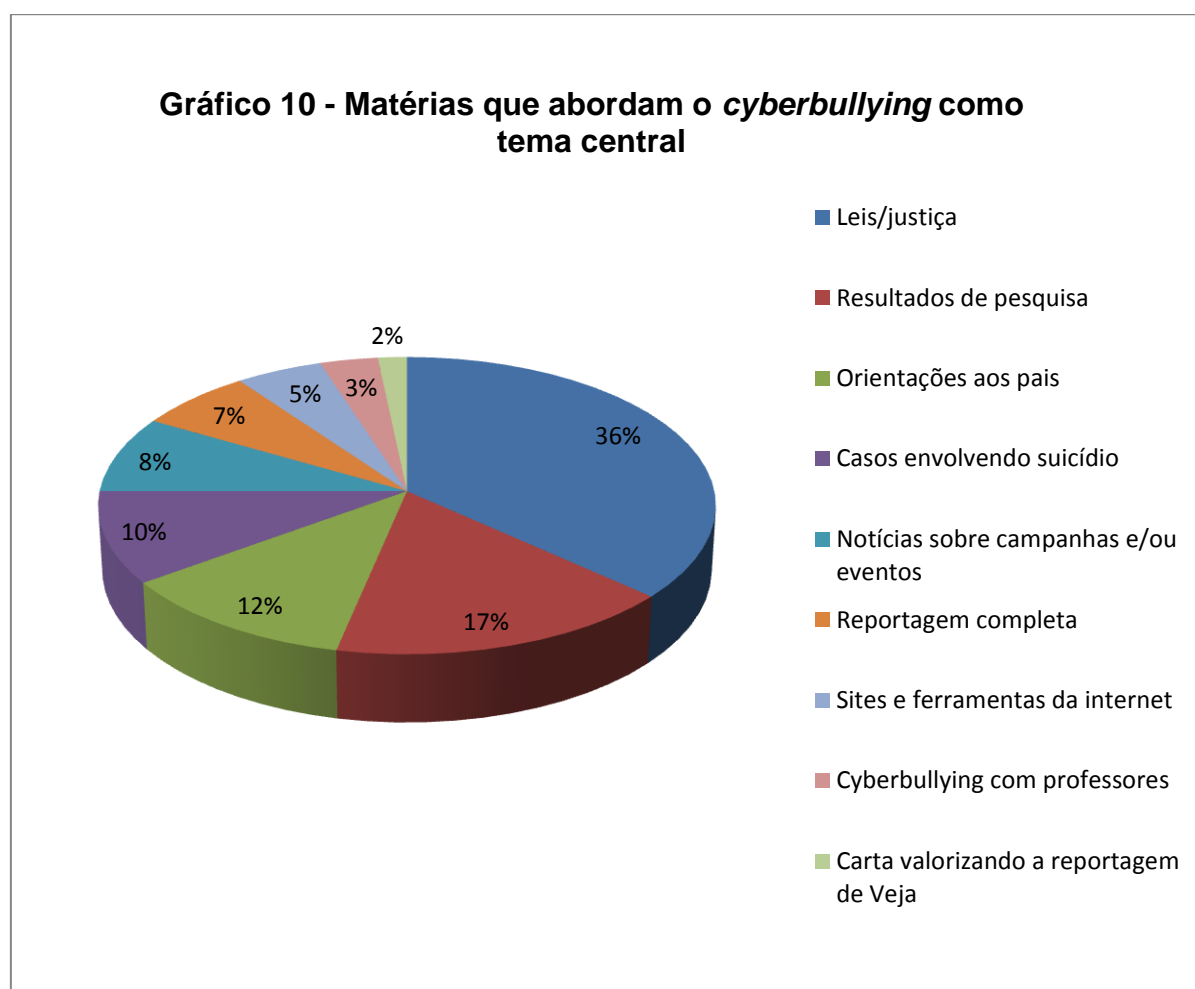
pedofilia, exposição à pornografia e apelo ao consumo; 5% aborda a relação entre educação e tecnologias; 3% estão ligados à adolescência – filmes e livros que retratam o universo adolescente e uma matéria da revista Nova Escola sobre como entender esse período da vida; 3% abordam temas envolvendo celebridades; 2% fala sobre direito digital e ainda 5% das matérias diferem significativamente do conjunto de matérias e não foram categorizadas (sobre trote na universidade, trolagem, *second life*, clima escolar, um artigo com resultado de pesquisa que afirma que a exclusão social favorece a criatividade, uma matéria sobre novas palavras adicionadas ao dicionário Oxford – incluindo *cyberbullying* – e uma crônica sobre o uso responsável das tecnologias).

**Gráfico 9 - Tema central das matérias**



As matérias que abordam diretamente o *cyberbullying*, ainda que o tenham como tema central, focam diferentes aspectos. Dos 60 artigos desse grupo, apenas quatro constituem o que chamei de “reportagens completas”, pois incluem depoimentos, entrevistas com especialistas, resultados de pesquisas e orientações aos pais: uma reportagem publicada na Revista Veja em maio de 2010, outra publicada na Revista Nova Escola, em junho do mesmo ano, uma matéria exibida no Fantástico em 2007 e outra no Jornal Hoje, em 2009.

As demais matérias, geralmente mais curtas, foram classificadas de acordo com seu conteúdo predominante. No gráfico 10 é possível visualizar o conteúdo predominante das matérias que abordam o *cyberbullying* como tema central:



O tema central das matérias – se abordam diretamente o *cyberbullying*, ou se referem principalmente ao *bullying* ou a outro assunto – varia de acordo com os meios de comunicação, como podemos ver na tabela 5:



**Tabela 5 – Tema das matérias por meio de comunicação**

Tema central	Jornais	Revistas	Rádio	Tv
<b>Cyberbullying</b>	50% (36)	39% (15)	46% (6)	67% (3)
<b>Bullying</b>	12% (9)	26% (10)	54% (7)	33% (2)
<b>Riscos relacionados à internet</b>	18% (13)	8% (3)	—	—
<b>Relação entre tecnologia e educação</b>	4% (3)	8% (3)	—	—
<b>Celebridades</b>	6% (4)	0% (0)	—	—
<b>Universo adolescente</b>	1% (1)	8% (3)	—	—
<b>Leis/justiça</b>	3% (2)	3% (1)	—	—
<b>Outros temas</b>	6% (4)	8% (3)	—	—
<b>Total:</b>	<b>100%</b> <b>(72)</b>	<b>100%</b> <b>(38)</b>	<b>100%</b> <b>(13)</b>	<b>100%</b> <b>(5)</b>

As matérias que abordam centralmente o *cyberbullying* são maioria nos jornais, revistas e canais de TV. Ainda que com diferenças, a associação com o *bullying* aparece em todos os veículos, sendo esse tipo de matéria predominante nas estações de rádio; 18% das matérias de jornal abordam riscos relacionados à internet, em comparação com apenas 8% das matérias de revistas. As matérias encontradas nas estações de rádio e canal de TV se dividem apenas em matérias que abordam centralmente o *cyberbullying* ou *bullying*. Já as matérias de jornais e revistas possuem uma maior variedade de temas.

O *cyberbullying* constitui o tema central de metade das matérias de jornal. No entanto, quando separamos os dados por jornal, é possível verificar diferenças importantes:

**Tabela 6 – Tema das matérias por jornal**

Tema Central	Folha de São Paulo	O Dia	O Globo
Cyberbullying	80% (27)	50% (2)	20% (7)
Bullying	—	25% (1)	23% (8)
Riscos relacionados à internet	12% (4)	—	27% (9)
Relação entre tecnologia e educação	—	—	9% (3)
Celebridades	2% (1)	25% (1)	6% (2)
Universo adolescente	—	—	3% (1)
Leis/justiça	—	—	6% (2)
Outros temas	6% (2)	—	6% (2)
<b>Total:</b>	<b>100% (34)</b>	<b>100% (4)</b>	<b>100% (34)</b>

A Folha de São Paulo aborda majoritariamente o *cyberbullying* como tema central (80% das publicações), enquanto apenas metade dos artigos de O Dia e 20% dos artigos de O Globo o fazem. Além disso, os artigos da Folha não focalizam o *bullying* como tema principal. Os riscos relacionados à internet são abordados em 26% dos artigos de O Globo, em 12% dos artigos da Folha e em nenhum artigo de O Dia.

Essa diferença está provavelmente relacionada às editorias em que os jornais publicam as matérias, já que 63% das matérias da Folha estão nas editorias “Tecnologia” ou “Informática” (antiga “Tec”). Nessas editorias, que constituem a categoria que chamei de “Digital”, o *cyberbullying* aparece mais relacionado às tecnologias e à internet do que ao *bullying*. Na tabela 7 podemos observar que as matérias encontradas em cada jornal foram publicadas prioritariamente em editorias diferentes.

**Tabela 7 – Categorias ligadas às editorias por jornal**

<b>Categoria</b>	<b>Folha de São Paulo</b>	<b>O Dia</b>	<b>O Globo</b>
<b>Brasil</b>	9% (3)	—	9% (3)
<b>Colunas/Opinião</b>	—	25% (1)	23% (8)
<b>Comportamento</b>	21% (7)	—	—
<b>Digital</b>	63% (21)	25% (1)	21% (7)
<b>Educação</b>	—	25% (1)	12% (4)
<b>Especiais</b>	—	—	—
<b>Público adolescente</b>	3% (1)	—	6% (2)
<b>Rio</b>	—	—	15% (5)
<b>Saúde</b>	—	—	9% (3)
<b>Variedades</b>	3% (1)	25% (1)	6% (2)
<b>Total:</b>	<b>100%</b> <b>(34)</b>	<b>100%</b> <b>(4)</b>	<b>100%</b> <b>(34)</b>

Assim, enquanto as matérias da Folha estão concentradas na categoria “Digital”, o Dia e O Globo têm suas matérias mais distribuídas entre as outras categorias, o que determinou o tema central das matérias nesses jornais, já que, como afirmei anteriormente, as editorias definem as pautas e dão o tom destas. A tabela 8 mostra a distribuição dos temas centrais das matérias encontradas, não apenas nos jornais, mas em todos os veículos de comunicação, de acordo com 10 categorias relacionadas às editorias dos diferentes meios, criadas por mim:

**Tabela 8 – Tema das matérias por categorias ligadas às editorias**

Temas\Editorias	Digital	Educação	Colunas /opinião	Brasil	Comportamento	Variedades	Rio	Público adolescente	Saúde	Especiais
<b>Cyberbullying</b>	69% (22)	35% (7)	57% (12)	56% (9)	50% (6)	13% (1)	29% (2)	33% (1)	20% (1)	—
<b>bullying</b>	—	30% (6)	19% (4)	38% (6)	17% (2)	—	57% (4)	33% (1)	20% (1)	75% (3)
<b>Riscos relacionados à internet</b>	16% (5)	5% (1)	10% (2)	6% (1)	17% (2)	13% (1)	14% (1)	—	40% (2)	25% (1)
<b>Relação entre tecnologia e educação</b>	3% (1)	20% (4)	—	—	—	—	—	—	20% (1)	—
<b>Celebridades</b>	—	—	—	—	—	37% (3)	—	33% (1)	—	—
<b>Universo adolescente</b>	—	5% (1)	—	—	—	37% (3)	—	—	—	—
<b>Leis/Justiça</b>	3% (1)	—	10% (2)	—	—	—	—	—	—	—
<b>Outros temas</b>	9% (3)	5% (1)	4% (1)	—	16% (2)	—	—	—	—	—
<b>Total:</b>	<b>100% (32)</b>	<b>100% (20)</b>	<b>100% (21)</b>	<b>100% (16)</b>	<b>100% (12)</b>	<b>100% (8)</b>	<b>100% (7)</b>	<b>100% (3)</b>	<b>100% (5)</b>	<b>100% (4)</b>

A partir desses dados é possível perceber o quanto as editorias determinaram a forma como o *cyberbullying* é tratado nos meios de comunicação – como tema central, em relação com o *bullying*, em relação aos riscos oferecidos pela internet etc. Mais da metade dos artigos encontrados nas categorias Digital, Opinião e Brasil abordam o *cyberbullying* como tema central. Na categoria digital não há artigos cujo tema central é o *bullying*, que são maioria nas categorias Especiais e Rio. A categoria Educação prioriza o *cyberbullying* (35%), seguido do *bullying* (30%) e da relação entre tecnologia e educação (20%). A categoria Saúde aborda majoritariamente os riscos relacionados à internet (40%), enquanto a categoria Variedades privilegia os temas “celebridades” (37%) e “universo adolescente” (37%).

A data de veiculação das matérias também parece influir no tema central das mesmas, como se pode ver na tabela 9:

**Tabela 9 – Tema das matérias por ano**

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	sem data	Total
<b>Cyberbullying</b>	2	1	1	8	14	14	12	7	0	<b>59</b>
<b>Bullying</b>	0	1	0	3	1	10	9	3	1	<b>28</b>
<b>Riscos relacionados à internet</b>	0	0	0	1	5	8	3	0	0	<b>17</b>
<b>Relação entre tecnologia e educação</b>	0	0	0	0	1	1	2	2	0	<b>6</b>
<b>Celebridades</b>	0	0	0	0	0	0	2	2	0	<b>4</b>
<b>Universo adolescente</b>	0	0	0	0	1	3	0	0	0	<b>4</b>
<b>Leis/justiça</b>	0	0	0	0	1	0	1	1	0	<b>3</b>
<b>Outros temas</b>	0	0	0	0	2	1	2	2	0	<b>7</b>
<b>Total:</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>25</b>	<b>37</b>	<b>31</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>128</b>

As primeiras matérias que mencionavam o *cyberbullying* tinham como foco central o próprio fenômeno ou o *bullying*. É somente a partir de 2009 que começam a surgir outros temas centrais. Isso pode estar ligado à própria popularização do termo, que passa a ser mencionado mesmo quando não é o tema principal da matéria, seja ligado ao universo adolescente, à vida das celebridades, ou outros temas.

Até aqui fiz uma descrição geral e mais quantitativa das matérias encontradas. A seguir apresentarei a análise de conteúdo propriamente dita e os possíveis elementos do núcleo central e da periferia.

#### **4.2 Possíveis elementos do núcleo central**

A partir da análise de conteúdo das matérias encontradas, levantei cinco elementos recorrentes que podem constituir o núcleo central das representações sociais sobre *cyberbullying* e dois elementos que podem ser considerados periféricos:

**Núcleo central** – a relação com o *bullying*, as questões legais, as redes sociais, o papel da escola e o papel da família.

**Elementos periféricos** – o anonimato e os riscos relacionados à internet. Considerei centrais os elementos que aparecem com mais força e constância nas matérias analisadas e periféricos os elementos que também tinham certa constância, mas foram menos recorrentes do que os primeiros. Essa classificação – o que é central e o que é periférico – foi feita por mim, a

partir da análise de conteúdo, com a ajuda do Atlas TI. O programa difere de outros softwares desenvolvidos especialmente para o trabalho com a TRS, pois não separa os possíveis elementos do núcleo central e da periferia. É o pesquisador quem o faz. Optei pelo Atlas TI porque é um programa com o qual já tinha familiaridade, já que a análise das representações sociais na perspectiva do núcleo central pode ser feita a partir da análise de conteúdo, com ou sem software.

Para avaliar a força dos elementos e classificá-los como centrais ou periféricos, considerei o número de matérias em que estes aparecem.

**Tabela 10 – Número de matérias em que se encontram os elementos do núcleo central e periferia**

Núcleo central		Periferia	
Relação com o Bullying	86	Anonimato	18
Questões legais	53	Riscos	21
Redes sociais	70		
Papel da Escola	46		
Papel da Família	40		

A seguir discutirei cada um deles e a maneira como aparecem nos meios de comunicação pesquisados, começando pelos elementos do núcleo central.

#### **4.2.1 A relação com o *bullying***

O *cyberbullying* aparece fortemente associado ao *bullying* em 86 dos 128 artigos, ou 1/3 das matérias encontradas. Essa relação aparece direta ou indiretamente, mesmo naquelas matérias que não abordam o *bullying* como tema principal.

Defini como artigos que estabelecem uma relação com o *bullying* aqueles que citam a palavra ao menos uma vez em seu texto, ou aqueles que mencionam um ou mais critérios apontados por Olweus para definir o fenômeno (2003).<sup>42</sup>

<sup>42</sup> Repetição, intencionalidade, desigualdade de poder, relação entre pares (estudantes).

A tabela 11 mostra o número de artigos que estabelecem essa relação de acordo com o tema central das matérias.

**Tabela 11 – Relação com o *bullying* por tema central das matérias**

Tema central das matérias					
Estabelecem relação com o bullying	Cyberbullying	Bullying	Riscos relacionados à internet	Demais temas <sup>43</sup>	Total
<b>Sim</b>	72%	100%	—	62,5%	<b>67%</b>
	(43)	(28)	—	(15)	<b>(86)</b>
<b>Não</b>	28%	—	100%	37,5%	<b>33%</b>
	(17)	—	(16)	(9)	<b>(42)</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
	<b>(60)</b>	<b>(28)</b>	<b>(16)</b>	<b>(24)</b>	<b>(128)</b>

Nas matérias cujo tema central é o *bullying*, o *cyberbullying* aparece – em todos os 28 artigos desse grupo – como um subtipo, uma “nova modalidade”, utilizando tecnologia, meios eletrônicos, computadores, internet, celulares e/ou redes sociais. Alguns exemplos encontrados:

agressões semelhantes [ao *bullying*], só que por meio de sites de relacionamento (CBN – 03/04/2010).

uma nova modalidade de *bullying* (O Globo – 23/05/2010).

É o *bullying* que ocorre em meios eletrônicos, com mensagens difamatórias ou ameaçadoras circulando por e-mails, sites, blogs (os diários virtuais), redes sociais e celulares (Nova Escola – 11/2010).

e tem também o *bullying* virtual, o chamado *cyberbullying*, que é aquele feito com instrumentos tecnológicos, como as redes sociais, por exemplo (Bom Dia Rio – 05/2009<sup>44</sup>).

[O projeto] incluiu entre as práticas que caracterizam o *bullying* (como insultos pessoais, ataques físicos, grafites depreciativos e isolamento social) o *cyberbullying*, feito na internet (Veja, 23/11/2011).

<sup>43</sup> Aqui agrupei os temas: “relação entre tecnologia e educação” (seis artigos), “celebridades” (quatro artigos), “universo adolescente” (quatro artigos), “leis/justiça” (três artigos) e “outros temas” (sete artigos). A descrição dessas categorias encontra-se nas páginas 79 e 80.

<sup>44</sup> Essa matéria foi enviada para o *youtube* em 05/05/2009, mas não há referência de quando foi ao ar. Foi categorizada como tendo sido veiculada no ano de 2009.

Das 60 matérias que abordam o *cyberbullying* como tema principal, 43 também o relacionam fortemente ao *bullying*. Algumas vezes os termos são simplesmente tratados como sinônimos – é o caso de artigos cujo título utiliza a palavra *bullying* e em seu corpo verifica-se que o assunto principal é *cyberbullying*. Outras vezes o *cyberbullying* aparece como “*bullying* digital”, “*bullying* virtual”, “*bullying* na internet”, “o novo tipo de *bullying*”, “*bullying* no meio digital”. Há ainda matérias que não fazem referência explícita ao *bullying* e tratam o *cyberbullying* como “agressões virtuais”, “assédio virtual”, “assédio moral pela internet” ou “uso de meio eletrônico para comportamento hostil”. No entanto, mesmo quando as referências ao *bullying* não são diretas, é possível identificar alguns critérios elaborados por Olweus (2003) na definição do conceito.

Cyberbullying – quando uma criança ou adolescente sofre algum tipo de violência intencional via algum meio virtual, repetidas vezes, por ser, de alguma maneira, menos poderoso que seus agressores. (O Globo – 05/07/2010).

*Cyberbullying*, só para o ouvinte entender melhor, é quando um grupo, uma criança, ou um grupo de crianças, de forma deliberada ou intencional termina sofrendo ou praticando ameaças e constrangimento em relação a outras crianças através do uso dessas tecnologias da informação – internet, e-mails, etc. (Band News, 09/05/2012).

Nesses fragmentos, é possível identificar as três características apontadas por Olweus – intencionalidade, repetição (o que é questionável em termos de *cyberbullying*, como discutido no capítulo 1) e desequilíbrio de poder (idem), em uma relação entre pares (estudantes).

Essas características, no entanto, não estão presentes na maioria das matérias. Algumas, inclusive, divergem quanto a elas, como na citação abaixo, que admite, no caso de *cyberbullying*, a possibilidade de falta de intenção do autor:

O termo ‘bully’ é originado de ‘bull’, ‘touro’. ‘Bullying’ pode ser entendido como ‘intimidação’, ‘humilhação’ ou ‘sofrimento’; ‘cyberbullying’ designa um fenômeno, ainda pouco compreendido, de violência originada por vezes sem intenção para tal, que resulta na vitimização da criança, causando-lhe sofrimento, perturbação e consequências danosas, já que é incapaz de se defender contra essa agressão na esfera virtual (O Dia – 07/08/2012).

De qualquer forma, o *cyberbullying* aparece fortemente associado ao *bullying*, mesmo que nem todos os critérios de Olweus apareçam em todas as matérias que abordam o *cyberbullying* como tema central.



Nas matérias sobre riscos relacionados à internet, essa relação não aparece. Nessas matérias o *cyberbullying* é apenas citado, ao lado de outros riscos como pirataria, roubo de senha, vírus, pedofilia, exposição à pornografia e superexposição das crianças. Esses artigos em geral não fornecem uma definição precisa de *cyberbullying*, nem fazem referência explícita ao *bullying*. Às vezes citam alguns exemplos, outras uma breve explicação entre parênteses, como “humilhação”, “agressões online”, “uso da internet para intimidar alguém”, “hostilidade pela internet”, “ofensa pela rede”, “agressão virtual”, ou “perseguição a alguém pela rede”, “intimidação online”. Alguns exemplos:

Entre os principais riscos estão aliciamento on-line, difusão de imagens pornográficas de menores e o cyberbullying (hostilidade pela internet). (Folha de São Paulo, 18/05/2010)

Os principais problemas que as crianças enfrentam na web costumam ser a não proteção da senha, já que ela não entende que isso é sua identidade digital no mundo virtual, o download de conteúdo não permitido, a participação em comunidades duvidosas, o cyberbullying e a pedofilia - explica a advogada. (O Globo, 15/07/2010)

A Old Saybrook High School, em Connecticut, levou alunos do primeiro ano para uma palestra sobre segurança na internet e não ficou apenas no papo sobre cyberbullying e os perigos de se expor demais: a apresentação foi ilustrada com fotos e textos dos alunos, direto do Facebook e do Twitter daqueles que tinham deixado seus perfis públicos. (Época, 14/04/2011)



(Veja, 12/05/2010)

A partir desses exemplos é possível perceber que o ângulo pelo qual está sendo abordado o *cyberbullying* difere das matérias cujos temas principais são o *bullying* e o *cyberbullying*. Ele aparece nessas matérias muito mais relacionado à internet e aos perigos ali encontrados, do que como um tipo ou modalidade do *bullying* que acontece entre as crianças, na escola. O foco não está na relação entre as crianças, mas na tecnologia. Restringindo o uso, vigiando as crianças, instruindo-as sobre segurança online e usando softwares de segurança, esses perigos, entre os quais se encontra o *cyberbullying*, seriam minimizados.

Nos demais grupos de matérias (que abordam centralmente a relação entre tecnologia e educação, celebridades, universo adolescente, leis/justiça, e outros temas) encontram-se tanto artigos que relacionam *bullying* a *cyberbullying*, quanto artigos que não fazem essa relação explicitamente, sendo que esses últimos são maioria (62,5%).

É interessante notar que, em todos os grupos de matérias, mesmo nos artigos que não explicitam a relação entre *bullying* e *cyberbullying*, parece predominar a ideia de que *cyberbullying* é algo que acontece entre pares – crianças, adolescentes, jovens, estudantes, escola – são os termos mencionados. Essa ideia está presente em todos os artigos que abordam como tema central o *bullying* e os riscos relacionados à internet, e na maioria (45 artigos) dos que abordam o *cyberbullying* como tema central.

Apenas 20 dos 128 artigos, falam de *cyberbullying* sem se referir a crianças, estudantes, jovens ou adolescentes. Dez deles tratam do caso da adolescente Megan Meier, que cometeu suicídio após sofrer *cyberbullying* praticado por duas mulheres adultas<sup>45</sup>, três artigos consideram comentários depreciativos em blogs e páginas da internet direcionados a celebridades como *cyberbullying*, dois mencionam um “novo” tipo *bullying* voltado “agora” para os professores e pela internet, outros dois relatam o caso de um jovem universitário que se suicidou após ter um vídeo em que tinha relações sexuais com outro jovem postado na internet por seu colega de quarto, um artigo aborda o assédio

---

<sup>45</sup> Menina de 13 anos, que cometeu suicídio após ter sido vítima de um “trote” no site MySpace. A mãe de uma amiga e vizinha de Megan e sua chefe criaram um perfil falso no site e conversavam com a menina como se fossem um menino de 16 anos. Segundo reportagem de Folha de São Paulo, o falso menino chegou a dizer que amava Megan Meier, mas depois “terminou” o namoro e deixou um recado em que dizia que o mundo seria melhor sem ela (no mesmo dia em que ela se suicidou).

moral via internet sofrido por um homem adulto, na China e outro relata um caso de uma advogada que sofreu *cyberbullying* no *Second Life*<sup>46</sup>.

Vimos até aqui que o *cyberbullying* aparece fortemente relacionado ao *bullying*, ainda que 1/3 dos artigos não explicita essa relação, sobretudo nos artigos cujo tema principal são os riscos a que crianças e adolescentes estão expostos ao acessarem a internet. A seguir discutirei como se dá essa relação.

Nas matérias em que o *cyberbullying* é definido como um subtipo, modalidade ou variação do *bullying*, ele é representado, muitas vezes, como uma novidade. O *bullying* é retratado como algo que sempre existiu, enquanto o *cyberbullying* é uma nova modalidade, característica do tempo em que vivemos.

alguns tipos de agressão **inexistentes no passado**. (Folha de São Paulo, 22/03/2009, grifos meus)

um pesadelo bem **atual**, o "*cyberbullying*" (O Globo, 15/04/2010)

essa situação é **totalmente nova** na comparação com o *bullying* tradicional" (Nova Escola, junho/julho de 2010, grifos meus)

adolescentes são vítimas de um **novo** tipo de intimidação, o *cyberbullying* (Jornal Hoje, 05/2009, grifos meus)

Essa prática de provocar e intimidar colegas sem motivo e de forma insistente vem sendo chamada há alguns anos de *bullying*. A **novidade** é que sites e blogs da internet agora também aparecem na lista de locais preferidos para essa prática, que é uma espécie de assédio moral. (Folha de São Paulo, 22/06/2005, grifos meus)

A tecnologia deu **nova** cara a um problema **antigo** (Veja, 07/05/2010, grifos meus).

Muitas das dificuldades que enfrentei - relacionadas a garotos, aos meus pais - ainda são atuais. O *bullying*, por exemplo, **sempre existiu**, mas **agora** há o *cyberbullying*. E a fofoca? A fofoca também sempre existiu. (Veja, 15/09/2009, grifos meus)

Segundo Mazzotti, em uma situação retórica, os envolvidos instituem o que é ou deve ser real, através da comparação. "Compara-se alguma coisa que se quer conhecer ou ressignificar utilizando outra que já se conhece. Se o que se quer conhecer não encontra-se no repertório do grupo, então é uma novidade" (2011, p. 156). Assim, o *cyberbullying* – o que se quer conhecer – é apresentado através da comparação com o que se conhece – o *bullying*.

Essa ideia de *cyberbullying* como algo novo está presente em 39 artigos e está relacionada com a ideia das "novas tecnologias". A internet é algo novo e

<sup>46</sup> Ambiente virtual em 3D, onde pessoas constroem um personagem (avatar) e vivem situações semelhantes à vida real. [www.seconlife.com](http://www.seconlife.com)

permite que o *bullying* – fenômeno antigo – seja agora praticado de uma nova forma.

Uma coisa muito séria que está acontecendo **hoje**, ao lado do avanço da tecnologia, sobretudo dessa tecnologia de comunicação, associada ao mundo da internet, Boechat (Band News, 09/05/2012, grifos meus).

Eles [especialistas da Universidade de Gotenburgo] também sugeriram que redes sociais, como o Facebook, podem ser uma arena "**nova** e destruidora" onde jovens podem ser assediados por colegas de escola (Folha de São Paulo, 25/02/2010, grifos meus).

Esse **novo cenário** - tanto de agressões quanto de desabafos e pedidos de socorro via web - precisa ser incorporado às preocupações dos educadores (Nova Escola, outubro de 2012, grifos meus).

O *cyberbullying* é associado às tecnologias e à cultura digital, que por sua vez é associada permanentemente à novidade absoluta e ruptura radical com o passado. Segundo Erick Felinto (2011), o termo cibercultura não apenas está envolto em uma nebulosidade conceitual – ninguém sabe ao certo o que significa – mas a sua história é a do apagamento de sua própria história. O autor salienta a necessidade do estudo da história das mídias, como reflexão fundamental sobre os meios, para além do discurso sedutor da novidade. Segundo o autor, “os discursos da inovação tecnológica, especialmente no âmbito das tecnologias digitais, partem frequentemente de uma *tabula rasa* do tempo. Nada existia antes do novo e nada existirá depois, senão ele mesmo.” (Felinto, idem, p. 44). Felinto dá o exemplo de títulos de livros sobre tecnologias, envolvendo bordões como “transformação” e mudança das vidas, que produzem no leitor a sensação de entusiasmo pela tecnologia e desprezo por tudo o que é antigo.

Duas matérias relacionam o *cyberbullying* e o *bullying* a uma novidade causada, não pelas tecnologias, mas pela ausência de limites na educação das crianças, vista como uma característica dos dias atuais:

“Os fatos são claros: em face da ausência de limites que acomete muitos jovens **nos dias de hoje**, vide os inúmeros casos de bullying e inclusive atrocidades cometidas por adolescentes que vêm a público, o filho da ré, e quem sabe outros amigos, resolveram ofender, achincalhar, e quiçá, fazer com que o autor se sentisse bobo perante a comunidade de Carazinho”, diz a sentença (Veja, 02/10/2010, grifos meus).

Eu sempre digo que **hoje** (...) nós estamos deixando nossos filhos de lado e não impondo a eles os limites necessários que nós tínhamos antigamente. (CBN 04/06/2011, grifos meus).

Uma matéria faz ainda um contraponto à ideia de *cyberbullying* como novidade:

É um caso clássico de *cyberbullying*. Falta uma palavra melhor em português, mas nem por isso é um crime diferente do crime que só existe depois da internet. Não foi o primeiro jovem gay a se suicidar, com medo, ou se sentindo mal, ou se sentindo sem um espaço na sociedade por causa de sua orientação sexual. Foi pela internet, mas poderia ter sido uma fotografia espalhada no campus, poderia ter sido só a fofoca espalhada boca a boca, poderia ter sido uma gravação sonora espalhada pelo campus. Então não é um caso específico de internet. A vergonha que o rapaz que se suicidou sentiu, não vem porque existe a internet (CBN, 22/05/2012).

A ênfase utilizada pelo locutor dá a ideia de que ele argumenta com um auditório que acredita tratar-se de um fenômeno atual, proporcionado pela internet.

Além de novidade, o *cyberbullying* é representado, em 25 matérias, como algo que vem crescendo, como uma epidemia. Segundo Mazzotti, os esquemas de comparação de noções dão origem a outros esquemas argumentativos, como a metáfora e a metonímia (2011). O material encontrado nos veículos de comunicação é farto em metáforas. Uma delas é a de epidemia.

Epidemia, segundo o moderno dicionário Michaelis da língua portuguesa<sup>47</sup>, é um termo da medicina, que significa uma doença que ataca ao mesmo tempo muitas pessoas da mesma terra ou região. Ao comparar *cyberbullying* com uma doença que se alastra rapidamente, como em uma epidemia, transfere-se as características desta para o primeiro: algo indesejável, que cresce velozmente e que precisa ser controlado.

A ideia de *cyberbullying* como um fenômeno em expansão não é contraposta ao *bullying*. Em alguns artigos, ambos estão crescendo, em outros, o *cyberbullying* está aumentando em consequência e na mesma proporção da ampliação do uso das tecnologias.

Ameaças e agressões via internet vêm se tornando cada vez mais frequentes e são um alerta para problemas que podem estar sendo minimizados pelos adultos (Nova Escola, outubro de 2012)

"É nítido que o assédio virtual seja um problema crescente, e que afete milhares de crianças no Reino Unido. Deve haver esforço para que essa epidemia reduza", disse a diretora-executiva da Beatbullying, Emma Jane Cross. (Folha de São Paulo, 03/03/2009)

<sup>47</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=epidemia>

Em dois artigos são mencionados o aumento da percepção que estamos tendo do *bullying/cyberbullying*, ainda que não se negue o crescimento do fenômeno, como no trecho da entrevista transcrito abaixo:

Os casos de bullying estão aumentando e não é só porque estamos tendo mais conhecimento sobre o assunto. O bullying sempre existiu, em qualquer época. Mas a violência de um modo geral vem crescendo e isso se reflete nas crianças (O Globo, 23/05/2010).

Fabiola: Agora, o senhor acredita que aumentou o número de casos, ou aumentou o número de denúncias? As pessoas estão começando a falar mais sobre isso, ou o senhor acredita que há um aumento no número de casos?

Augusto<sup>48</sup>: Na verdade são as duas coisas. Por um lado as pessoas estão aprendendo a confiar um pouco mais no Ministério Público. Nós estamos oferecendo uma via de acesso rápido (CBN, 19/04/2011).

Outra ideia fortemente presente na comparação do *cyberbullying* com o *bullying* nos veículos de comunicação pesquisados, encontrada em 35 artigos, é a de que o *cyberbullying* é um problema mais grave que o *bullying*. Percebe-se aqui outro esquema utilizado para instituir significados nas situações retóricas: a dissociação de noções, onde uma noção tradicionalmente unitária é dividida para comparar seus termos, um dos quais expressa o desejável em relação ao outro (Mazzoti, 2011). O *bullying* é então dissociado entre “tradicional” e “*cyberbullying*”, este último destituído de algumas características do primeiro que, neste caso, expressa o preferível – ainda que seja considerado algo muito ruim.

A variante de bullying que tem dado mais trabalho para escolas, pais e estudantes é o virtual, também chamado de *cyberbullying*” (Veja – Especial online – sem informação de data).

As justificativas para afirmar que o *cyberbullying* é pior do que o *bullying* referem-se principalmente a três fatores:

1) o suposto anonimato do autor

Os especialistas afirmam ainda que o *cyberbullying* pode ser mais danoso que outras formas de abuso porque o abusador se mantém anônimo e pode causar mais danos (Folha online – 25/02/2010).

O que é pior para a vítima, né? Porque enquanto elas conhecem os seus agressores na escola, no espaço escolar, no mundo virtual ninguém sabe quem é porque eles se aproveitam do anonimato e principalmente da certeza da impunidade. (CBN, 06/09/2008)

2) a amplificação da exposição da agressão

<sup>48</sup> Mário Augusto Bruno Neto - promotor de justiça e secretário executivo da promotoria da Infância e da Juventude da Capital paulista.

se antes o bullying estava restrito ao ambiente escolar, na internet ganhou espaço público, e o que antes era uma brincadeira, já fugiu ao contexto ganhando proporções gigantescas (CBN – 11/05/2011).

É o cyberbullying, uma das formas mais agressivas de bullying. Neste caso, a propagação das difamações é instantânea. A exposição das vítimas ganha grandes proporções. (O Globo – 19/11/2010).

- 3) a permanente intimidação do alvo (em espaços e tempos não alcançados pelo *bullying* tradicional, como em casa, nos finais de semana)

Na internet e no celular, mensagens com imagens e comentários depreciativos se alastram rapidamente e tornam o bullying ainda mais perverso. Como o espaço virtual é ilimitado, o poder de agressão se amplia e a vítima se sente acuada mesmo fora da escola. (Nova Escola – junho/julho de 2010).

A permanência das agressões na internet como um agravante no caso do *cyberbullying* em relação ao *bullying* é outro fator presente, mas foi mencionado apenas em duas matérias, pelo mesmo especialista:

"No mundo real, a agressão tem começo, meio e fim. Na internet, ela não acaba, fica aquele "fantasma", compara Rodrigo Nejm, psicólogo e diretor de prevenção da SaferNet Brasil (Folha de São Paulo – 05/10/2008)

"Antes da internet o bullying estava mais restrito. Com o cyberbullying, o que poderia ser apenas uma brincadeira passa dos limites, porque se repete ao longo do tempo. A internet não esquece", afirma Rodrigo Nejm (Veja – 15/05/2011)

Até aqui discuti a relação do *cyberbullying* com o *bullying*, que considerei um elemento do núcleo central da representação do fenômeno nos meios de comunicação pesquisados. Em resumo, podemos dizer que o *cyberbullying* é representado como um tipo de *bullying*, mais atual, mais grave, crescente e predominantemente direcionado a crianças ou adolescentes.

#### 4.2.2 As questões legais

As questões legais são recorrentes nas matérias encontradas. Além de ser o assunto principal de três artigos, essas questões são mencionadas em outras 50 matérias. A maioria delas (28) relata casos levados à justiça, no Brasil

ou em outros países. Há também 18 notícias sobre formulações de leis e oito matérias com orientações sobre como proceder em caso de *cyberbullying*<sup>49</sup>.

Entre os casos que foram julgados no Brasil, são noticiadas pelos veículos de comunicação pesquisados situações onde os pais foram condenados a pagar indenização por danos morais pelo *cyberbullying* praticado pelos filhos, casos em que jovens tiveram que prestar serviços comunitários e/ou assistir a palestras socioeducativas e casos em que escolas receberam notificações extrajudiciais. Há também uma notícia veiculada em um canal de televisão sobre um “seguro *anti-bullying*” ao qual as escolas estariam aderindo para se proteger de possíveis pedidos de indenização.

Os veículos de comunicação relataram também muitos casos internacionais. O principal deles, noticiado pela revista Veja e pelo jornal O Globo, e que recebeu especial atenção do jornal A Folha de São Paulo (nove matérias acompanhando o processo), foi o suicídio da adolescente estadunidense Megan Meier. O caso, ocorrido em 2006, ganhou destaque por levantar pela primeira vez a questão sobre como identificar e punir os responsáveis por esse tipo de agressão nos Estados Unidos, estabelecendo um precedente.

Dezoito matérias abordaram o debate em torno das formulações de leis específicas para as questões do *cyberbullying* no Brasil e em outros países, como Estados Unidos (o mais mencionado), Canadá, Inglaterra e Polônia. Os artigos que tratam da formulação de leis brasileiras mencionam a falta de uma legislação específica, tendo os casos julgados sido enquadrados em crimes como calúnia e/ou difamação e recebido reparações “desproporcionais aos danos causados” (Veja, 05/05/2010; O Globo, 02/11/2009).

Quatro artigos se dedicam à tramitação do projeto de lei de autoria do deputado Chiquinho da Mangureira, que cria um programa para combater o *bullying* nas escolas públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro. Segundo artigo publicado no site da revista Veja, no mesmo dia em que a lei foi sancionada, “o projeto foi aprovado com emenda do deputado licenciado Rafael Picciani (PMDB), que incluiu entre as práticas que caracterizam o *bullying* (como insultos pessoais, ataques físicos, grafites depreciativos e isolamento social) o *cyberbullying*, feito na internet” (Veja, 23/11/2011). O texto da lei no.

---

<sup>49</sup> Três artigos abordam ao mesmo tempo casos levados a justiça e formulação de leis e um artigo trata da formulação de leis e fornece orientações sobre como proceder.



6084/2011<sup>50</sup>, em vigor, no entanto, não menciona os termos *bullying* e *cyberbullying*, mas assédio moral e violência nas escolas, e não especifica agressões feitas na internet.

Também são noticiadas tramitações de projetos na Câmara dos Deputados e no Senado, em duas frentes: uma busca alterar o código penal, criminalizando as práticas de *bullying* e *cyberbullying* (diversas propostas) e outra propõe alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo entre as atribuições dos estabelecimentos de ensino a promoção de um ambiente seguro e a adoção de estratégias de prevenção e combate ao *bullying*<sup>51</sup> (projeto de autoria do senador Gim Argello).

Em se tratando de direito digital no Brasil, é importante dizer que em dezembro de 2012 foi sancionada a lei 12737/2012, também conhecida por “Lei Carolina Dieckmann”<sup>52</sup>, nome da atriz que teve fotos copiadas de seu computador pessoal e divulgadas na internet. O caso foi muito noticiado pelos meios de comunicação. O que nos interessa neste trabalho, é que nenhuma notícia sobre a situação vivida pela atriz ou sobre a formulação, tramitação do projeto e sanção da lei, foram vinculados ao *cyberbullying* e apenas uma matéria do corpus desse trabalho menciona o caso<sup>53</sup>. Isso reforça a ideia de que *cyberbullying* é representado, nos veículos de comunicação pesquisados, como uma agressão que envolve crianças, adolescentes e jovens.

Outra discussão importante em relação ao direito digital no Brasil é a questão do Marco Civil da Internet. Essa proposta de regulamentação do uso dos meios digitais no país começou a ser debatida por meio de um blog<sup>54</sup>, em outubro de 2009, por iniciativa da Secretaria de Assuntos Legislativos do Ministério da Justiça (SAL/MJ) em parceria com a Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas (DIREITO RIO), e, em 2011, foi apresentada à Câmara dos Deputados como Projeto de lei, sob o número PL

<sup>50</sup> Disponível em:

[http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/9f6a44aad4d3cb4832579510063b100?OpenDocument&ExpandSection=-2%2C-3%2C-5%2C-4#\\_Section2](http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/9f6a44aad4d3cb4832579510063b100?OpenDocument&ExpandSection=-2%2C-3%2C-5%2C-4#_Section2)

<sup>51</sup> Projeto de lei disponível em:

[http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=97988&p\\_sort=DESC&p\\_sor2=A&p\\_a=0&cmd=sort](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=97988&p_sort=DESC&p_sor2=A&p_a=0&cmd=sort)

<sup>52</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12737-30-novembro-2012-774695-norma-pl.html>

<sup>53</sup> A matéria encontrada no Globo (online) que foi publicada no vespertino para *tablet* “O Globo a mais”: “Os 80 milhões de internautas no Brasil têm apenas sete delegacias especializadas em investigar a rede” (O GLOBO A MAIS, 15/05/2012) Disponível em: <http://oglobo.globo.com/tecnologia/os-80-milhoes-de-internautas-no-brasil-tem-apenas-sete-delegacias-especializadas-em-investigar-rede-4902726>

<sup>54</sup> <http://culturadigital.br/marcocivil/>

2126/2011, onde teve votação adiada por oito vezes e até o fechamento desse texto, ainda aguardava votação<sup>55</sup>. O marco define direitos e responsabilidades relativos à utilização da internet. Há disputas de interesses na questão, sobretudo no que diz respeito à neutralidade da rede<sup>56</sup> e à responsabilidade por danos decorrentes de conteúdo gerado por terceiros. Essa última questão é particularmente importante na discussão sobre o *cyberbullying*.

Segundo o texto final do Marco Civil da Internet, os provedores de conexão ficam isentos de responsabilidade por danos decorrentes de conteúdo gerado por seus usuários e são obrigados a tornar um conteúdo indisponível, apenas se notificados judicialmente. Segundo o deputado Alessandro Molon<sup>57</sup> (PT-RJ), relator do projeto, na primeira proposta do Marco Civil o provedor era responsabilizado, junto com o usuário que postou algum conteúdo que tenha sido considerado ofensivo por alguém, na medida em que, ao ser informado pela pessoa que se sentiu ofendida, não apagava ou tornava indisponível o conteúdo imediatamente. Essa proposta recebeu duras críticas, por gerar um modelo de “censura privada”. A nova redação assegura a liberdade de expressão, já que os provedores poderiam, então, ter a garantia de manter uma denúncia, por exemplo, feita a uma pessoa pública. O provedor pode retirar o conteúdo se julgar que ele não condiz com sua política interna – no caso de racismo, ou homofobia, por exemplo – mas não é obrigado a retirar qualquer conteúdo apenas pelo fato de ter sido informado. Essa obrigação só passa a existir quando há notificação judicial.

Essa questão é motivo de polêmica. A Associação dos Delegados da Polícia Federal (ADPF) enviou aos parlamentares uma nota técnica sobre o

<sup>55</sup> Texto final disponível em:

[http://edemocracia.camara.gov.br/documents/679637/679667/Marco+Civil+da+Internet+-+6\\_11\\_2013/0e3fae49-7e45-4080-9e48-c172ba5f9105](http://edemocracia.camara.gov.br/documents/679637/679667/Marco+Civil+da+Internet+-+6_11_2013/0e3fae49-7e45-4080-9e48-c172ba5f9105)

<sup>56</sup> O artigo 9º do PL 2126/2011 define que “O responsável pela transmissão, comutação ou roteamento tem o dever de tratar de forma isonômica quaisquer pacotes de dados, sem distinção por conteúdo, origem e destino, serviço, terminal ou aplicação.”

A principal disputa em relação a esse princípio acontece por conta das empresas de telecomunicação que poderiam vender diferentes tipos de “pacotes” de internet, de acordo com o conteúdo (por exemplo, para baixar músicas, vídeos, ler e-mails ou acessar sites de redes sociais). O texto final deixa claro que pode haver pacotes com diferentes velocidades de acesso, mas elas devem ser independentes do conteúdo a ser acessado.

O deputado Eduardo Cunha (PMDB-RJ) argumenta que o livre mercado estaria ameaçado com esse princípio. (Último Segundo, 04/01/2014. Disponível em:

<http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2014-01-04/marco-civil-da-internet-sera-primeiro-embate-do-ano-entre-governo-e-pmdb.html>

<sup>57</sup> Em entrevista concedida ao programa Poder e Política Entrevista, com Fernando Rodrigues, produzido pelo jornal Folha de São Paulo e pelo portal Uol, no dia 13/10/2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/poderepolitica/2013/09/1343807-entrevista-com-alessandro-molon.shtml>

projeto, em julho de 2012, onde afirmava que a posição do projeto, de isentar os provedores de responsabilidade pelo uso de seus serviços por terceiros é inconstitucional e está na contramão dos casos julgados pelo Superior Tribunal de Justiça, que criaram uma jurisprudência, pela qual os provedores têm sido condenados a pagar indenizações caso não retirem o conteúdo imediatamente ou não identifiquem o autor da ofensa. Para a ADPF,

“É inegável a necessidade de promoção dos direitos de expressão e liberdade de pensamento na rede mundial de computadores, entretanto isto não pode ser feito com a supressão de outros direitos fundamentais também protegidos pela nossa Constituição Federal” (Revista Prisma, 30/06/2012).

Apenas duas matérias analisadas nessa pesquisa mencionaram o Marco Civil da Internet. No entanto, pode-se levantar a hipótese de notícias sobre *cyberbullying*, sobretudo as ligadas às editoriais chamadas “Digitais”, onde o fenômeno aparece mais ligado à internet e às tecnologias do que ao *bullying*, exercerem pressão para que essa “terra sem lei” seja regulamentada. Pode-se questionar, por exemplo, o que levou a Folha de São Paulo a publicar nove matérias sobre o caso de Megan Meier, entre maio de 2008 e julho de 2009, noticiando seu suicídio, mesmo quando há um acordo tácito nos meios de comunicação brasileiros de não darem visibilidade a esses casos.

Além das notícias sobre casos que chegaram aos tribunais e sobre a formulação de leis, há, entre as matérias que mencionam as questões legais, uma série de orientações jurídicas, oferecidas por especialistas, aos pais e jovens que sofreram *cyberbullying*. Entre elas estão:

- O novo código civil, desde 2002, estabelece que os pais respondem objetivamente por todos os atos de seus filhos, por isso, em caso de *cyberbullying* os pais do alvo podem e devem entrar com uma ação contra os pais do autor (Nova Escola, maio de 2008; CBN, 03/04/2010; CBN, 06/04/2011; Veja, 15/05/2011);
- Cartórios podem ser usados para produzir provas em caso de *cyberbullying* – as chamadas atas notariais. Páginas impressas da internet funcionam apenas como indício e não como prova do *cyberbullying* em caso de processo, pois não há como garantir que elas não tenham sido manipuladas ou produzidas pelo próprio alvo. A ata notarial – um serviço oferecido pelos cartórios – atesta que o material é verdadeiro (Veja, 17/04/2011; O Gobo, 23/04/2011);

- Recomenda-se procurar uma delegacia. Há delegacias especializadas em crimes na internet (ainda que dois artigos tenham criticado o pequeno número delas em relação à quantidade de casos) (CBN, 06/04/2011; CBN, 19/04/2011; Veja, 15/05/2011; Veja, 04/11/2011).

Uma metáfora utilizada em algumas matérias foi a da internet como uma “terra sem lei”, referindo-se à falta de legislação específica e à sensação de impunidade, talvez ligada ao suposto anonimato. Essa ideia, de um lugar onde tudo seria permitido se contrapõe às muitas matérias que relataram casos que foram julgados e em que os culpados foram condenados (ainda que as sentenças tenham sido consideradas desproporcionais aos danos) e às afirmações de especialistas em direito digital, segundo as quais casos que acontecem na internet são julgados com a legislação vigente e, no Brasil, a “jurisprudência civil está muito avançada” (Renato Opice Blum, Revista Veja, 04/11/2011).

Em resumo, as matérias que abordam as questões legais noticiam casos que foram a julgamento, formulação e tramitação de leis, além de orientações jurídicas. Considerei as questões legais um elemento central da representação do *cyberbullying* nos meios de comunicação pesquisados, já que aparecem com força e constância nas matérias analisadas. Na próxima sessão apresentarei outro elemento do núcleo central: as redes sociais.

#### **4.2.3 Redes sociais**

A metáfora das redes sociais vem sendo utilizada na antropologia social para descrever relações interpessoais menos persistentes e que transpassam os limites de grupos e categorias, em contraste com a visão estrutural-funcionalista, preocupada com o estudo da sociedade como um sistema de grupos permanentes – nação, região, aldeia, partidos, facções (Barnes, 1987; Boissevain, 1987). Os nós da rede representam os indivíduos – pessoas reais – e as linhas, suas conexões com outros indivíduos. As redes sociais podem ser percebidas e estudadas também através da interação entre os indivíduos na internet, possibilitada pelas diferentes formas de CMC – comunicação mediada por computador – das quais as redes sociais são uma possibilidade (Recuero, 2009).

Boyd e Ellison definiram sites de redes sociais como aqueles que oferecem serviços que: “permitem aos indivíduos (1) construir um perfil público ou semi-público dentro de um sistema limitado, (2) enunciar uma lista de outros usuários com os quais se conectam, e (3) visualizar a sua lista de conexões e aquelas feitas por outros dentro do sistema. A natureza e nomenclatura dessas conexões podem variar de site para site” (2007, p.2, tradução livre). Assim, redes sociais diferenciam-se de sites de redes sociais, que podem ser considerados “espaços utilizados para a expressão das redes sociais na internet” (Recuero, 2009, p. 102).

Muitas matérias mencionam as “redes sociais” ao falar de *cyberbullying*, algumas vezes a expressão é usada de forma genérica, mas sempre se referindo aos sites de redes sociais, outras vezes eles são especificados. O *Orkut* é o mais mencionado. Das 70 matérias que utilizam essa expressão, 36 relatam casos específicos que aconteceram nos sites de redes sociais, sendo 14 deles no *Orkut*, oito no *MySpace* (quase todos em referência ao já citado caso Megan Meier), sete no *Facebook*, duas no *Twitter* e uma no *Formspring*. Enquanto o número de matérias que menciona o *Orkut* diminuiu proporcionalmente com o passar dos anos, o número das que mencionam o *Facebook* e o *Twitter*, aumentou. Isso está provavelmente relacionado com o número de usuários dos sites, já que o *Facebook* passou a ser o site de redes sociais mais popular do Brasil no final de 2011, lugar ocupado anteriormente pelo *Orkut*<sup>58</sup>.

O tipo de agressão mais citado pelas matérias é criação de comunidades/sites/ grupos com o objetivo de humilhar alguém (29 citações). Esse tipo de agressão aparece frequentemente associado ao *Orkut* (em 17 citações). Outros tipos foram mencionados nas matérias: comentários ou mensagens ofensivas, xingamento, fofocas, ameaças, postagem de imagens, que podem ser fotos não autorizadas ou fotos/imagens manipuladas, vídeos da mesma natureza, enquetes ou votações online. As matérias também mencionam agressões por e-mail ou celulares além dos sites de redes sociais. Penso que uma categorização dos tipos de agressão e dos seus veículos não é útil, na medida em que eles se entrelaçam: uma comunidade ou site pode incluir imagens, vídeos e/ou uma enquete; o celular pode ser usado tanto para enviar

<sup>58</sup> Dados do Ibope (em setembro de 2011) e da ComScore (em dezembro do mesmo ano), segundo matéria da Revista Veja, em 17/01/2012: <http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/facebook-ultrapassa-orkut-no-brasil-aponta-comscore> (essa matéria não faz parte do corpus da pesquisa)

mensagens de texto quanto para acessar os sites de redes sociais; uma imagem pode ter uma legenda com mensagens ofensivas e assim por diante.

#### 4.2.4 O papel da escola

Tendo apresentado os elementos do núcleo central – “relação com o bullying”, “questões legais” e “redes sociais” – passo a apresentar o elemento “papel da escola” que, pela recorrência e abrangência nos veículos de comunicação, será objeto de uma análise mais ampla e mais detalhada do que a adotada em relação aos temas anteriores.

É possível identificar a representação social do papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying*, nos meios de comunicação pesquisados, de diferentes maneiras: nas perguntas feitas pelos jornalistas, no discurso de especialistas sobre esse papel, no relato de coordenadores de escola e/ou professores sobre atividades e campanhas realizadas (experiências apresentadas como exemplares) e nos relatos de alvos sobre a maneira como a escola agiu ou deveria ter agido. A responsabilidade da escola aparece também nas matérias sobre leis e justiça, na medida em que escolas são notificadas por não terem agido em determinados casos e na medida em que projetos de lei que instituem a obrigatoriedade de programas *anti-bullying* nas escolas são propostos.

Há fortes indícios de que, na representação social do *cyberbullying* nos meios de comunicação pesquisados, o papel desempenhado (ou não) pela escola seja um elemento central. A opção de não selecionar apenas os artigos que mencionavam a escola foi importante para se constatar que, de fato, em todos os 128 artigos que mencionavam o *cyberbullying* a escola tem um lugar importante: 110 citações, em 46 matérias.

Em números absolutos, as matérias que mais mencionam a escola são as que têm como tema central o *bullying* (19) e o *cyberbullying* (18), mas se olharmos proporcionalmente pelo número de matérias de cada tema, de acordo com a tabela 12, veremos que as matérias onde o papel da escola mais aparece são aquelas cujo tema central é a relação entre tecnologia e educação e o *bullying*, seguidas das matérias sobre leis/justiças e *cyberbullying*. Em comparação com estas, as que abordam como assunto principal os riscos relacionados à internet mencionam pouco a escola (apenas 12% delas) e as que falam sobre celebridades e universo adolescente não tocam nesse ponto.

**Tabela 12 – Matérias que mencionam o papel da escola de acordo com seu tema central**

		Cyberbullying	Bullying	Riscos relacionados à internet	Relação entre tecnologia e educação	Leis/ justiça <sup>59</sup>
Mencionam a escola	Sim	30% (18)	70% (19)	12% (2)	83% (5)	33% (1)
	não	72% (42)	30% (8)	88% (15)	17% (1)	67% (2)
TOTAL		100% (60)	100% (27)	100% (17)	100% (6)	100% (3)

A escola é representada nas matérias como tendo um importante papel, sendo entendido como sua responsabilidade lidar com essa “novidade” que é o *cyberbullying*. Em seis matérias ela aparece como “palco” onde o *cyberbullying* acontece (mesmo que não aconteça “dentro de seus muros”), como mostram os exemplos abaixo:

é um papel importantíssimo, porque a escola é ao mesmo tempo instituição de ensino e o palco onde todas essas coisas acontecem e a escola precisa capacitar os seus profissionais, porque hoje essa violência tem crescido e envolver a família com a escola, com as atividades escolares (CBN, 06/09/2008).

Sem dúvida, o que acontece fora da escola, eu não tenho dúvida que isso vai vir pra dentro dos muros da escola, e a escola terá que saber como agir nesse sentido (CBN, 14/06/2011).

— Quando envolve adolescentes, geralmente o ambiente do cyberbullying, que significa uma forma de chatear, incomodar um de seus pares pela internet, é na escola. Costumamos orientar para resolver o caso no colégio ou procurar o Conselho Tutelar, mas estamos aqui para ajudar — explica Helen<sup>60</sup> (O Globo, 02/11/2009).

Em 26 matérias, a escola é vista como omissa ou negligente, não tomando para si essa responsabilidade. Há um tom de denúncia nas matérias. Isso acontece principalmente quando a matéria aborda o *bullying* de uma forma geral, incluindo o *cyberbullying* como um subtipo:

As escolas geralmente se omitem (Nova escola, abril de 2008).

<sup>59</sup> Não incluí na tabela as categorias “celebridades” e “universo adolescente” (nenhuma matéria mencionou o papel da escola), além da categoria “outros temas” (uma das sete matérias fez uma breve menção).

<sup>60</sup> Helen Sardenberg – delegacia de repressão aos crimes de informática

Alegações de que os dirigentes da escola estavam cientes da intimidação, mas nada fizeram para combatê-la causaram indignação. "As ações --ou inações-- de alguns dos adultos da escola são preocupantes", afirmou Scheibel<sup>61</sup> (Folha Online, 09/04/2010)



(Veja, 20/04/2011)

Sem se dar conta das consequências, os educadores deixam essas crianças e jovens à própria sorte ao ser bem mais condescendente quando o conflito ocorre entre os pares. (Nova Escola, outubro de 2009)

A omissão da escola aparece em três artigos, relacionada ao não reconhecimento do problema:

Segundo os especialistas, a escola precisa encarar com seriedade as agressões entre os alunos. O cyberbullying **não pode ser visto como uma brincadeira** de criança. A busca pela solução ou pela prevenção inclui reunir todos - equipe pedagógica, pais e alunos que estão ou não envolvidos diretamente - e garantir que **tomem consciência de que existe um problema** e não se pode ficar omissos (Nova Escola, junho/julho de 2010, grifos meus).

Em 17 matérias ela está ligada à falta de preparo da escola para lidar com essa situação *nova*:

E a própria escola muitas vezes também tem essa dificuldade de agir contra o agressor, ela acaba até omitindo, talvez até com medo da reação dos próprios pais. (Radiofolha, 07/08/2010)

De acordo com os veículos de comunicação, os professores precisam, então, ser capacitados para lidar com o problema. Essa é uma atribuição recorrente quando se fala em papel da escola:

A escola precisa capacitar seus profissionais (CBN, 06/09/2008)

É preciso investir na distribuição de cartilhas e de livros e, principalmente, no treinamento de professores (O Globo, 11/12/2010).

<sup>61</sup> Elizabeth Scheibel, promotora encarregada do caso noticiado pelo jornal, de adolescente que cometeu suicídio em Massachusetts, após sofrer cyberbullying.



Capacitar professores para lidar com os casos (Folha de São Paulo, 05/10/2008)

Dentro da ideia de capacitação dos professores para lidar com o *cyberbullying*, encontra-se a ideia de capacitação tecnológica:

O papel de cada um – escolas: manter os professores atualizados sobre novidades tecnológicas (Veja, 07/05/2010).

as escolas não têm acompanhado o ritmo das inovações tecnológicas no campo da informação e entretenimento (Veja.com, 07/05/2010).

A necessidade de capacitação dos professores para lidar com a tecnologia como requisito para lidar com o *cyberbullying* pode estar também ligada à ideia de que as novas gerações, os chamados “nativos digitais”<sup>62</sup> (Prensky, 2001), são mais hábeis e têm mais facilidade em lidar com as tecnologias, apenas por terem nascido depois da criação da internet e popularização dos computadores. Como mostrou Santos (2013), em sua pesquisa, essa ideia é compartilhada também pelos professores, que se sentem menos capazes do que os alunos no que tange ao uso das tecnologias de informação e de comunicação. Talvez por isso sejam considerados (nos meios de comunicação e por eles próprios) como menos preparados para lidar com o *cyberbullying*. Em entrevista ao jornal O Globo, o especialista Rodrigo Nejm, reafirma essa ideia, ainda que não concorde que para lidar com o *cyberbullying* seja necessário ser proficiente em tecnologia:

No Brasil, o Ministério da Educação possui diretrizes curriculares para o ensino de ética e cidadania nas escolas. Porém, segundo o psicólogo e diretor de prevenção da SaferNet Brasil, Rodrigo Nejm, a implementação não é simples e, muitas vezes, se dá de forma reativa. Casos de *cyberbullying* se proliferam e, muitas vezes, o tema só é debatido após o acontecimento de algum fato de grande repercussão.

— Existe a questão geracional, os educadores se sentem intimidados com a tecnologia. Mas para ensinar ética e cidadania não é preciso apertar botões — diz (O Globo, 21/10/2012).

O papel principal atribuído à escola, em 23 matérias, é o da prevenção, mas o combate ou solução do problema também é bastante mencionado. As matérias citam estratégias que podem/devem ser usadas para esses fins: a

<sup>62</sup> O próprio Prensky (2009), que cunhou o conceito de nativos digitais, o revisou, apontando para o passar do tempo, quando imigrantes digitais vão ficando cada vez mais imersos nas novas tecnologias, e a fronteira entre nativos e imigrantes vai perdendo sua força. O conceito recebeu ainda outras críticas, entre elas a falta de pesquisas empíricas que justifiquem o seu uso como um corte geracional que homogeneíza e universaliza “a juventude”, como uma única categoria, além de pressupor o advento da internet como um impacto monolítico em suas vidas. (Lee, 2005; Bennet et al., 2008)

capacitação de professores, já mencionada, é uma delas, mas também o trabalho com os alunos (mencionado em 30 matérias), especificamente com os alvos e autores ou com todo o corpo discente; a inclusão de matérias no currículo; a articulação com outros setores da sociedade (saúde, segurança pública e justiça) e o chamado aos pais, sobretudo dos autores.

A tabela 13 mostra as estratégias que a escola utiliza ou deveria utilizar segundo as matérias encontradas.

**Tabela 13 – Estratégias que a escola adota ou deveria adotar de acordo com os meios de comunicação**

Estratégia	Número de matérias em que é mencionada
Trabalho com pais ou responsáveis	14
Trabalho com professores (capacitação)	10
Medidas punitivas	12
Diagnóstico	7
Trabalho intencional voltado para a educação moral/ ética	7
Articulação com outros profissionais (Psicólogos, médicos, terapeutas, delegacias, advogados)	5
Mediação de conflitos	3
Conversas com alvos e autores	3
Inclusão de matérias no currículo	3
Proibir o uso do celular	2

A estratégia mais mencionada (24 citações em 14 matérias) é o chamado aos pais. “Chamar os pais” pode ter, no contexto das matérias, diferentes significados:

- Convocá-los, acioná-los para comunicar, sobretudo os pais do agressor, como uma forma de punição – ideia presente em seis matérias<sup>63</sup>:

Os pais das “porcas”<sup>64</sup> foram chamados ao colégio. Três das seis jovens foram “convidadas” a deixar a escola, e o blog foi apagado (Folha de São Paulo, 05/10/2008).

Então detectando o problema, automaticamente ela terá que convocar a família (CBN, 14/06/2011).

- Orientá-los, nesse caso tanto os pais dos autores quanto os dos alvos e de todo o corpo discente, através de cartilhas, por exemplo – ideia presente em sete matérias:

<sup>63</sup> Algumas matérias apresentaram mais de uma ideia, por exemplo – convocar os pais dos agressores, no sentido de responsabilizá-los, mas também orientá-los, ou orientar os pais de todos os alunos através de palestras e também buscar uma parceria.

<sup>64</sup> Em referência ao nome do blog criado pelas alunas: blog das porcas.

A escola deve orientar os pais sobre como proceder (CBN, 06/09/2008).

“Endereçamos cartilhas sobre cyberbullying aos pais”, conta Cristiana Assumpção, coordenadora de tecnologia na educação do colégio Bandeirantes, de São Paulo. “A ideia é que o conteúdo seja reforçado em casa.” (Veja.com, sem data)

- Envolvê-los em uma parceria, através de reuniões, conversas, palestras, etc. – ideia presente em sete matérias.

O melhor caminho é mesmo a parceria com os pais em programas de educação (O Globo, 15/05/2009).

A busca pela solução ou pela prevenção inclui reunir todos - equipe pedagógica, pais e alunos que estão ou não envolvidos diretamente (Nova Escola, junho/julho de 2010).

A pesquisa TIC Kids Online Brasil 2012 (CETIC.Br, 2013), realizada com 1.580 crianças e adolescentes, usuários da internet, de diferentes estados brasileiros e seus respectivos pais ou responsáveis indicou que estes

reconhecem a importância da escola no provimento de informações sobre uso seguro da Internet. Enquanto 28% declaram obter esse tipo de informação nas escolas, mais da metade dos pais ou responsáveis (55%) elencam esta como a principal fonte onde eles gostariam de obter orientações sobre segurança *on-line* (2013, p.146).

Assim, tudo indica que o papel atribuído à escola pelos meios de comunicação – como fonte prioritária de informação e de prevenção do uso inadequado da Internet por crianças e jovens – é compartilhado por mais da metade dos pais brasileiros.

De maneira geral, o trabalho com os alunos é muito mencionado nas matérias (em 30 delas), seja especificamente com aqueles envolvidos em casos de *cyberbullying* ou com todo o corpo discente, de forma preventiva. No primeiro caso, as matérias citam as medidas punitivas (12 matérias) e a mediação dos conflitos (três matérias). No segundo caso, a elaboração de “cartilhas” sobre o assunto, o esclarecimento e a conscientização sobre a convivência no ciberespaço e sobre as consequências do *cyberbullying*, além de teatro, vídeos, palestras e debates. O diagnóstico é mencionado em sete matérias, onde se sugere que este seja feito através de um questionário com todos os alunos ou que faça parte do cotidiano da escola, com um olhar atento para identificar possíveis alvos/autores do *cyberbullying*. O importante, dizem os artigos, é que a escola reconheça os sinais e identifique os casos.

Sete matérias mencionam explicitamente como papel da escola algum tipo de trabalho intencional em relação à educação moral e ética. Considero sete matérias um número pequeno em relação ao número total de matérias que mencionam o papel da escola de uma maneira geral – 46 delas. Aparentemente, esses artigos estão falando da mesma coisa, mas é possível identificar algumas nuances de concepções diferentes de trabalho com o tema da ética nas escolas. Os artigos que citam o ensino da ética como solução para o *cyberbullying* falam em “manual de ética”, palestras, aulas, onde os professores “alertam”, ou “conscientizam” os alunos sobre suas responsabilidades na internet.

#### **4.2.4.1 O ensino de moral e de ética na escola como estratégica de prevenção ao *bullying* e *cyberbullying***

Piaget (1977), pesquisando sobre o julgamento moral na criança, define dois tipos de moral: a heteronômica – onde o respeito é unilateral, as regras são exteriores e de caráter místico (sagradas, imutáveis) e a responsabilidade é objetiva, ou seja, o julgamento das ações recai sobre o seu conteúdo, suas consequências, seus aspectos quantitativos – e a autônoma – onde o respeito é mútuo, as regras são consideradas convenções e, por isso, passíveis de mudanças e a responsabilidade recai sobre as intenções dos sujeitos ao praticá-las. Segundo o autor, a criança passa da moral heterônoma à autônoma a partir de um processo de construção que se dá na interação com os pares e com o meio social. Não é possível, para Piaget (1996, 2005) ensinar moral (e ética<sup>65</sup>) com preceitos, palestras ou guias, já que esse tipo de trabalho privilegiaria o respeito unilateral, centrado na autoridade (e no prestígio) do adulto. Para construir a moral autônoma, as crianças devem exercer ativamente a vida social dentro do próprio grupo, construindo regras, discutindo questões baseadas nos acontecimentos cotidianos – uma disputa, um desentendimento, uma divergência de opiniões, por exemplo. Nessa perspectiva, os procedimentos de educação moral devem buscar um equilíbrio entre os dois tipos de moral: “A verdade nos parece estar entre e consiste em não negligenciar nem o respeito

<sup>65</sup> Segundo La Taille, no uso cotidiano dessas palavras o termo “moral” vem sendo cada vez mais substituído pelo termo “ética”. De acordo com o autor, isso se deve apenas pelo fato deste último soar de forma mais liberal e sofisticada enquanto o primeiro tem um peso autoritário, “moralista”. Os conceitos podem diferir também: moral para o fato e ética para uma reflexão sobre este; moral para a pergunta “como devo agir?”, ética para “que vida quero ter?”. (LA TAILLE e TOGNETTA, 2008; LA TAILLE et al., 2004; LA TAILLE, 2000; 2001)

mútuo, nem o respeito unilateral, fontes essenciais da vida moral infantil.” (Piaget, 1996, p. 14)

A notícia, veiculada na Folha de São Paulo, sobre um colégio particular, onde estudantes de 7ª e 8ª séries estariam elaborando um manual de ética do Orkut, parece caminhar nessa direção, ainda que no parágrafo seguinte a fala da coordenadora pedagógica indique uma posição mais heterônoma:

Assim, saberão com mais clareza o que se deve e o que não se deve escrever nas mensagens. “Os jovens ainda não têm noção do alcance que um conteúdo publicado na internet tem. É nossa obrigação alertá-los de que eles são responsáveis por tudo que escrevem, inclusive no mundo virtual, e que o mau uso desta ferramenta pode gerar até consequências legais” (Folha de São Paulo, 04/06/2006)

Embora a iniciativa seja de construção das regras pelos alunos, são os adultos que determinam o que deve ou não deve ser escrito e que devem alertar aos jovens – inexperientes – sobre as responsabilidades na internet.

Outra matéria fala em ética ao mesmo tempo em que defende um monitoramento dos alunos, com câmeras no recreio:

A escola é a outra protagonista desta história. Bia<sup>66</sup> defende que sejam adotadas políticas concretas para combater o bullying naquele espaço, como instalar câmeras nas áreas onde as crianças passam o recreio, momento onde as agressões são mais frequentes, para identificar e inibir os agressores.

— Sinceramente, que privacidade a criança precisa ter na hora do recreio? A escola é um espaço para se ensinar ética e cidadania. Ela também pode trabalhar o tema de várias formas, premiando a vítima, como montando uma peça de teatro antibullying. Ou propondo um concurso para o melhor vídeo feito pelas crianças sobre o assunto. É nessa hora que o agressor se retrai — garante (O Globo, 23/05/2010).

Essa proposta vai de encontro à ideia de construção do julgamento moral, já que pressupõe que o sujeito precisa se sentir vigiado para se “inibir” e não praticar o *bullying*. A meu ver, o problema não está no uso de câmeras, pois transitamos por ambientes altamente midiáticos e as câmeras fazem parte de nossa rotina. Não defendo, também, que as crianças devam ter privacidade absoluta. A construção da moral autônoma passa pela heterônoma e pela imposição de regras por parte dos adultos. Mas as câmeras – se forem mesmo necessárias – não podem ser usadas apenas para inibir e identificar os agressores. O problema precisa ser discutido com as crianças, com a mediação dos adultos. Por outro lado, o apelo da Psiquiatria de que alguma intervenção se

<sup>66</sup> Ana Beatriz Barbosa Silva, psiquiatra entrevistada pelo jornal.

faça na hora do recreio faz sentido, uma vez que algumas pesquisas vêm mostrando que os espaços e tempos onde os adultos estão menos presentes, como pátio e corredores, são privilegiados na ocorrência do *bullying* (Lopes e Saavedra, 2003). No entanto, há também estudos que encontraram maior incidência de agressões justamente em espaços mais visíveis, como a sala de aula, na presença do professor (Fischer, 2010), o que sugere que a solução do problema passa por questões muito mais complexas do que a vigilância.

Duas matérias tratam do trabalho com a ética em forma de discussões, ou ainda de forma mais ampla, ou seja, promovendo um clima escolar democrático:

Medidas como punir os agressores ou promover palestras sobre as consequências jurídicas dos abusos não são eficientes. "Com essas ações, em vez de educar, tenta-se conter o problema", explica Telma Vinha, professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Abafar os casos e fingir que nada acontece também não é uma alternativa. Os alunos vão comentar o assunto e é importante que a instituição esteja preparada para trazer essa discussão para um ambiente controlado (Nova Escola, outubro de 2012).

não só discutir esse assunto em escola, mas efetivamente produzir uma escola democrática, uma escola que se pautar pelos valores morais e éticos, porque só assim, é que nós vamos efetivamente combater o bullying. (CBN, 14/06/2011)

Essa perspectiva aproxima-se mais da ideia de Piaget e de Kohlberg de desenvolvimento moral. Kohlberg deu continuidade ao estudo piagetiano, realizando estudos longitudinais e interculturais, acrescentando dilemas morais<sup>67</sup> à metodologia e estabelecendo seis estágios de desenvolvimento moral<sup>68</sup>. O pesquisador também realizou projetos de educação moral, baseados em

<sup>67</sup> O mais conhecido é o dilema de Heinz: sua mulher está muito doente, com um tipo especial de câncer, à beira da morte. Os médicos dizem que há um remédio que talvez pudesse salvá-la. Era uma fórmula recém-descoberta por um farmacêutico da cidade. O farmacêutico estava cobrando 10 vezes o valor de custo do remédio para fabricá-lo. Heinz tentou conseguir o dinheiro para comprá-lo, mas mesmo depois de pedir a todos os seus conhecidos, só conseguiu juntar a metade do valor. Então Heinz disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu para que ele o vendesse mais barato ou o deixasse pagar o restante mais tarde, mas o farmacêutico negou, dizendo que ele havia descoberto a droga e queria ganhar dinheiro com isso. Heinz então ficou desesperado e entrou na loja para roubar o remédio para a esposa. Ele deveria ter feito isso? Por quê? (Kohlberg, 1970, p. 125, tradução livre)

<sup>68</sup> Kohlberg definiu seis estágios, agrupados em três níveis de julgamento moral: Pré-convencional – as regras sociais e as expectativas são externas ao sujeito; Convencional – as regras são internalizadas; Pós-convencional – há diferenciação entre o eu e as regras e expectativas sociais e as escolhas dos sujeitos são feitas baseadas em seus valores e princípios e não baseadas nas convenções. (1976, p. 28)

discussões sobre os dilemas e situações vividas pelos adolescentes (1970 e 1976). Para Kohlberg o currículo oculto<sup>69</sup> das escolas deveria se tornar explícito através de discussões sobre moral e justiça, a partir de histórias hipotéticas ou de situações reais, transformando-se em uma “atmosfera moral”. Essa atmosfera não pode ficar em um nível abstrato, é preciso que as escolas sejam justas se querem ensinar justiça, segundo o autor (1970).

As medidas punitivas, como advertência, suspensão e até o convite a se retirar da escola, são citadas em 12 matérias. Com base nas matérias encontradas nos veículos de comunicação, penso que há uma forte pressão para que a escola puna os envolvidos em *bullying* e *cyberbullying*. Isso fica claro nos depoimentos de quem foi vítima ou dos que procuraram a justiça por uma indenização da escola por ter sido omissa.

Piaget (1977) distingue dois tipos de punição impostas pelos adultos às crianças: as expiatórias, que são arbitrárias e onde não há ligação entre seu conteúdo e a natureza da falta cometida, como por exemplo, os castigos físicos e a privação de um brinquedo ou de uma atividade prazerosa, e as sanções por reciprocidade, onde há relação de conteúdo entre o ato sancionado e a punição. Essas foram classificadas, pelo autor, em seis tipos: o rompimento momentâneo do elo social (deixar de brincar com uma criança que trapaceia, por exemplo), sentir as consequências materiais do próprio ato, reparar a falta (restituir o valor de um objeto quebrado), rompimento do contrato pela não observância das condições estabelecidas (por exemplo, privando a criança de algo do qual ela abusou), reciprocidade propriamente dita (ou fazer à criança o mesmo que ela fez, como não lhe prestar um favor, para fazê-la perceber sua falta) e, finalmente, a simples repreensão.

Piaget (idem) perguntou às crianças, a partir de pequenas histórias, que tipos de sanção achavam mais adequados e concluiu que as sanções expiatórias estão relacionadas com a coação e a heteronomia, enquanto as sanções por reciprocidade estão relacionadas com a cooperação e a autonomia. As crianças menores preferem as sanções expiatórias e acham tanto mais justas quanto maior sofrimento causarem, enquanto as maiores consideram mais justas as sanções por reciprocidade e acreditam que elas servem como medida pedagógica para evitar a reincidência (e não para expiar ou pagar uma falta).

---

<sup>69</sup> Kohlberg se refere ao conceito de “hidden curriculum” ou “unstudied curriculum” criado por Philip Jackson para se referir a 90% do que acontece em sala de aula. (1970, p. 104)

Do ponto de vista da educação moral, o autor defende um equilíbrio entre os dois tipos de respeito – unilateral e mútuo. Mas, se por um lado o respeito unilateral e as relações de coação são importantes, sobretudo com as crianças pequenas, as sanções expiatórias não são necessárias:

Em lugar de constituir um simbolismo arbitrário, a sanção por reciprocidade é “motivada” em seu próprio conteúdo. Quanto às consciências infantis, estarão tanto mais “tranquilizadas”<sup>70</sup> no que se refere à autoridade da regra, porque, nos casos das sanções por reciprocidade, esta autoridade não emana da revelação adulta, mas bem e unicamente do respeito mútuo autônomo (Piaget, *idem*, p. 318).

Frick, Menin e Tognetta (2013) realizaram uma pesquisa sobre as relações entre os estilos de resoluções de conflitos entre pares adotados pelos professores, os modos de agir dos alunos diante desses conflitos e a incidência de *bullying* de duas turmas, em duas escolas públicas de um município do interior paulista. A pesquisa, em uma abordagem quali-quantitativa, utilizou como instrumentos a observação, um questionário sobre *bullying* e um questionário sobre resolução de conflitos. A partir das observações, as pesquisadoras identificaram que a classe A apresentava um ambiente mais baseado nas relações de coerção, enquanto a classe B, embora não totalmente cooperativa, apresentava maior nível de cooperação. Na primeira, a professora utilizava as “lições de moral” e as sanções expiatórias como estratégias de resolução de conflitos, enquanto, na segunda, a professora usava o diálogo, “conversando com os envolvidos, solicitando que expressassem o que sentiam e os motivos, sem usar sanções expiatórias, ameaças, recompensas, e, tampouco, incentivar a delação” (2013, p. 102). A hipótese inicial se confirmou: na classe considerada um ambiente mais coercitivo, os conflitos foram resolvidos pelos alunos de forma mais agressiva e ali se verificou maior incidência de *bullying*, do que na classe considerada mais cooperativa.

Na perspectiva defendida pelos autores acima mencionados, as punições – citadas em 12 matérias – não são estratégias adequadas para o desenvolvimento da moralidade e, portanto, para evitar a prática de *bullying* e *cyberbullying*. Pelo contrário, talvez um ambiente coercitivo incite a resolução de conflitos através de ações agressivas entre os estudantes.

Bem menos citadas que as medidas punitivas (em apenas três matérias), mas que não deixam de fazer parte do discurso sobre o papel da

---

<sup>70</sup> Aqui Piaget faz uma crítica à doutrina da autoridade segundo Durkheim, para quem as sanções expiatórias são necessárias como símbolos da repreensão.



escola, são as conversas com os alvos e os autores das agressões. Uma “conversa”, nesse caso, pode tanto significar uma lição de moral quanto a mediação do conflito. Dependendo do seu teor, estas podem ser consideradas estratégias de desenvolvimento da moral – criando uma atmosfera moral.

A análise das matérias que mencionam as punições e as conversas permite supor que a concepção de educação moral hegemônica nos meios de comunicação pesquisados está mais baseada em teorias de aprendizagem comportamentais (reforço/punição; estímulo/resposta) do que construtivistas ou cognitivistas, com exceção de três matérias – todas da revista Nova Escola – que recorrem à fala da especialista Telma Pileggi Vinha, pesquisadora cujo foco do trabalho é a educação moral e que analisa o problema por outra perspectiva. De acordo com Vinha,

Anos de estudo sobre conflitos interpessoais indicam que o desenvolvimento de estratégias de negociação mais cooperativas, respeitadas, justas e eficazes não são ensinadas por meio de mecanismos punitivos ou por transmissão direta, discursos, palestras, campanhas ou cartilhas bem intencionadas (Nova Escola, outubro de 2009)

Puig (1998), ao defender sua proposta de educação moral como construção da personalidade moral, identifica quatro paradigmas mais representativos da educação moral: a) socialização; b) clarificação de valores; c) desenvolvimento; d) formação de virtudes.

A educação moral como socialização constitui-se em transmitir às novas gerações, de forma heterônoma, o conjunto de valores, normas de conduta e regras sociais preexistente, e fazer com que elas os aceitem e compreendam. As sanções e premiações têm papel simbólico fundamental na internalização desses valores absolutos e inquestionáveis. Segundo Puig (idem), a religião assumiu durante muito tempo essa tarefa, entretanto, a perda de força da religião transferiu para a sociedade a mesma orientação moral:

No seu intento de fugir dos valores impostos pela religião, Durkheim cai, por sua vez, em nova autoridade externa e heteronômica: a sociedade. Esta é definida como entidade geral essencialmente supra-individual e superior a todos os grupos que a compõe (1998, p.31).

O paradigma da educação moral como clarificação de valores baseia-se em uma concepção relativista de valores. Não existem valores superiores ou mais adequados. Diferente do paradigma da educação moral como socialização, onde os conflitos de valores não eram admitidos, esse modelo, na direção oposta, não apenas os admite, como nega as soluções generalizáveis para a solução dos mesmos. As decisões são sempre subjetivas e individuais e o papel

da educação é fazer com que os educandos tenham mais clareza do seu próprio sistema de valoração.

Os representantes do paradigma da educação moral como desenvolvimento que mais se destacam, segundo Puig, são Dewey, Piaget e Kohlberg. Puig sublinha três princípios básicos comuns aos três autores: 1) a educação moral como processo de estimulação do pensamento sobre questões morais e que tem como finalidade o desenvolvimento do juízo moral da pessoa; 2) esse desenvolvimento se dá em fases ou estágios; 3) os estágios superiores são considerados moralmente melhores ou mais desejáveis que os anteriores.

Por educação moral como hábitos virtuosos, Puig considera um conjunto de propostas de enfoque aristotélico, que tem sido revitalizadas. Há uma forte orientação finalista – não basta conhecer o Bem intelectualmente, é preciso realizar atos virtuosos, habitualmente, para ser uma pessoa moral. A cultura e as tradições da comunidade e os modelos de conduta (personagens da comunidade dignos de ser imitados) têm papel fundamental nessa perspectiva.

Finalmente, a proposta de Puig, que se baseia em alguns aspectos e ao mesmo tempo se distancia dos quatro paradigmas apresentados, é a de uma educação moral como construção da personalidade moral.

A educação moral é essencialmente um processo de construção de si mesmo. Não é uma imposição de modelos externos nem o descobrimento de valores íntimos, tampouco o desenvolvimento de certas capacidades morais. A educação moral é uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia a dia. Trata-se, porém, de um processo de construção que ninguém realiza de modo isolado; conta sempre com a ajuda dos demais e de múltiplos elementos culturais valiosos, que contribuem ativamente para conformar a personalidade moral de cada sujeito. A construção da personalidade moral é uma obra compartilhada, feita junto com os outros, e impulsionada por normas de valor que a orientam, ainda que nunca determinem completamente (Puig, 1998, p.19).

A análise de conteúdo das matérias que mencionaram o papel da escola, ainda que a moral ou a ética não tenham aparecido explicitamente em todas elas, indica a predominância do paradigma da educação moral como socialização.

Retomando a ideia das punições, entre as 12 matérias que citam essa questão, dois artigos abordam outro lado da moeda: o de estudantes que processaram ou podem processar a escola por considerarem ter sido punidos injustamente:

Uma ex-estudante do ensino médio da Flórida, nos EUA, foi suspensa por "cyberbullying" (assédio moral pela internet) contra uma professora no site de relacionamentos Facebook e agora está processando a escola sob alegação de violação da liberdade de expressão (Folha de São Paulo, 10/12/2008).

Quando as escolas tentam se engajar punindo os envolvidos em atos de cyberbullying que aconteceram fora dos seus limites e dos horários escolares, frequentemente são processadas por excesso de autoridade e violação dos direitos de liberdade de expressão do aluno, e geralmente perdem uma eventual disputa judicial (O Globo, 15/05/2009).

Embora esses tenham sido os dois únicos artigos a mencionar esse aspecto, eles colocam a escola em uma situação complexa, “entre a cruz e a espada” como diz o ditado popular. Essa ideia tem relação com a fala de Nelson Pedro da Silva<sup>71</sup>, em entrevista à radio CBN:

Só para complementar a fala do professor José Augusto<sup>72</sup>, eu diria o seguinte, que hoje os pais têm dado à escola a responsabilidade pela educação de seus filhos, mas não a autoridade. Então se o educador não tem a autoridade para educar as crianças, dificilmente ele conseguirá levar o seu trabalho a termo, infelizmente (CBN, 14/06/2011).

Percebe-se, nos veículos de comunicação pesquisados, de um lado a cobrança para que a escola não se omita e que intervenha em casos de *bullying*, *cyberbullying*, que puna os envolvidos, que eduque moralmente, cumpra o seu papel socializador. De outro, a crítica à escola por supostamente abusar de sua autoridade, punindo os autores de das agressões, o que a coloca em uma situação difícil.

Em resumo, a escola é representada como tendo um papel importante na prevenção e no combate ao *cyberbullying* e que, às vezes se omite dessa responsabilidade. De acordo com os meios de comunicação pesquisados, a escola cumpre esse papel, ou deveria cumprir, através do trabalho com os professores (capacitação), com os alvos e os autores (conversando, punindo, chamando os pais ou encaminhando para especialistas), com o corpo discente, de forma preventiva, e com os pais, como fonte de informação e de orientação.

---

<sup>71</sup> Doutor em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela USP.

<sup>72</sup> José Augusto de Mattos Lourenço, presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares, na época da entrevista.

#### 4.2.5 O Papel da Família

Ao lado da relação com o *bullying*, das questões legais, das redes sociais e do papel da escola, considerei o papel da família como um elemento do núcleo central das representações sociais sobre *cyberbullying* nos meios de comunicação pesquisados.

O papel da família é mencionado em 41 matérias, mas se levarmos em conta as matérias que não falam explicitamente da família, mas apresentam como uma das atribuições da escola, como foi discutido na seção anterior, “chamar os pais”, esse número sobe para 45<sup>73</sup>. Se os pais precisam ser chamados – seja para serem orientados, convocados ou para estabelecerem uma parceria com a escola – é porque se espera que desempenhem algum papel.

A menção ao papel da família é menos recorrente do que ao da escola. Ainda que a diferença de número de matérias que menciona o papel dessas instituições seja pequena (cinco artigos a mais falam sobre o papel da escola), o papel da família aparece com menor número de citações e menos ênfase argumentativa no corpo das matérias do que o papel da escola, como se pode perceber na tabela 14:

**Tabela 14 – Número de matérias e citações sobre o papel da família e o da escola**

	Número total de matérias	Matérias que mencionam exclusivamente o papel da escola ou da família	Número total de citações
<b>Escola</b>	46	17	110
<b>Família</b>	41	11	75

Além do número de citações sobre o papel da escola ser maior, muitas citações sobre o papel da família não vão além de afirmar que esta tem um papel a desempenhar, sem entrar em detalhes sobre a natureza deste, enquanto as atribuições da escola aparecem de forma bem mais enfática e detalhada.

<sup>73</sup> Das 14 matérias que atribuem esse papel à escola, 10 mencionam também o papel da família. Quatro delas, então, estariam mencionando indiretamente ao atribuir à escola o papel de chamar os pais. Essas matérias, no entanto, não foram consideradas, para a análise, como tendo mencionado o papel da escola.

O papel da família aparece em constante comparação com o da escola, como se houvesse uma disputa, um confronto, como se coubesse a uma ou a outra a solução do problema. A pergunta feita pela jornalista na introdução a uma entrevista veiculada na rádio CBN é emblemática:

*Bullying*: responsabilidade da escola? Responsabilidade dos pais? A quem cabe essa responsabilidade? (CBN, 14/06/2011)

Em 20 matérias, a comparação do papel da escola com o da família é explícita. Em cinco delas a escola aparece com maior responsabilidade. Nestas, a família aparece em segundo plano, de “forma complementar”, como “um outro lado”:

A responsabilidade é, sim, da escola, mas a solução deve ser em conjunto com os pais dos alunos envolvidos (Nova Escola, abril de 2008).

O trabalho, é claro, precisa ser **complementado** por ações em outras esferas: as famílias e, se necessário, especialistas como psicólogos ou terapeutas **também** têm um papel importante e devem ser chamados a **ajudar** (Nova Escola, outubro de 2012, grifos meus).

Em duas matérias, ao contrário, a responsabilidade da família é priorizada:

Acho que a primeira educação vem do berço, e vem da família. A escola **complementa** tudo isso. Não podemos deixar para escola, que a escola tenha responsabilidade total. Acho que todos nós somos responsáveis (José Augusto de Mattos Lourenço, em entrevista para a CBN, 14/06/2011, grifos meus).

No entanto, a maioria das matérias – 13 dos 20 artigos que fazem essa comparação – coloca no mesmo nível a responsabilidade das duas instituições:

É importante lembrar que a responsabilidade por formar crianças e jovens é tanto da família quanto da escola (O Globo, 30/10/2011).

Não há mais como traçar uma fronteira delimitando responsabilidades da família e da escola (Veja, 05/05/2010).

E não há outra solução a não ser intensificar a colaboração existente entre a escola e a família (Nova Escola, dezembro de 2011).

Algumas dessas matérias (cinco), ao compararem os papéis da escola e da família, salientam a falha das duas instituições:

É preciso amadurecimento, e não vejo pais e professores preocupados com isso (O Globo, 25/05/2009).

"As crianças passam o dia na internet, mas os colégios não discutem temas como pedofilia ou responsabilidade por aquilo que se publica. Os pais também não fazem isso. Achem que basta pôr um bloqueador de site [de sexo] e pronto. Falta diálogo" (Telma Brito Rocha<sup>74</sup>, Folha de São Paulo, 18/07/2010).

A família, assim como a escola, aparece pela falta, pela falha em cumprir o seu papel. Isso está claro, não apenas nessas cinco matérias que comparam os papéis, mas também em outras oito:

A esse quadro preocupante<sup>75</sup> se junta a atitude dos pais em relação à internet. Embora 56% achem que os filhos ficam tempo demais na rede, 63% confessam que não lhes impõem limites na navegação (O Globo, 10/02/2009).

Os pais não sabem como conversar. Os pais sabem conversar sobre atividade sexual, sobre o uso de álcool, sobre o uso de drogas, mas não sabem lidar com todo esse mundo digital, especialmente que produza bullying (CBN, 12/08/2011).

Mas se a falha da família aparece em 13 matérias, a omissão ou negligência da escola é mencionada em 26 – o dobro delas – como vimos no item anterior. As palavras “omissão” e “negligência” não aparecem nas referências feitas à família. O tom das matérias é mais de orientação do que de indignação e denúncia, como no caso da escola.

Essa “orientação” é bem incisiva. As expressões utilizadas são “os pais devem”, “é preciso que”, “é fundamental/crucial/muito importante que” etc. O modo imperativo também é utilizado:

Os pais **devem** estar alertas para o problema - seja o filho vítima ou agressor pois ambos precisam de ajuda e apoio psicológico.

- **Mostre-se** sempre aberto a ouvir e a conversar com seus filhos.

- **Fique** atento às bruscas mudanças de comportamento.

- É importante que as crianças e os jovens se sintam confiantes e seguros de que podem trazer esse tipo de denúncia para o ambiente doméstico e que não serão pressionados, julgados ou criticados.

- **Comente** o que é o bullying e os oriente que esse tipo de situação não é normal. **Ensine-os** como identificar os casos e que devem procurar sua ajuda e dos professores nesse tipo de situação.

- Se precisar de ajuda, **entre** imediatamente em contato com a direção da escola e **procure** profissionais ou instituições especializadas. (Nova Escola, abril de 2008, grifos meus).

<sup>74</sup> Fala da pesquisadora da Universidade Federal da Bahia, citada na matéria.

<sup>75</sup> O quadro preocupante a que se refere à matéria é causado pela incidência de *cyberbullying* e a não proteção das crianças, como a interação com estranhos e o consequente risco à pedofilia. Os dados citados pelo artigo são da pesquisa realizada pela ONG SaferNet Brasil. ([www.safernet.org.br](http://www.safernet.org.br))

Seis matérias trazem listas como essa ou quadros como o que se segue:

**PARA EVITAR O PIOR NA REDE**

Os especialistas concordam que cabe à família orientar ou mesmo supervisionar o uso da internet pelos filhos até a adolescência, de modo a evitar que eles se envolvam em situações de perigo. A lista de práticas simples e já testadas com sucesso:

- Orientá-los a não aceitar convite de gente desconhecida nas redes sociais
- Instruí-los a não expor na internet fotografias nem vídeos pessoais, que podem vir a ser usados em fotomontagens maldosas
- Monitorar os sites acessados por meio do histórico do navegador. É melhor fazer isso sempre na frente da criança, deixando claro que essa é uma iniciativa em prol da segurança
- Instalar programas que controlam o acesso a determinados sites, se julgar necessário
- Dizer ao filho que, caso seja vítima de uma agressão on-line, ele deverá relatar o fato à família e denunciá-lo ao site
- Esclarecer que a internet não é um território sem lei e que o jovem pode ser responsabilizado judicialmente caso poste comentários ou e-mails agressivos



Foto: ISTOCKPHOTO

(Veja, 05/05/2010)

Embora as publicações pesquisadas tenham sido classificadas, de acordo com os sistemas de comunicação definidos por Moscovici (2012), como difusão e propagação (neste último enquadra-se apenas a revista Nova Escola), é possível identificar alguns elementos característicos da propaganda<sup>76</sup>: a intenção explícita em formar condutas e o uso de estímulos ameaçadores.

Na propaganda, essa mobilização [da conduta] é frequentemente fundada na “estratégia do desequilíbrio” que alterna os estímulos ameaçadores (que colocam em perigo a integridade do indivíduo e do grupo assim como a dos valores) e os estímulos tranquilizantes que dão a resposta no sentido desejado (Moscovici, 2012, p. 415).

Assim, as condutas relacionadas oferecem a solução “para evitar” o estímulo ameaçador “o pior na rede/as situações de perigo”.

<sup>76</sup> No capítulo 2 trago as definições desses conceitos.

A diferença entre a propagação e a propaganda é, segundo Moscovici (idem), uma questão de grau. Ambas têm, diferentemente da difusão, uma função instrumental. “As relações entre comunicação e conduta são dessa forma bastante diversificadas: necessárias e explícitas na propaganda, necessárias e implícitas na propagação, elas são opcionais, fragmentárias e locais na difusão” (Moscovici, idem, p. 444). Por isso, embora eu considere as características gerais das publicações analisadas aqui como difusão e propagação, no discurso sobre o papel da família diante do *cyberbullying* aparecem alguns elementos característicos da propaganda.

Dito isso, vamos à análise do papel da família propriamente dito: as atribuições da família, segundo os meios de comunicação pesquisados, em ordem de recorrência, são: monitorar (citada em 18 matérias), conversar (11 matérias), transmitir valores e impor limites (sete matérias), controlar a navegação (horários, duração, sites – cinco matérias) e procurar ajuda (terapeutas, delegacias, especialistas – cinco matérias).

O principal papel é o monitoramento: monitorar, controlar, supervisionar, fiscalizar, vigiar, acompanhar, “ficar de olho” e prestar atenção são os termos utilizados. A ideia está presente em 18 matérias, mas há nuances, que vão desde ficar atento a uma possível mudança de comportamento da criança/do jovem e prestar atenção ao que as crianças acessam na internet, passando por navegar junto ou fazer coisas online junto com elas, até um controle mais rígido que inclui, por exemplo, vasculhar o histórico do navegador e utilizar programas que boqueiam o acesso ou monitoram a navegação.

O fato é que, se o acesso não for muito bem acompanhado e vigiado, a situação pode sair completamente do controle e afetar a vida real do jovem (Veja, 07/05/2010).

O promotor Thomas O'Brien, que participou do caso<sup>77</sup>, afirma que a decisão do júri tem uma mensagem: "Se você tem filhos que estão na internet e você não sabe o que eles estão fazendo, é melhor prestar atenção" (Folha Online, 26/11/2008).

Se o filho é adolescente e as conversas familiares são mais difíceis, Bia<sup>78</sup> é a favor de um controle rígido:

— Os pais devem saber exatamente o que a criança ou o adolescente vê no computador. Se for preciso, que bloqueiem conteúdos (O Globo, 23/05/2010).

<sup>77</sup> Caso Megan Meier

<sup>78</sup> Ana Beatriz Barbosa Silva, especialista citada pelo jornal.



Relacionadas com o monitoramento do que as crianças/adolescentes estão fazendo na internet estão – citadas em cinco matérias – as regras de navegação, como horários fixos e limite de tempo. Uma matéria cita a proibição, mas se posicionando contra essa medida. Duas matérias sugerem que o computador, assim como a televisão, seja proibido dentro do quarto.

As conversas são a segunda atribuição mais citada, em 11 matérias. Em uma delas, a conversa parece estar mais ligada à ideia de orientar, dar conselhos, instruir. Nas demais, prevalece a ideia de ouvir, discutir, estabelecer uma relação de confiança, de diálogo.

Elizabeth K. Englander<sup>79</sup>: O ideal é falar sobre o problema antes que ele aconteça de fato. Pergunte aos seus filhos sobre o cyberbullying, se já ouviram falar, se conhecem alguma criança que tenha enfrentado o problema. Contem a eles o que vocês sabem sobre cyberbullying (O Globo, 05/07/2010).

Outra atribuição da família, encontrada em sete matérias, é a transmissão de valores como solidariedade, respeito e tolerância. Duas delas enfatizam o papel dos pais como exemplo de conduta.

"Os filhos copiam os valores dos pais", diz Cláudia Baratella, 39, vice-diretora do colégio Renovação. "O jovem não pára para pensar que a internet está no mundo (Folha de São Paulo, 05/10/2008).

Finalmente, um grupo de cinco matérias propõe ainda, como atribuição da família, procurar a ajuda de profissionais especializados – Psicólogos (tanto no caso de autores quanto no caso de alvos) e cartórios, delegacias, advogados (no caso dos alvos). Apenas uma matéria recomenda que, além de profissionais especializados, a direção da escola seja procurada, caso a família ache que precisa de ajuda (Nova Escola, abril de 2008).

Cabe dizer ainda que 15 matérias se referem (ainda que não exclusivamente) ao papel das famílias de vítimas, 19, de agressores, apenas duas matérias se referem ao papel das famílias de testemunhas<sup>80</sup> e 36 falam do papel da família de modo geral, sem especificar o tipo de envolvimento das crianças/adolescentes com o *cyberbullying*.

Assim, o papel da família é, segundo os meios de comunicação pesquisados, prioritariamente monitorar e conversar, mas também impor regras e limites – tanto no que diz respeito à navegação quanto em relação à

<sup>79</sup> Professora de Psicologia e diretora do Centro de Redução de Agressões de Massachusetts, em Bridgewater State College.

<sup>80</sup> Aqui optei por utilizar a nomenclatura dos próprios veículos de comunicação e não autor/alvo como tenho preferido, como expliquei no capítulo 2.

convivência de uma maneira mais ampla, dentro e fora da internet, e de transmitir valores como solidariedade, respeito e tolerância. Se for preciso, os pais devem buscar ajuda para cumprir esse papel.

Essa visão aproxima-se bastante da encontrada em estudos sobre a mediação familiar na relação das crianças com a internet, no que diz respeito a riscos e oportunidades. Helsper e Livingstone (2008) encontraram, em uma pesquisa com 879 crianças de 12 a 17 anos e 631 pais, no Reino Unido, quatro estilos de mediação parental<sup>81</sup>: “Co-uso ativo”, que inclui conversar com a criança sobre a navegação (estratégia utilizada por 67% dos pais), observar a tela (50%) e ficar por perto quando a criança está online (33%); “restrições de interação”, que consistem na proibição da criança de usar e-mail (43%), fazer *download* (17%) ou frequentar salas de bate-papo (13%); “restrições técnicas” ou a utilização de softwares de filtro (23%) ou de monitoramento (13%) e “monitoramento”, a checagem do computador depois que a criança o utilizou – visualizando as páginas visitadas (30%) ou os e-mails (17%). As pesquisadoras encontraram um grau razoável de mediação, embora as estratégias dos pais não tenham sido preditoras de um menor nível de riscos (exceto para as restrições de interação, o que diminui os riscos às custas de diminuir o uso).

Mais recentemente, em uma revisão de pesquisas da base de dados europeia do projeto EU Kids Online<sup>82</sup> (Oláfsson, Livingston e Haddon, 2013), são apresentados dados do *survey* aplicado em 25 países europeus, onde 70% dos pais afirmaram conversar com os filhos sobre o que eles fazem na internet e 58% disseram ficar por perto quando eles estão online. Apenas 13% pareceram não adotar nenhuma forma de mediação relacionada no questionário.

No Brasil, a pesquisa TIC Kids Online 2012 (CETIC.Br, 2013) também encontrou um alto nível de mediação parental: 78% dos pais conversam com os filhos sobre o que eles fazem na internet, 57% ficam por perto enquanto eles estão online e 49% sentam com eles para observar o que estão fazendo.

Levando em conta o grande número de matérias, encontradas nos meios de comunicação aqui pesquisados, que mencionam o papel da família diante das questões relativas ao *cyberbullying* e o alto índice de mediação parental encontrado pela pesquisa TIC Kids Online Brasil, podemos levantar duas hipóteses não excludentes entre si: 1) os pais não estão tão alheios ao que acontece com seus filhos online, como acreditam os meios de comunicação; 2)

<sup>81</sup> No original: *Active co-use, Interaction restrictions, Technical restrictions e Monitoring*.

<sup>82</sup> Esse projeto já foi apresentado no capítulo 1. Os dados dessa revisão de pesquisas são referentes à segunda versão do projeto, realizada em 2010.

os elementos de propaganda encontrados nessas matérias cumprem o seu papel, influenciando os pais a mediar a relação das crianças com a internet. Essa hipótese é reforçada se levarmos em conta que, de acordo com a mesma pesquisa, 52% dos pais declararam obter informações sobre segurança na internet provenientes de televisão, rádio, jornais ou revistas.

Nessa seção, apresentei o papel da família nas questões relativas ao *cyberbullying*, nos meios de comunicação pesquisados. Argumentei que esse papel é, sobretudo, monitorar (que pode assumir vários sentidos), mas é também o de conversar, restringir o uso (impondo regras e limites) e transmitir valores.

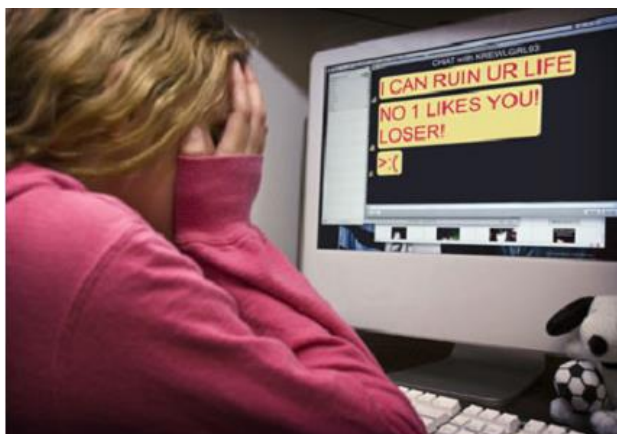
Além do papel da família, considerei a relação com o *bullying*, as questões legais, os sites de redes sociais e o papel da escola, possíveis elementos do núcleo central da representação social do *cyberbullying* nos meios de comunicação pesquisados. Na próxima seção apresentarei e discutirei os elementos periféricos dessa representação.

### **4.3 Elementos periféricos**

Considerei como elementos periféricos, na representação social do *cyberbullying* nos meios de comunicação, o anonimato e os outros riscos relacionados à internet, que aparecem ao lado do *cyberbullying*, como a exposição a conteúdos impróprios e a pedofilia.

#### **4.3.1 O anonimato – a agressão sem rosto**

O anonimato é considerado, nos veículos de comunicação pesquisados, um fator agravante do *cyberbullying* em relação ao *bullying*, tanto por causar a sensação de impunidade, o que pode incentivar os autores, quanto por gerar sofrimento e insegurança aos alvos por não saberem quem é o responsável pela agressão. A ideia de anonimato está presente em 26 citações, localizadas em 18 matérias, nem sempre em uma comparação aberta com o *bullying*. As metáforas utilizadas são a da “agressão sem rosto”, do agressor que age “na sombra”, ou do “perigo diante da tela”. A imagem da tela condensa a agressão, na suposta impossibilidade de identificar o autor. Muitas imagens encontradas nas matérias representam o *cyberbullying* através de uma pessoa (geralmente de costas), em frente a uma tela de computador:



(Época, 14/04/2010)

Chama a atenção o fato das referências sobre o anonimato serem contraditórias com as inúmeras matérias que mencionam casos de *cyberbullying* em que os autores foram identificados, como o do trecho abaixo:

uma jovem americana foi presa, semana passada, por ter criado um blog espezinando uma colega de turma. Ela tentou se esconder no anonimato da web, mas acabou identificada. (O Globo, 20/10/2009)

e a fala da especialista, em entrevista ao Jornal Hoje:

Sandra Annenberg: Deve ser muito difícil também punir essas pessoas, não é?

Cristina Sleiman (pedagoga e advogada): punir eu não diria que seria difícil, porque todo computador tem seu endereço IP. O anonimato é um suposto anonimato, você identifica a máquina e é possível encontrar o autor. O que precisa é mover uma ação judicial para isso.

Evaristo Costa: Mas se o autor estiver em uma *lan house*, por exemplo?

Cristina Sleiman: Então, em alguns estados, entre eles São Paulo, tem uma lei estadual que diz que deve haver cadastro nas *lan houses* para os internautas. Se for menor de 18 anos, tem que ter autorização por escrito dos pais. (Rede Globo, 05/05/2009<sup>83</sup>)

A insistência em falar de anonimato, quando é sabido que não há anonimato de fato, mas um “suposto anonimato”, pode estar ligada à gênese da representação social. Há alguns anos, o site de redes sociais mais utilizado – o Orkut, muito mencionado nas matérias – permitia a criação de comunidades e postagem de comentários anônimos. Com o tempo, o próprio Orkut e outros sites foram desenvolvendo ferramentas que permitem aos usuários configurar suas próprias opções de privacidade e reportar abusos, além de, cada vez menos, permitir perfis falsos e comentários anônimos. Uma hipótese para explicar a referência ao anonimato poderia ser, então, a data das matérias. Matérias mais antigas poderiam fazer mais referência ao anonimato, do que

<sup>83</sup> Enviada para o site *youtube* em 05/05/2009

matérias mais recentes. Essa hipótese se confirmou nos dados produzidos. De fato, a proporção das matérias que mencionam o anonimato é maior nos anos em que o tema *cyberbullying* começou a circular nos meios de comunicação, principalmente se as agruparmos em três períodos: de 2005 a 2007 – primeiras matérias; 2008 a 2010 – crescimento do número de matérias e 2011 e 2012 – diminuição do número delas:

**Tabela 15 – Matérias que mencionam o anonimato por ano**

		2005 a 2007	2008 a 2010	2011 e 2012
Mencionam o anonimato	Sim	5 (60%)	12 (16%)	4 (8%)
	Não	3 (40%)	63 (84%)	47 (92%)
Total:		8 (100%)	75 (100%)	51 (100%)

#### 4.3.2 Riscos e danos

Os riscos relacionados à internet são tema principal de 13% das matérias encontradas (ou 16 matérias), além de serem citados em outras cinco. A internet é representada nas matérias como um lugar sombrio, que oferece muitos perigos – uma arena, um lugar de armadilhas, que faz prisioneiros:

[as redes sociais] podem ser uma arena "nova e destruidora" onde jovens podem ser assediados por colegas de escola (Folha de São Paulo, 25/02/2010)

Não caia na rede (O Globo, 02/11/2009).

Ela já era perseguida na escola - e passou a ser acuada, prisioneira de seus agressores via internet (Nova Escola, junho/julho de 2010).

esses estudantes não percebem as armadilhas dos relacionamentos digitais (Nova Escola, novembro de 2010).

A imagem que ilustra uma matéria publicada na Revista Nova Escola complementa a ideia de armadilha na qual os alvos ficam reféns:



(Nova Escola, Junho/julho de 2010)

Entre os riscos citados pelas matérias, ao lado do *cyberbullying*, estão, em primeiro lugar, o aliciamento sexual ou pedofilia (nove matérias), seguido do risco a superexposição – não proteger a senha, passar informações pessoais como telefone e endereço, publicar fotos íntimas ou de sugestão sexual – (sete matérias), do risco de acessar ou baixar conteúdo impróprio, como pornografia (cinco matérias) e, bem menos citado, o risco de baixar vírus, *spam*<sup>84</sup> ou *phishing*<sup>85</sup> (uma matéria).

A ideia de internet como algo que oferece riscos pode estar ligada a certa concepção acerca da relação de crianças com mídias em geral. O teatro, os gibis, o rádio e a televisão também foram vistos, a seu tempo, como perigosos para as crianças. Pecora, Murray e Wartella (2007) argumentam, com base em estudo sobre 50 anos de pesquisa sobre televisão nos Estados Unidos, que as questões, as teorias e metodologias que orientam essas pesquisas não foram levantadas pela academia, mas aterraram-se sobre uma longa tradição de

<sup>84</sup> Mensagens incomodadas, inconvenientes ou não solicitadas, geralmente enviadas com fins publicitários. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Spam>

<sup>85</sup> “Essa prática, como o nome sugere (*“phishing”* em inglês corresponde a “pescaria”), tem o objetivo de “pescar” informações e dados pessoais importantes através de mensagens falsas. Com isso, os criminosos podem conseguir nomes de usuários e senhas de um site qualquer, como também são capazes obter dados de contas bancárias e cartões de crédito.” <http://www.tecmundo.com.br/phishing/205-o-que-e-phishing-.htm#ixzz2aeWmhKjG>

preocupações sociais sobre o tema. Segundo os autores, a cada novo meio de comunicação a que as crianças tiveram acesso, as questões de pesquisa se repetiam, sendo comuns questões sobre o efeito, as mudanças de aprendizagem e de comportamento, os danos físicos e emocionais, além de questões sobre violência, sexo e publicidade. Pesquisas sobre o uso dos meios e preferências de audiência tendem a vir com os primeiros anos de introdução do meio, seguidas de reflexões sobre o debate público do impacto da nova tecnologia (idem).

Não podemos deixar de considerar as especificidades da internet em relação à televisão, ao rádio e ao teatro. Cada um desses meios tem suas peculiaridades e os riscos trazidos (assim como as oportunidades) são diferentes.

Segundo Livingstone e Haddon (2009), os resultados da pesquisa EU Kids Online indicam uma correlação positiva entre uso, oportunidade e risco. Quanto maior o uso da internet pelas crianças (determinado pelo nível socioeconômico e consequentemente pelo tipo e a velocidade de acesso, pelo controle parental, pelas condições de uso, como por exemplo, se o computador fica no quarto da criança ou se há apenas um computador que é compartilhado por toda a família), maiores são os riscos oferecidos. Por outro lado, são também maiores as oportunidades de aprendizado, entre elas a de aprender a se proteger. Da mesma forma, quanto menor o uso, menores são os riscos, mas menores as oportunidades. Além disso, segundo as pesquisadoras, conforme o acesso das crianças à internet aumenta nos países pesquisados, aumentam também as regulamentações (pelo governo, por ONGs). A ideia de que o risco aumenta proporcionalmente com o uso, aparece nesta matéria publicada no jornal O Globo:

Segundo o IBGE, em 2008, o Rio tinha 1,752 milhão de computadores em domicílios, o que dá uma ideia do tamanho do risco a que os jovens podem estar expostos. Segundo um trabalho coordenado pela pesquisadora Mirian Paura Zippin, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, 46% dos 381 jovens entre 12 e 26 anos entrevistados acessam oito ou mais vezes a internet por semana. Do total, 95% conversam com amigos por mensagens instantâneas e sites de relacionamento (O Globo, 02/11/2009)

A questão dos riscos, nas matérias pesquisadas, aparece bastante relacionada ao papel dos pais. Duarte e Migliora (2013), analisando os dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil, identificaram que a mediação parental impacta positivamente a adoção de procedimentos para um uso mais seguro da internet,

quando associada à idade (ser mais velho), tempo de uso (usar há mais tempo), frequência de uso (usar todos ou quase todos os dias), local de uso (em casa ou na casa de amigos) e modo de uso (maior repertório de atividades), o que sugere que a mediação é importante, mas não é o único fator que favorece a navegação segura.

Livingstone e Haddon argumentam que a proteção das crianças na Internet é uma preocupação importante, mas não pode ser predominante, “deve ser equilibrada permitindo direitos das crianças, prazer e oportunidades, incluindo a oportunidade de assumir riscos” (2009, p.3, tradução livre). Para as autoras, risco é diferente de dano. Risco é uma possibilidade. Nem todas as crianças que estão conectadas acessarão sites pornográficos, distribuirão fotos suas e dados pessoais, serão vítimas de pedófilos ou sofrerão *cyberbullying*. Enquanto há certo consenso sobre os riscos, os danos associados a determinado risco não estão claros, aparecem de forma implícita, mesmo na esfera das políticas voltadas para reduzir ou acabar com este, talvez por que “medir” os danos seja uma tarefa difícil empírica e teoricamente. As pesquisadoras encontraram, do ponto de vista das crianças (25.000 entrevistas em 25 países), danos relativamente baixos em relação a determinados riscos oferecidos online, ou seja, os riscos não são vistos por elas como prejudiciais. Enquanto o tema da pornografia gera muita ansiedade entre os adultos, por exemplo, o *cyberbullying* é o risco que gera mais danos, na visão das crianças (idem).

Os danos relacionados ao *cyberbullying* nos meios de comunicação estudados foram os problemas psicológicos em geral como ansiedade, angústia, síndrome do pânico, anorexia, bulimia. Os mais citados são a depressão (dez matérias), a queda da autoestima (seis matérias) e o isolamento social (seis matérias). O suicídio aparece como uma possibilidade em casos extremos e é citado em 22 artigos. A queda de desempenho acadêmico também é mencionada (em oito matérias), ora ligada à falta de motivação e concentração, ora ao grande número de faltas ou mesmo abandono da escola, causado pelo medo de ir à escola.



## 5 *Cyberbullying* no discurso dos gestores escolares

Até agora apresentei e discuti os resultados da primeira etapa da pesquisa – a análise da representação social do *cyberbullying* nos meios de comunicação. Nesse capítulo, apresentarei a análise das entrevistas realizadas com as coordenadoras e/ou diretores das 10 escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Iniciarei pela análise das evocações livres. Em seguida, discutirei os tópicos abordados no decorrer das entrevistas, a saber: a relação *bullying/cyberbullying*, o papel da família, o papel da escola e outros temas menos citados, como legislação, anonimato, riscos e privacidade. Finalmente, concluirei o capítulo com uma discussão sobre como os diretores/coordenadoras disseram ter entrado em contato com o tema.

### 5.1 Evocação livre

Como expliquei no capítulo 3, os entrevistados foram solicitados, logo após as questões de aquecimento – idade, formação, tempo de escola, relação com meios de comunicação – a evocar três palavras sobre o que entendem por *cyberbullying*, e depois a colocar essas palavras em ordem de força, ou de importância.

A técnica da evocação hierarquizada foi desenvolvida por Pierre Vergès (Vergès, Tiszca e Vergès, 1994; Abric, 2003; Sá, 2006; Traglia et al, 2012), que propôs utilizar a associação livre ou evocação livre levando em consideração dois indicadores de hierarquia: a frequência das palavras e a ordem em que são evocadas. Abric (2003), no entanto, argumenta que a ordem em que a palavra é evocada nem sempre é um indicador de sua importância, já que, muitas vezes, as primeiras palavras ainda estão marcadas por um mecanismo de defesa, ou falta de confiança por parte dos sujeitos da pesquisa. Assim, o autor propõe substituir o indicador “ordem de evocação”, pela ordem de importância segundo uma hierarquização realizada pelos próprios sujeitos. A articulação desses dois indicadores – a frequência e a ordem de importância – permite identificar os prováveis elementos do núcleo central e da periferia das representações. As palavras são organizadas em um diagrama de quatro quadrantes, sendo o

primeiro – que constitui o possível núcleo central das representações – composto pelas palavras mais evocadas e ao mesmo tempo consideradas mais importantes. O segundo quadrante, ou primeira periferia, é composto pelas palavras mais frequentes, mas consideradas menos importantes. O terceiro constitui o que Abric (2003) denominou “zona de contraste”, composto de palavras que foram evocadas por poucas pessoas, mas classificadas por elas como muito importantes. As palavras desse quadrante podem ser consideradas tanto elementos do núcleo central de um grupo minoritário de pessoas, quanto um complemento da primeira periferia. Finalmente, o quarto e último quadrante, ou segunda periferia, é composto de palavras que tiveram ao mesmo tempo baixa frequência e foram consideradas menos importantes.

No nosso caso, foram obtidas 27 palavras ou expressões diferentes, de 33<sup>86</sup> evocações a partir do estímulo indutor *cyberbullying*.

**Tabela 16 – Palavras evocadas**

Palavra	Frequência	Ordem média de importância
Internet	4	2
Desrespeito	3	2
Coação	2	2
Falência das instituições	1	1
Covarde	1	1
Violência escrita	1	1
Bullying	1	1
Redes sociais	1	1
Dano moral	1	1
Descuido	1	1
Adolescentes	1	1
Outro universo	1	1
Inócua	1	2
Situações complicadas	1	2
e-mail	1	2
Temor	1	2
Intimidação	1	2
Conhecimento	1	2
Falta de família	1	3
Irrelevante	1	3
Sem sentido	1	3
Comportamento novo	1	3
Privacidade	1	3
Xingamentos	1	3
Ofensa	1	3
Livro	1	3

<sup>86</sup> Três palavras de cada entrevistado. Lembrando que foram 13 entrevistados em 10 entrevistas (três realizadas em duplas), sendo que duas diretoras que concederam as entrevistas em duplas, não participaram desse momento.

Em um primeiro momento, contabilizei as palavras e a ordem média de importância. Uma palavra foi excluída<sup>87</sup>. Como a maioria das palavras foi evocada apenas uma vez, percebi que o núcleo central seria composto das palavras “internet”, “desrespeito” e “coação”, e que a zona de contraste teria uma grande quantidade de palavras (15). Como essa zona diz respeito a palavras que podem fazer parte tanto do núcleo central quanto da primeira periferia, a análise foi refinada, agrupando as palavras de significados próximos. Para isso foram consultados alguns dicionários. Levei em consideração também o contexto onde as palavras foram evocadas – o decorrer das próprias entrevistas – e as hipóteses levantadas a partir da análise dos meios de comunicação.

Agrupei as palavras *bullying*, desrespeito, xingamentos, ofensas, dano moral, coação, intimidação e covarde na palavra *bullying*.

*Bullying* é definido no dicionário Priberam<sup>88</sup> como o “conjunto de maus-tratos, ameaças, coações ou outros atos de *intimidação* física ou psicológica exercido de forma continuada sobre uma pessoa considerada fraca ou vulnerável” (grifos meus). O que justifica agrupar as palavras coação e intimidação.

No dicionário Aurélio, *bullying* é “agressão física ou verbal, feita, especialmente em escolas, por indivíduo(s) a outro(s) mais tímido(s), mais novo(s), mais fraco(s), etc.” (Ferreira, 2010). A ideia de desequilíbrio de poder, já discutida no primeiro capítulo, aparece com força nessa definição. Por isso agrupei também a palavra covarde. Covardia, no mesmo dicionário, significa “ato desleal, traiçoeiro que atinge sobretudo os mais fracos”.

Xingamentos ofensas e dano moral também têm relação estreita com o *bullying*. Segundo a Wikipédia,

Considera-se dano moral quando uma pessoa se acha afetada em seu ânimo psíquico, moral e intelectual, seja por **ofensa** à sua honra, na sua privacidade, intimidade, imagem, nome ou em seu próprio corpo físico, e poderá estender-se ao dano patrimonial se a ofensa de alguma forma impedir ou dificultar atividade profissional da vítima.<sup>89</sup>(grifos meus)

Xingar, segundo o dicionário Aurélio, significa “dizer insultos ou palavras afrontosas”, enquanto insultar, é “atitude ou palavra com que se **ofende**, afronta” (Ferreira, 2010, grifos meus).

<sup>87</sup> A palavra excluída foi “pela”. Quando solicitada a dizer três palavras a entrevistada disse “bullying – pela – internet”.

<sup>88</sup> “bullying”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/bullying> [consultado em 08-02-2014].

<sup>89</sup> Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Dano\\_moral](http://pt.wikipedia.org/wiki/Dano_moral) acessado em 08/02/2014, às 21:00.

Aramis e Saavedra (2003) fornecem uma lista de ações que podem ser entendidas como atos de *bullying*: apelidar, ofender, zoar, gozar, sacanear, humilhar, intimidar, encarnar, aterrorizar, amedrontar, tyrannizar, dominar, fazer sofrer, discriminar, excluir, isolar, ignorar, dar um gelo, perseguir, assediar, ameaçar, agredir, bater, chutar, empurrar, derrubar, ferir, quebrar pertences, furtar, roubar. Todas essas ações podem ser consideradas como desrespeito. Respeitar é “agir de modo que não fira, não prejudique ou não **ofenda** (alguém), ou não destrua (algo)” (Ferreira, 2010, grifos meus).

Assim, embora a palavra *bullying* tenha sido evocada apenas uma vez, as ideias dessas palavras – desrespeito, xingamentos, ofensas, dano moral, coação, intimidação e covarde – estão intimamente relacionadas com o conceito de *bullying*. Podemos inferir que o *bullying* é um elemento importante na representação social do *cyberbullying*, como verifiquei também na análise do material proveniente dos meios de comunicação.

As palavras “internet”, “redes sociais” e “e-mail” foram também agrupadas na palavra “internet”, assim como as palavras “outro universo” e “novo” (na palavra novo); as palavras “conhecimento” e “livro” (na palavra conhecimento) e as expressões “falência das instituições<sup>90</sup>”, “falta de família” e “descuido” (na expressão falta de família). Esses dois últimos agrupamentos foram realizados com base no contexto das entrevistas, onde, como discutiremos mais adiante, a ausência da família foi um tema que apareceu com muita força na fala dos entrevistados.

Depois de agrupar as palavras, contabilizei a frequência delas, bem como a ordem média de importância, a partir dessa nova configuração e as distribuí pelos quatro quadrantes<sup>91</sup> propostos por Vergès (Vergès, Tiszca e Vergès, 1994) e Abric (2003):

<sup>90</sup> Na entrevista da diretora que evocou essa palavra, predomina a ideia de falência da família, embora ela tenha utilizado a expressão no plural, dando a entender que a escola também faliu. No contexto da entrevista, se a escola falha, é porque não dá conta das atribuições que recebeu devido à ausência da família.

<sup>91</sup> Alguns programas de análise de dados fazem isso automaticamente. O programa EVOC, por exemplo, foi criado por Pierre Vergès. Esse não é o caso do Atlas TI. Como o número de entrevistas não era muito grande, pude fazer os quadrantes manualmente.

**Quadro 2 – Diagrama da estrutura das representações centrais dos gestores a partir do estímulo indutor *cyberbullying***

	Ordem média de importância < 2	Ordem média de importância >= 2
Frequência >=2	<b>Núcleo Central</b>  <i>bullying</i> 11 1,90 internet 6 1,83 falta de família 3 1,33	<b>1ª. Periferia</b>  conhecimento 2 2,5 Novo 2 2
Frequência <2	<b>Zona de Contraste</b>  violência escrita 1 1 adolescentes 1 1	<b>2ª. Periferia</b>  situações complicadas 1 2 Inócua 1 2 Temor 1 2 Irrelevante 1 3 sem sentido 1 3 Privacidade 1 3

É possível perceber que muitos elementos considerados centrais na análise dos meios de comunicação apareceram como centrais também na representação dos coordenadoras/diretores entrevistados (primeiro quadrante) – a relação com o *bullying* – intimidação, desrespeito, ofensas – o papel da família (ou a falta desse papel), e a internet (no caso dos meios de comunicação, apareceram mais as redes sociais). Os únicos elementos considerados centrais na análise dos meios de comunicação e que não apareceram na evocação livre foram o papel da escola e as questões legais.

A representação do *cyberbullying* como novidade, presente também nos meios de comunicação, aparece como elemento da primeira periferia, ao lado da palavra conhecimento, que pelo contexto das entrevistas, pode estar ligada à ideia de qualificação profissional.

Na zona de contraste encontramos as palavras: adolescentes (que também aparecem na análise dos meios de comunicação) e violência escrita. Essas palavras foram evocadas apenas uma vez, mas classificadas em primeiro lugar de acordo com a sua importância, e poderiam fazer parte tanto do núcleo central quanto da primeira periferia.

Finalmente, na segunda periferia, estão as palavras que foram evocadas apenas uma vez e consideradas as menos importantes: situações complicadas, inócua, temor, irrelevante, sem sentido e privacidade.

Segundo Abric (2003) os primeiros trabalhos sobre o núcleo central não atribuíam muita importância aos elementos periféricos, o que foi um equívoco.

Os elementos periféricos cumprem a função de adaptação às diferentes realidades, enquanto os elementos do núcleo central trazem prescrições absolutas. No decorrer das entrevistas a ideia de *cyberbullying* como algo irrelevante, como veremos mais adiante, reapareceu na fala dos entrevistados, ainda que tenha sido pouco evocada na associação livre.

Tendo levantado os possíveis elementos do núcleo central e da periferia das representações sociais das coordenadoras e diretores das escolas, a partir da evocação livre, passo a discutir o conteúdo das entrevistas, e suas relações com esses elementos. Começando pela relação entre *bullying* e *cyberbullying*, em seguida, o papel da família e, finalmente, o papel da escola, que foi considerado central nos meios de comunicação, não apareceu na evocação livre, mas esteve presente nas questões que propus aos entrevistados. O anonimato e os riscos, considerados elementos periféricos na análise dos meios de comunicação, foram pouco citados pelos entrevistados.

## 5.2 A relação *bullying* e *cyberbullying*

Além de solicitar que os entrevistados evocassem três palavras sobre o que entendem sobre *cyberbullying*, uma das perguntas, no decorrer da entrevista, dizia respeito à definição do termo, do ponto de vista dos respondentes. Alguns exemplos das respostas obtidas:

**Rosa:** olha, *cyberbullying* para mim é o *bullying* via internet, é quando você expõe aquela pessoa na internet (19/11/2013).

**Vera:** é uma forma de coação através da internet. Através da... desse meio hoje em dia tão difundido que é a internet. O que eu entendo é isso. É... uma intimidação, uma coação, uma ofensa, né? Que se faz através desse meio. Que todos acessam hoje em dia (08/11/2013).

**Mara:** é o bullying através da internet. É o bullying virtual. (02/12/2013).<sup>92</sup>

Ainda que nem todos os entrevistados tenham utilizado a palavra *bullying* em sua definição, todos eles, sem exceção, fazem relação entre um e outro ao longo da entrevista, confirmando ser esse um elemento do núcleo central, assim como a internet, como apareceu na evocação livre. Essa relação

<sup>92</sup> Convenções utilizadas na transcrição das entrevistas: ( ) - incompreensão das palavras ou segmentos; (hipótese) - hipótese do que se ouviu; / - truncamento, fala interrompida; **MAIÚSCULAS** – entonação enfática, :: - alongamento de vogal ou consoante; ... – pausa; [ ] – simultaneidade de vozes; ((minúscula)) – comentários descritivos do transcritor. (Koch, 1995)

está presente em todas as entrevistas: ao se referirem a *cyberbullying*, mencionam o *bullying* e vice e versa, ora como sinônimos, ora salientando a especificidade de um ou de outro. Por exemplo, diante de uma pergunta sobre *cyberbullying*, muitas vezes a resposta é sobre *bullying*:

**Andrea:** você considera *cyberbullying* algo que acontece entre crianças, entre alunos ou algo que pode acontecer entre adultos, entre adultos e crianças?

**Laura:** não, o *bullying* acontece com qualquer pessoa. Pode acontecer com qualquer pessoa (02/12/2013).

**Andrea:** Isso já foi discutido na escola?

**Telma:** Muito! Já tivemos até projeto. Já fizemos até um projeto aqui, com culminância e tudo! Já houve muita discussão... quando começou o modismo.

**Andrea:** do *bullying* ou especificamente do *cyberbullying*?

**Telma:** do *bullying* (22/11/2013).

**Andrea:** O que você acha que favorece ou propicia a existência do *cyberbullying*?

**Vera:** Eu acho, eu associo muito à mesma coisa do *bullying*, né? Só que a pessoa ao invés da pessoa fazer o *bullying*, digamos pessoalmente, eu encaro você, e aí eu falo pra você, o que eu penso assim de uma forma pejorativa, eu me escondo e vou fazer isso por trás (08/11/2013).

O *cyberbullying* é definido, assim, como um tipo de *bullying*. A internet é considerada um meio, ou uma ferramenta:

**Clara:** É eu acho que só mudou o **meio**, né? Antes/sempre teve, sempre existiu o *bullying*, só que agora vão sofisticando, a gente tem outros **meios** para atingir, isso aí é a evolução, acho que a gente não tem como voltar atrás (19/11/2013, grifos meus).

**Vera:** Então eu aproveito um **meio**, assim, que eu não estou aparecendo fisicamente porque eu não estou te encarando olho a olho, mas eu estou fazendo da mesma forma que estivesse fazendo (08/11/2013, grifos meus).

**João:** A internet em si não é um problema, você usa como você quiser. É como uma faca. A faca não é um problema. Agora se você enfiar a faca em uma pessoa, passa a ser um problema. É apenas uma **ferramenta**. (19/11/2013, grifos meus).

Ao mesmo tempo em que é considerada “apenas” uma ferramenta, o seu uso transforma o *bullying* em algo novo. Essa ideia, presente também na análise dos meios de comunicação, é explicitada em seis entrevistas. Assim como nos meios de comunicação, o *bullying* é representado como algo que sempre existiu, mas o *cyberbullying* é algo atual, novo ou uma novidade. Alguns exemplos:

**Marta:** Porque o *cyberbullying* é uma questão de desrespeito ao outro... e comportamento. Um comportamento novo (22/11/2013).

**João:** Antes eles faziam isso na escola de uma forma CONCRETA, PESSOAL. Como eles têm/ é uma novidade, eles estão derivando para esse tipo de ferramenta (19/11/2013).

**Nina:** Eu acho que é mais um problema na escola, mas eu acho que é um problema atual, assim como outros virão, da atualidade, da contemporaneidade (13/11/2013).

Outra ideia que também esteve presente nos meios de comunicação e apareceu em metade das entrevistas, é a de que o uso dessa ferramenta – a internet – faz com que a agressão seja mais grave:

**João:** Porque eles não precisam mais fazer pessoalmente. É mais cômodo. É mais cômodo e é mais abrangente também. Todo mundo fica sabendo. Então de certa forma ele tem visibilidade (19/11/2013).

**Marta:** Então eles são muito mais ofensivos, muito mais agressivos, através da internet (22/11/2013).

Os entrevistados definem o *cyberbullying* como um tipo de *bullying*, mas suas definições de *bullying* não incluem os critérios de Olweus (2003). Nenhum deles considera *bullying* – e consequentemente *cyberbullying* – uma agressão que acontece apenas entre pares de crianças/adolescentes. Uma diretora chegou a me questionar sobre isso, como podemos ver no trecho abaixo:

**Nina:** Engraçado, eu li uma coisa – até você que está fazendo doutorado – eu tinha lido, nessa época que eu pesquisei, que a gente até conversou na reunião de professores, aí vem as ideias de como abordar em uma turma de 1º ano, que dinâmica fazer em uma turma de 6º ano – diferentes abordagens do mesmo assunto – que o *bullying* era só de semelhantes, né? Eu não faço *bullying* com o aluno, nem o aluno faz isso comigo. [é isso?

**Andrea:** Ah... o que você acha disso?]

**Nina:** Eu acho que não, que não tem sentido! É porque se você usar a sua posição, a sua hierarquia para coagir o outro, para ter uma/agredir o outro, sensibilizar o outro, magoar o outro, você está fazendo *bullying*, porque você está usando a sua hierarquia, de ser mais velha, adulto, coordenadora da escola com a criança que não é nada... entendeu? Eu posso fazer isso com a mãe, então? Porque ela não é professora? Então ela não é minha semelhante?

**Andrea:** é... tem uma divergência... alguns consideram só entre pares, outros qualquer tipo de agressão.

**Nina:** Eu considero qualquer tipo de agressão (08/11/2013).

Em duas escolas os entrevistados mencionaram questões envolvendo professores na época da greve e que foram para as redes sociais:



**Alice:** alguns professores se inflamaram e passaram dos limites na rede com os colegas. Uma coisa é você defender a greve, defender os seus direitos, outra é você denegrir a imagem do outro (12/11/2013).

**Mara:** Às vezes até entre professores e professores, porque agora no período da greve nós observamos isso.

**Andrea:** Mas vocês conceituam isso como *cyberbullying*?

**Mara:** Não sei... não sei. Mas a questão, assim... não sei se poderia ser, né? ((olhando para Clara))

**Clara:** ((risos)) *cyberbullying*? Não sei... Ah, mas teve um...

**Mara:** Uma guerrinha assim... no *facebook*

**Clara:** Quem fez greve/

**Mara:** quem não fez greve... Em relação a posicionamento. Formação de grupos. De opiniões diferentes. Acho que o importante é respeitar. Quando isso não acontece, eu acho que pode se tornar um *cyberbullying* (22/11/2013).

Mara e Clara, diretora e diretora adjunta de uma das escolas, não souberam dizer se consideravam o mal estar nas redes sociais por causa da greve como *cyberbullying* ou não, mas ao final afirmaram que pode ser considerado, sim, se houver desrespeito. Mara foi a única entrevistada que mencionou outros critérios definidos por Olweus (2003). Ao diferenciar um conflito de um caso de *cyberbullying*, a diretora falou sobre a intencionalidade:

**Mara:** ...isso é já uma situação que é do *facebook*, e vem acontecer, NA REALIDADE, dentro da escola, que é o espaço onde eles se reúnem.

**Andrea:** E qual a diferença, então? Você disse que é diferente do *cyberbullying*.

**Mara:** É. É diferente. Porque ali é um CONFLITO, que é gerado no *facebook* e que aí vem ser resolvido dentro da escola. Já o cyber, não. Você PREMEDITA, uma MALDADE, daquela pessoa específica.

**Clara:** É mais pontual né? Vamos dizer assim.

**Mara:** É. Você tem o OBJETIVO de atingir diretamente aquela pessoa. Aquela pessoa. Aí, AQUI, engraçado, né? NUNCA nos veio nada assim nesse nível. É mais aquela questão assim de briga, de namorado, de...

**Clara:** É foi isso que eu falei, às vezes alguma coisa na comunidade que acontece, algum baile, e eles acabam querendo resolver aqui dentro, né? (22/11/2013)

Em outro momento da entrevista, a diretora falou sobre o critério da repetição.

**Mara:** Às vezes tem umas mães que entram aqui: “ah, meu filho está sofrendo *bullying*”. Não é o menino dizer assim “você é bobo”. Isso não é *bullying*. Agora o *bullying* é SISTEMATICAMENTE, a pessoa fica MARCADA na alma, e aquilo ela não consegue, né? Por aquela diferença (22/11/2013).

Mara relatou, durante a entrevista, que seu filho sofrera *cyberbullying* e ela o tirou da escola (particular) onde ele estudava.

Ao contrário dessa diretora, houve quem relacionasse *bullying* a brigas, desaforo, rixas, implicância e até falta de educação, não necessariamente sistemáticas e repetitivas, não necessariamente com a intenção de ferir.

**Clara:** É o *cyberbullying* é esse... essa falta de... educação? ((riso alto)) na internet, de uma maneira geral, e nas redes sociais, né?

**Vera:** Olha, esse nome veio também não tem muito tempo. Eu acredito que em 2010, ou 2011 começou a se falar em *bullying*. Porque antes, nós tínhamos isso como assim... chamava-se o aluno implicando com o outro. Então nós tínhamos aquela implicância (08/11/2013).

**Rosa:** Acontece assim, um COMENTÁRIO no *facebook* que vai gerar um *bullying* aqui na escola. Entendeu? Que aí pode ser juntado com o *cyberbullying*, mas não é assim tão agravante como *cyberbullying*. É um comentário – ainda mais que agora eles vão para aquele parque Madureira, aquelas coisas – aí fazem um comentário, aí vem bater na escola o comentário. E às vezes acontece o *bullying* na escola, a briga, né? Essas coisas. Na escola.

Interessante notar que Rosa não considera um comentário como *cyberbullying*, mas uma briga gerada pelo comentário é considerada *bullying*, ainda que seja, pelo contexto descrito, algo pontual.

Esse comportamento – rixas, desaforo, apelidos, implicância – é considerado, em seis entrevistas, uma coisa natural do comportamento humano, relacionado à vida em grupos, associado à infância – “coisa de criança” – ou à adolescência:

**Telma:** Sempre existiu *bullying* na escola! Porque criança é um ser mais ou menos perverso ((sorri)), assim, de pegar o defeito daquela pessoa e ficar ali, né? ((gesto de soco girando na mão)) Isso sempre existiu, ou sendo *cyber* ou não sendo, né, no nosso tempo não chamava *bullying*, chamava implicância ou outros nomes mais... (22/11/2013).

**João:** é, acho que FAZ PARTE da essência do ser humano ele criticar o que é diferente nele. Se tiver um garoto muito ALTO, ele vai sofrer *bullying*, se tiver um muito BAIXO, ele vai sofrer *bullying*, se tiver um muito gordo, ele vai sofrer *bullying* (19/11/2013).

**Rosa:** Essas questões, isso é inerente mesmo da adolescência! E se você deixar por conta deles é uma coisa que PASSA/ (19/11/2013).

Os entrevistados deram muitos exemplos de sua infância – cinco deles afirmaram ter sofrido *bullying*, mas não consideraram nada de mais. Para Telma, esse comportamento além de natural era também saudável:

**Telma:** Eu tenho 1 metro e meio, meu apelido era formiga, tinha dia de eu chorar e não querer ir para a escola porque todos os meus amigos eram altos, não MORRI por causa disso, a minha infância foi muito feliz, DARAM uma dimensão MUITO maior ao que acontece/ a relação da escola que sempre foi uma coisa saudável, até para o crescimento da estrutura psicológica (22/11/2013).

Em pesquisa com uma amostra representativa de diretores de escolas de São Paulo, Leme (sem data) também encontrou a crença de que conflitos são naturais e esperados na infância e na adolescência. Segundo a pesquisadora, quase metade dos diretores não atribuiu grande gravidade a este tipo de ocorrência.

Bernardini (2008) realizou uma investigação sobre as representações sociais de professores do segundo segmento do Ensino Fundamental sobre *bullying*, em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, através de observações do cotidiano escolar, sessões de grupo focal e entrevistas, e também encontrou a ideia de que *bullying* é “normal”, é próprio do período da vida em que estão os estudantes.

Telma e mais quatro entrevistados atribuem o sofrimento das crianças ao fato de hoje estarem mais sensíveis. Essa sensibilidade maior faz com que as crianças se incomodem mais do que antigamente.

**Rosa:** eu acho que hoje essa importância exacerbada que deram/ esse NOME, em inglês, que deram, de *BULLYING* ((risos)), entendeu? Eu acho que também reforçou isso. Porque isso já existe há anos. A gente aqui na escola conversa muito sobre isso, sabe? E, assim, crianças, adolescentes que se incomodavam mais do que outros, também existe há muito tempo, mas cabe ao responsável perceber isso (19/11/2013).

**Marta:** apesar de que na infância eu sofri muito *bullying*, mas não tinha esse nome... é... a gente sabe que há 20, 30, 40 anos atrás já existia *bullying*, mas não tinha esse termo. E a gente era vacinado sobre isso, né, a gente tinha família que conversava, que apoiava e a gente não sofria como os adolescentes de hoje sofrem, porque muitos estão sozinhos.

A maior sensibilidade das crianças de hoje está associada, de um lado à falta da família – que deveria dar suporte, fortalecer a autoestima, ensinar à criança a lidar com seus próprios problemas – e, de outro, à divulgação do *bullying* pelos meios de comunicação. Há, para cinco diretores/coordenadoras, uma supervalorização do tema.

**João:** Eu acho também que não pode superestimar esse tipo de/até porque você valoriza demais acaba criando uma expectativa ruim de uma coisa que não é::: TÃO grave, como às vezes/É a mesma coisa do

*bullying*. *Bullying* sempre existiu, se você começar a superdimensionar, você talvez valorize mais do que deva ser valorizado. Porque o próprio aluno, a própria pessoa, tem que criar mecanismos para se defender disso. Porque em algum momento da sua vida você vai ter esse tipo de...

**Ana:** passar por essa situação.

**Vera:** Mas eu acho que a mídia começou a colocar isso em evidência. Então aquilo que pra nós era nesse tempo – ((risos)) eu já estou há bastante tempo – para nós era aquela implicância, aquele... implicar do um com o outro, o apelido e pegar um defeito, e que a gente corrigia, passou a ser *bullying* e a mídia disseminou muito isso. E aí a gente começou a ver que... aí vieram inúmeros artigos, inúmeras citações sobre isso, e ficou muito exposto, né? Com casos, que aí tudo hoje em dia tudo virou *bullying* né? TUDO (08/11/2013).

**Rosa:** Sempre existiu. E o que a gente fazia? A gente falava “ah, minha filha, deixa de ser boba, você tem que ter orgulho de ser estudiosa, você tem que ter orgulho disso, deixa isso para lá!” E quando você não fortalece, aquilo acaba. E às vezes você fortalecendo fica aquela coisa assim, aí vem todo mundo falando assim: “ah, porque *bullying*, AGORA, dá prisão, vai para a delegacia, denuncia!” (...) aí eu acho que isso REFORÇA! Por que isso é uma coisa inerente do adolescente, há ANOS! De crianças, HÁ ANOS! Só que, o que acontece? Nós não tínhamos, naquela época, esse patamar de ser TÃO divulgado (19/11/2013).

Já que esse comportamento era, em outros tempos, visto como natural e saudável, na visão desses educadores, há um exagero nessa nova abordagem, que só contribui para reforçar o comportamento.

Embora identifiquem o *bullying* como fenômeno que sempre existiu, ou existe há muito tempo, os entrevistados (todos eles) reconhecem que esse é um nome novo.

**Nina:** Então *bullying* pra mim é só uma palavra nova para um evento social que já existe desde que o mundo é mundo, desde que o ser é um ser social que vive em um grupo (08/11/2013).

**João:** a abordagem que está se tendo sobre esse tema também é uma abordagem NOVA (19/11/2013).

João, o único diretor que participou das entrevistas, salientou que não apenas o nome é novo, mas também a abordagem. Aqui temos novamente a ideia que discuti no primeiro capítulo de que os nomes não são etiquetas que colamos nos objetos. João percebe que ao nomear um fenômeno antigo, esse fenômeno é transformado, na medida em que a forma como é visto é modificada.

Três entrevistados mostraram-se abertamente contrários aos conceitos de *bullying* e *cyberbullying*. Os argumentos são o fato da palavra ser estrangeira e a forma como repercutiu, criando-se um “modismo”.

**Telma:** eu não gosto desse termo *bullying*, porque eu sou BRASILEIRA, tenho horror a isso. Eu só estou repetindo isso porque você se referiu a mim com esta palavra. Mas eu não gosto dessa expressão, não gosto de nada disso, sou brasileira e gosto de usar a MINHA LÍNGUA. Entendeu? Eu não gosto dessa expressão (22/11/2013).

**João:** bom, *bullying*, tirando a questão da/... do modismo, *bullying* existe desde que o homem viveu em grupo. Eu acho que apenas o termo virou moda.

**Rosa:** é... recente... de algum tempo para cá... de alguns anos para cá.... eu acho que essa palavra reforçou, sabe? Essa questão... Eu não gosto. EU não gosto dessa palavra, porque eu acho que foi justamente essa palavra americanizada que reforçou. E brasileiro adora copiar as coisas, né? Você me desculpe! Mas brasileiro adora copiar as coisas! A gente não tinha esse problema.

Esse posicionamento dos entrevistados, mais claramente contrários ao termo – e consequentemente à ideia ou à abordagem – se deu geralmente do meio para o final das entrevistas. No início destas, os diretores e as coordenadoras mostraram-se tímidos, reticentes – o que é muito comum em situações desse tipo. Aos poucos foram se sentindo mais à vontade para se expressar e utilizaram expressões como “sinceramente”, “me desculpe”, ou “é a minha opinião”, antes de colocarem-se abertamente contra a nomenclatura. Apenas João tocou no assunto, logo no início da entrevista – ao evocar as palavras irrelevante e inócua. Talvez porque seja considerado politicamente incorreto ir contra a ideia de que o *bullying* é um problema muito sério. Como vimos na análise dos meios de comunicação, ele é representado como um problema grave, crescente e de sérias consequências.

Para Abric (2003) há, sobre certos objetos, em determinados contextos, uma zona da representação social denominada “zona muda”<sup>93</sup>, composta de elementos considerados contra normativos que não podem ser verbalizados pelos sujeitos por irem contra valores morais ou normas valorizada socialmente. Não podemos afirmar que ser contra o termo *bullying* – e consequentemente contra a abordagem – é um elemento da zona muda da representação social desse objeto, mas essa é uma hipótese a ser considerada. Esse parece ser um tema meio incômodo para as escolas, parece haver um certo mal-estar, uma postura defensiva, o que parece ter motivado, por exemplo, a solicitação para realizar entrevistas em duplas, mesmo em meio a tantas tarefas a executar pelas coordenadoras e diretores. Talvez isso ocorra porque os diretores percebem que

---

<sup>93</sup> No original “zone muette”

há uma cobrança por parte da sociedade acerca desse tema e que a escola é considerada omissa e negligente, como vimos na análise do material dos meios de comunicação.

Os entrevistados não negam as consequências do *bullying* e do *cyberbullying*, citam a depressão (2), o suicídio (4), problemas psicológicos/emocionais de uma maneira geral (4), mencionam o caso da escola em Realengo (2), o isolamento ou a segregação (2) a queda no desempenho acadêmico (1) e problemas com a justiça (1). Mas as atribuem, como vimos, à fragilidade dos sujeitos, despreparados para lidar com isso – em oposição ao que acontecia com eles na infância, pois tinham uma família que lhes dava suporte. Em três entrevistas, as consequências aparecem relacionadas à forma como o alvo reage às agressões.

**João:** Olha, muito difícil você definir consequências porque podem ter consequências terríveis, como pode não ter consequência nenhuma.

**Ana:** É verdade...

**João:** Depende de como você reage a um tipo de *bullying*, um tipo de agressão, através dessa mídia (19/11/2103).

Todos os diretores e coordenadoras, mesmo os que consideram o tema superestimado, que consideram a palavra americanizada, que enfim, criticaram a forma como é abordado, admitiram que o *bullying* é um problema na escola, disseram receber materiais de divulgação e estímulo da Secretaria de Municipal Educação para trabalhá-lo (cartilhas, jornais, jogos e palestras) e cinco entrevistados mencionaram desenvolver ou terem desenvolvido projetos sobre o tema. Já o *cyberbullying* não é visto como uma grande preocupação.

Se por um lado o *cyberbullying* aparece nos meios de comunicação e na fala de metade dos entrevistados como sendo um problema mais cruel, mais grave, ou de maiores proporções, devido à grande exposição que a internet proporciona, ele é visto, ao mesmo tempo, como uma preocupação menor do que o *bullying*, na escola:

**Laura:** Não, aqui na escola ainda não é [um problema], porque – como eu te falei, né? – não tenho conhecimento, se está havendo, se está acontecendo, não chegou a mim. E nem à direção, que eu saiba. Não teve. Então não é uma coisa ainda que me preocupa. O *BULLYING* mesmo me preocupa porque às vezes acontece aqui (02/12/2013).

**Marta:** Ainda não é uma coisa que está incomodando como o *BULLYING* sozinho faz. Porque o *bullying* é praticado todo dia, todo dia. O *cyberbullying* ainda não está acontecendo de forma gritante (22/11/2013).

**Vera:** O *bullying*, NA ESCOLA ocupa mais, porque é uma preocupação porque a gente tá vivenciando, né? Qualquer coisa a gente tem que estar muito atenta, pra pegar naquele momento. Então, o *bullying* realizado entre alunos, na escola, me ocupa mais [o tempo] pra que ele não ocorra. E se ele ocorrer, que a gente vá diminuir esse problema imediatamente (08/11/2013).

Em todas escolas pesquisadas o *cyberbullying* não é considerado um problema pelos diretores ou coordenadoras. Isso porque, segundo os entrevistados, ele não acontece (em quatro escolas) ou acontece esporadicamente (em seis delas). Dois diretores admitiram a possibilidade de não ficarem sabendo, já que acontece “fora dos muros da escola”, como fica claro na fala da diretora Vera:

**Vera:** o *cyberbullying* foge um pouco do contexto da escola porque ele só pode ser realizado quando o aluno ou sai da escola ou ele vai acessar um computador, ou com seu celular, então foge um pouco do contexto da escola. Então a gente só fica sabendo mesmo se o responsável trazer ou se o aluno trazer uma queixa de que sofreu. Então não é uma coisa que eu esteja preocupada com isso porque foge do contexto (08/11/2013).

Chama a atenção o fato dos entrevistados terem salientado a relação estreita dos jovens com a internet e, ao mesmo tempo, terem conhecimento de tão poucos casos de *cyberbullying*. Os entrevistados descreveram a relação dos alunos com a internet como “grande”, “intensa”, “exagerada”, “patológica” e “de dependência”. Segundo todos os diretores e coordenadoras que participaram da pesquisa, a internet faz parte do cotidiano dos alunos que, sem exceção, têm acesso à internet, seja em casa, nas *lan houses* ou, muitos deles, nos próprios celulares (com pacotes de dados das operadoras, já que em todas as escolas pesquisadas há *wi-fi*, mas a senha não é fornecida aos alunos). Em outras palavras, na percepção dos entrevistados há muitos casos de *bullying* (todo dia, bem mais do que de *cyberbullying*), os alunos estão conectados o tempo inteiro, mas o *bullying* fica restrito às relações *off-line*.

Chama a atenção também o fato de cinco entrevistados terem enfatizado que o *cyberbullying* não é um problema “nessa escola” ou “na minha escola”. Isso pode estar refletindo uma adaptação da representação social à realidade imediata da escola, característica dos elementos periféricos, o que está relacionado com o fato da palavra “irrelevante” estar localizada no quarto quadrante, ou seja, como um elemento da segunda periferia. Assim, enquanto o núcleo central da representação do *cyberbullying* diz respeito a um problema que, assim como o *bullying*, é grave e pode levar, inclusive, ao suicídio – ao ser

adaptado à realidade dos diretores/coordenadoras, que não detectam esse problema, ele passa a ser um problema irrelevante. Logo, deve estar acontecendo em outro(s) lugar(es). É irrelevante “aqui”, “nessa escola”. Isso fica muito claro na fala da coordenadora Nina:

**Andrea:** Você considera o *cyberbullying* um problema? Ocupa o seu tempo pensar sobre isso?

**Nina:** não. Aqui não, mas é o que eu te falei, pode ser que aqui ao lado, pegando o elevador, descendo e virando à esquerda, na outra escola que tem um grande número de meninos de uma outra faixa etária – segmento de 7º, 8º e 9º ano, ou até em uma escola estadual de nível médio – pode ser que isso NESSE local seja um problema maior. Eu acredito que seja. Porque nas reuniões que a gente vai de coordenadores, a gente vê nas falas. Que esse tema está sendo uma preocupação na escola. Até porque a escola está abrindo as portas delas para essas tecnologias, para a globalização, para o mundo virtual... então está abrindo a porta, tem que segurar o que vem, né? Porque ficar hermética não pode. Se você está abrindo... você vai ter o bônus dessa abertura, mas também vai ter essas dificuldades. Mas tem que abrir, né? Deve estar tirando o sono de muita escola! ((risos)) Deve! E, olha, não é porque é escola pública ou de comunidade, não. Eu acredito, até, que até pela sofisticação que tem e pelo tempo disponível que tem... o tipo de ferramenta que tem... eu acho que uma classe média – uma classe que eu já não estou mais trabalhando tanto, que eu não tenho mais tanta notícia, mas a gente sempre está em grupos, que tem professor da rede pública estadual, e particular – isso na classe média, alta e nas escolas particulares deve estar sendo mu:::ito complicado! Porque são meninos que ficam muito tempo a sós, dentro de casa, com uma ALTA velocidade de internet, com tecnologia de ponta...

Segundo Nina, o problema deve estar acontecendo em escolas particulares ou em escolas que oferecem o segundo semento do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. A escola que Nina coordena vai até o 6º ano; deixou de atender os sétimos, oitavos e nonos anos recentemente e atende ao sexto ano em caráter experimental. Essa foi a única escola que não atendia esse segmento. Mas esse não foi um fator determinante no número de casos de *cyberbullying*, já que em todas as outras escolas pesquisadas esse número foi pequeno ou inexistente, mesmo atendendo às crianças mais velhas.

Em resumo, o *cyberbullying* aparece no decorrer das entrevistas bastante relacionado ao *bullying* e à internet. Esses elementos foram levantados como centrais a partir da evocação livre e considerados também centrais na análise das matérias sobre *cyberbullying* nos meios de comunicação pesquisados. A internet aparece como um meio ou uma ferramenta. O *cyberbullying* é representado como um tipo de *bullying*, mais novo, mais cruel, mas ao mesmo tempo menos preocupante, já que não está acontecendo ou



acontece apenas pontualmente nas escolas pesquisadas. O *bullying* é também considerado por uma parte dos sujeitos como comportamento natural do ser humano/da criança/do adolescente. A grande maioria dos entrevistados o associa a rixas, implicância e brigas, não necessariamente intencionais, repetitivas, ou entre pares. Três entrevistados declararam-se abertamente contra o termo (e a ideia). Todos consideram as consequências gravíssimas e afirmaram trabalhar o tema na escola, mas alguns atribuem essas consequências à maneira como os alvos reagem (as crianças de hoje estão mais sensíveis), que está ligada à própria divulgação do *bullying* e abordagem, que reforça esse comportamento e à falta da família.

Segundo Jodelet, o caráter prático da representação social, de orientador da ação, e o fato desta constituir uma reconstrução do objeto, faz com que haja uma defasagem em relação ao conceito científico original. A autora define três tipos de efeitos produzidos por essa defasagem: a distorção, quando todos os atributos do objeto estão presentes, mas atenuados ou acentuados; a suplementação, quando são conferidos atributos que não pertenciam ao objeto representado e a subtração, quando a representação social corresponde à supressão de determinados atributos do objeto representado. Podemos concluir que no caso da representação do *cyberbullying* pelos diretores e coordenadoras, há subtração dos critérios que diferenciam esse fenômeno de outros tipos de agressão e violência na escola e fora dela.

A “falta” da família foi outro elemento central que apareceu tanto nos meios de comunicação, quanto na evocação livre e esteve fortemente presente nas entrevistas. Esse tema será abordado no próximo item.

### 5.3 Papel da família

Assim como a escola aparece nos meios de comunicação pela sua ausência, a família está presente na fala de nove dos dez entrevistados pela sua falta. As expressões utilizadas são ausência, deterioração, inexistência, falência, fuga das responsabilidades. Esses resultados assemelham-se aos encontrados por Bernardini (2008), onde os professores consideraram a ausência da família e a falta de orientações aos filhos responsáveis pelo aumento de violência nas escolas.

A falta da família não está relacionada apenas ao *cyberbullying*, mas à educação de uma maneira geral, ou ao que os sujeitos da pesquisa consideram

ser a tarefa da família – de cuidar, educar, controlar, transmitir valores e criar hábitos, como o de estudo e até de higiene.

**Ana:** A ausência da família está fazendo a gente se reestruturar em relação/

**João:** Mas a ausência da família para mim é uma coisa irreversível. A família MUDOU. A estrutura familiar mudou (19/11/2013).

**Laura:** Canso de ver mãe chegar aqui e falar isso... “ah, não acorda, fica na internet...” gente! Pelo amor de Deus! Cadê sua autoridade? Você também tem que ter autoridade, não é? Para você impor limites, você também tem que usar de autoridade... senão você não consegue (02/12/2013).

**Telma:** porque o meu pai avisava: “se chegar chorando, tu apanha”, então era tudo mais ou menos resolvido, porque a família existia. Agora não tem mais família, então vamos jogar para qualquer instituição, alguém que está implicando, debochando do meu filho, passa para outro lugar. Eu acho que se a família não tivesse se deteriorado, nem esta palavra *bullying* apareceria na escola! (22/11/2013)

**Marta:** Pai e mãe estão trabalhando demais para conversar, para dar atenção, para fortalecer a autoestima da pessoa... (22/11/2013)

**Vera:** muitas das famílias fogem às suas responsabilidades aos seus filhos e a responsabilidade passa a ser da escola (08/11/2013).

Quando perguntados especificamente sobre o papel da família nas questões relativas ao *cyberbullying*, três entrevistados afirmaram que a família tem um papel maior do que o da escola:

**Sônia:** Maior ainda que o da escola, né? Maior ainda. Porque as famílias estão ali junto (06/11/2013).

**Telma:** Aí a gente chama o responsável e deixa claro para o responsável “o filho é seu, meu filho, a responsabilidade é sua”. A gente até ajuda, né, Graça? (22/11/2013)

Os outros sete não estabeleceram uma comparação entre as duas instituições, ou não deixaram explícita essa relação.

No que diz respeito à natureza do papel da família nas questões relativas ao *cyberbullying*, as atribuições citadas pelos entrevistados se aproximam bastante daquelas que encontrei nos meios de comunicação: monitorar ou vigiar, impor limites de navegação, conversar, procurar ajuda, e formar a estrutura psicológica das crianças (esta última foi a única atribuição que não aparece nos meios de comunicação).

**Tabela 17 – Papel da família nas questões relativas ao *cyberbullying* para os gestores**

Estratégia	Número de entrevistados que a citou
Vigiar ou monitorar	8
Controlar a navegação	5
Conversar	3
Procurar ajuda psicológica	2
Fortalecer a autoestima	2

O principal papel atribuído pelos sujeitos à família foi, assim como nos meios de comunicação, o de vigiar, ou monitorar. Essa ideia esteve presente em oito das dez entrevistas. Rosa é bem enfática nesse aspecto:

**Rosa:** Esse negócio de invasão de privacidade não pode existir para filho, sabe? Esses direitos aí que botaram... eu acho que não existe invasão de privacidade de pais para filhos. Não pode! Não pode existir isso! Você TEM que **vigiar**. Você TEM que **olhar** o que seu filho está fazendo na internet. Porque é por isso que estão acontecendo essas desgraças, essas crianças que estão/estão indo...é::: pedófilos, porque que, né? Aumenta na internet por causa da permissividade. (...) Criar filhos é perseverar, é vigiar e você tem a família hoje, com a desculpa de que todo mundo trabalha fora/eu sei. Eu criei filho trabalhando fora e eu vigiei, entendeu? Eu acho que a gente tem que vigiar (19/11/2013, grifos meus).

Ao falar do papel da família os diretores/ as coordenadoras citaram suas próprias experiências. Laura dá o exemplo de seu sobrinho de 14 anos, que às vezes dorme na sua casa e deixa a página do *facebook* aberta:

**Laura:** Eu **olho**! Sem ele saber que eu estou olhando. Eu vejo as mensagens... eu fico ATENTA. Eu acho que a gente tem que estar atenta. Mesmo que eles não gostem, mesmo que seja errado você fuxicar o *facebook* do outro, mas ele ainda é menor, ele ainda não tem noção exata das coisas que são completamente certas ou erradas. Ele ainda está naquela fase complicada da adolescência, então eu me dou o direito de fuxicar e ver se está fazendo alguma coisa errada. Se estiver fazendo alguma coisa errada vou ter que chamar, conversar, orientar... eu acho que o papel da família é esse (02/12/2013, grifos meus).

Clara colocou senha no *wifi* e só permite que seus filhos (de cinco e de 18 anos) acessem a internet quando ela está em casa.

**Clara:** tem que **ficar de olho**. Lá em casa tem senha. Não tem ninguém com senha, não. A gente também trabalha à beça e tem filhos para poder dar atenção, saber o que eles estão fazendo, né? É isso que a

gente tenta passar para as famílias daqui também (02/12/2013, grifos meus).

A estratégia sugerida por Clara restringe o uso da internet. Com isso restringe os riscos, ao mesmo tempo em que limita as oportunidades.

“Ficar de olho” e “estar atento” foram expressões muito utilizadas tanto nas entrevistas quanto nos meios de comunicação sobre o papel da família e que variam de intensidade. Ficar de olho pode significar monitorar a tela e só permitir o acesso quando se está presente, como no caso de Clara, ou “fuxicar” o computador para ver o que as crianças e os adolescentes estão acessando, como sugeriu Laura, ou ainda, prestar atenção ao comportamento, conversar e “incutir responsabilidade”, como propôs Sônia:

**Sônia:** Então tem que ter um certo controle, né? Assim, sobre o que ele está vendo, sobre o que ele está fazendo, o que está acessando, o que está falando... é difícil, você não consegue na totalidade, eu reconheço. Porque eu não conseguia acompanhar e também eu acho que quando você incute a responsabilidade, você vai olhando, mas você não consegue/ porque existe uma privacidade, seja da criança, seja do adolescente, seja do adulto... então você tem que estar atenta e sempre dando um toque, “olha, cuidado”... (06/11/2013)

A fala de Sônia sugere uma proposta mais favorável ao desenvolvimento da autonomia, fica-se de “olho”, orienta-se, mas não é possível – e nem desejável – controlar “na totalidade” o que as crianças e os adolescentes fazem na internet.

Além da vigilância, o controle da navegação – limites de tempo, de horários, de sites – também foi mencionado como papel da família nas questões relativas ao *cyberbullying*, por cinco entrevistados. Alguns exemplos:

**Mara:** Aí é que está, é botar o limite porque às vezes isso é confuso, né? Eu sei por que eu tenho até/adolescente, não, eu tenho jovem, em casa. E meu filho ADORA, adora esses jogos. Já trabalha e tudo, mas de vez em quando eu digo “opa, tá de madrugada, tá tempo demais, tem que ser até tal hora”. Esse é o papel da família, é dizer “está demais” (02/12/2013).

**Vera:** até a questão de horários, de utilização dessa internet, pra não ter um prejuízo no seu estudo, na sua vida diária, até na sua brincadeira, pra ele não passar o dia todo fazendo aquilo ali. A família, hoje em dia, precisa/as famílias precisam estar reestruturadas pra isso, porque mudou esse contexto familiar. Aquela coisa que a criança brincava e tinha horário pra estudar, e tinha/ Agora, se deixar, a criança passa o dia inteiro em frente ao computador, quando não está em frente a uma televisão (08/11/2013).

**Laura:** Nem que vá lá e arranque o fio! Eu sou meio ditadora nesse ponto. Eu vou lá e arranco! Não vai mexer e acabou. Tem que ter o limite. Tem que ter hora para dormir. A noite foi feita para dormir. Acho que tem que ser assim: “quando você for maior, for responsável por você, aí você faz o que você quiser, mas enquanto você não é responsável por si mesmo, você tem que obedecer as regras, você tem que seguir os limites que a gente impõe”. Eu acho que tem que ser assim. Porque aí se ele fica de madrugada na internet você não sabe o que ele está fazendo, com quem está falando, que tipo de jogo ele está jogando... você não sabe... não é? (02/12/2013)

A ideia de limite tem sido uma metáfora bastante utilizada na educação. Segundo La Taille (2011), tem sido privilegiada apenas uma dimensão dessa metáfora: a de fronteira que não deve ser transposta. As crianças precisam saber “até onde podem ir”, as famílias precisam impor esses limites, dizer “está demais”, como sugere a diretora Mara. Mas há, segundo o autor, outras possibilidades menos exploradas da metáfora dos limites: a fronteira que pode e precisa ser ultrapassada, no sentido de vencer suas dificuldades, como o do esportista que se supera, ultrapassando seus limites, e a ideia de limite que deve ser colocado pela própria criança, preservando sua privacidade e sua intimidade. Se os educadores pensam apenas no primeiro sentido da metáfora, estão tolhendo as crianças, colocando fronteiras intransponíveis. Em termos de mediação do uso da internet, essa discussão se articula com a questão das oportunidades e dos riscos. Apenas colocar limites, reduz os riscos, mas também as possibilidades. É preciso então impor certos limites, mas ao mesmo tempo, incentivar as crianças a transpor outros, ampliando as oportunidades, assim como ensiná-las a impor seus próprios limites.

As conversas, citadas em segundo lugar como papel da família nos meios de comunicação, foram mencionadas por apenas três entrevistados.

**Nina:** Olha, o papel da família seria o de estar também abrindo, porque eu acho que nada como uma boa conversa. Esclarecer (08/11/2013).

As estratégias de mediação discutidas até agora – vigiar/monitorar, controlar a navegação e conversar – aproximam-se das encontradas nos meios de comunicação e das mencionadas por Helsper e Livingstone (2008) em textos sobre pesquisas realizadas nessa área. No entanto, os estilos de mediação construídos por essas autoras, a partir da análise de fatores (co-uso ativo, restrições de interação, restrições técnicas e monitoramento)<sup>94</sup> não se mostraram úteis para pensar as falas dos entrevistados no estudo aqui relatado,

<sup>94</sup> Essa pesquisa foi apresentada no capítulo 4.

porque nestas os estilos se misturam. Por exemplo: a estratégia de Clara poderia ser considerada co-uso ativo, já que ela fica por perto quando seus filhos estão online, mas também restringe a interação, na medida em que restringe o tempo de uso ao tempo em que ela está em casa (e pelo que relatou fica bastante tempo na escola). Além disso, o uso da senha, impedindo a conexão à internet, não poderia ser considerado uma restrição técnica? Toda restrição técnica não restringe, em última análise, as interações?

O conceito de mediação televisiva, de Orozco Gomes (2001), pode ser interessante para pensar essa mediação da relação das crianças com a internet. Segundo o autor, a televisão é um fenômeno multimidiado por uma complexa trama de fatores que inclui a mediação familiar, as trajetórias de vida, as aprendizagens anteriores, estar ou não na escola, frequentar ou não a igreja, fazer parte de determinado grupo social, étnico, geográfico, etário, de gênero, etc. Essas mediações acontecem não apenas durante o uso da mídia, mas também antes e depois dele, nos diálogos e não diálogos que se travam sobre o que se viu/acessou, nas proibições e não proibições, nos castigos etc.

Também foi citado, por dois entrevistados, o papel da família de procurar ajuda psicológica, se for necessário. A ajuda de outras instâncias – advogados, delegacias ou a escola – como apareceu nos meios de comunicação, não foi citada.

Finalmente, duas entrevistadas também mencionaram o papel de “formar a estrutura psicológica” da criança, “acompanhar o emocional” ou “fortalecer a autoestima”. Esse papel não foi citado nos meios de comunicação. Segundo os entrevistados, o acompanhamento, feito desde o “berço”, evitaria que o *bullying* – e o *cyberbullying* acontecesse:

**Telma:** a família tem que saber porque, qual é a estrutura psicológica que ela ofereceu àquela criança. Por que aquela criança PERMITE ser zoada assim? Se não tem uma estrutura psicológica bem formada, onde eu errei? (22/11/2013)

**Marta:** O papel da família é acompanhar o emocional da pessoa, o educar – a princípio – se há uma educação no início, né, o que a gente diz que vem de berço, se existe essa educação, essa pessoa não vai praticar *cyberbullying*, não vai sofrer *cyberbullying*. Porque o que ela vir na internet ela vai deixar para lá.

Na fala de Rosa a ideia de que a criança, incentivada pela família, “deixaria para lá”, também está presente.

**Rosa:** As minhas filhas mesmo, eu tenho filhas crescidas, casadas... mas também passaram por essas coisas, porque quando é estudiosa é CDF, não é? Essas coisas? Sempre existiu. E o que a gente fazia? A gente falava “ah, minha filha, deixa de ser boba, você tem que ter orgulho de ser estudiosa, você tem que ter orgulho disso, deixa isso para lá!” (19/11/2013).

A ideia de que o *bullying* acontece porque as crianças hoje em dia são mais sensíveis – já que ele sempre aconteceu ou acontece há muito tempo e é uma coisa natural – e que elas são mais sensíveis porque a família não está presente/não dá suporte/não fortalece a autoestima, segue a mesma direção da culpabilização dos alvos (e de suas famílias). Os alvos é que não conseguem reagir, permitem a vitimização, enquanto deveriam “deixar para lá”.

É inegável a relação da autoestima, da autoimagem e do *bullying*. Há de fato algumas crianças que “deixam pra lá” e outras que se tornam mais facilmente alvo das agressões. Segundo Toggnetta, o que explica nem toda criança que é gordinha, baixinha ou usa óculos ser alvo de *bullying* é

exatamente porque essa é a imagem que têm de si, ou seja, quem se torna alvo de *bullying* concorda com aquela imagem que os outros apresentam dele, se sentindo por isso menosprezado e sem forças para reagir aos escárnios a que são submetidos (sem data, p. 142).

Mas, é preciso cautela para, ao concordar com esse ponto de vista, não responsabilizar exclusivamente o alvo e a sua família pelo *bullying* sofrido. Outra crença encontrada na já citada pesquisa de Leme (sem data), com diretores de escola de São Paulo, é a de que os alunos são responsáveis pelos conflitos, “porque são mal educados por seus pais, que são indulgentes e permissivos, não colocando limites em sua educação ou então por características de personalidade dos próprios alunos, que os predisporiam à violência” (p. 176). Assim, ora os pais dos alvos são culpados por não oferecerem uma “estrutura psicológica”, ora os pais dos autores são culpados por não imporem limites, e a escola acaba se eximindo de responsabilidade.

Ainda sobre a autoestima, vimos no primeiro capítulo que esse é um fator associado ao *cyberbullying* (Tokunaga, 2010; Shariff, 2011; Schneider et al., 2012; Marées e Petermann, 2012). Marées e Petermann enfatizam a bidirecionalidade desse fator – ao mesmo tempo em que pode ser um fator que aumenta a possibilidade de ocorrência do fenômeno, é agravado por ele. Em outras palavras, a baixa autoestima pode ser vista ao mesmo tempo como causa e consequência do *bullying* ou *cyberbullying*.

Em resumo, o papel da família nas questões relativas ao *cyberbullying* é, para os entrevistados, principalmente vigiar ou monitorar e controlar a navegação, mas também conversar, procurar ajuda psicológica e fortalecer a autoestima. A família é duramente criticada pelos gestores, mas as queixas não dizem respeito apenas ao *bullying* e *cyberbullying*. Vamos discutir essa questão nos próximos itens, quando examinarmos o papel da escola na sociedade de uma maneira geral e, especificamente nas questões relativas ao *cyberbullying*, na visão dos sujeitos dessa pesquisa.

#### 5.4 Função social da escola

Antes de analisarmos o papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying*, convém discutir o que os sujeitos da pesquisa pensam sobre o papel da escola na sociedade atual. Esse tema mereceria um trabalho à parte. Meu objetivo aqui é apenas traçar algumas reflexões que se articulam com o objeto dessa pesquisa. Não é possível entender como os diretores e as coordenadoras representam o papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying* sem entender como veem o seu papel de uma maneira mais ampla, em que projeto de escola acreditam e defendem.

Segundo Canário (2007), a instituição escolar sofreu mudanças ao longo do século XX, passando de um modelo de certezas, no início do século, quando era uma “fábrica de cidadãos”, profundamente elitista, mas considerada “uma instituição justa em um mundo injusto” (p. 17), a um modelo de promessas, quando, após a segunda guerra mundial, houve uma expansão quantitativa e ela passou a ser vista como possibilidade de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. Após os anos 1970, quando essas promessas não se concretizaram, os diplomas foram desvalorizados e a sociologia começou a mostrar a escola como reprodutora das desigualdades sociais, a instituição passou a um modelo de incertezas, deixando de ser vista como justa ou como possibilidade de igualdade, mas, ao contrário, passando a ser vista como uma instituição que contribui para a manutenção das injustiças sociais. Essas mutações, a que se refere Canário, levaram a uma crise de identidade da escola.

Barretto, em artigo sobre as representações sociais do trabalho docente, afirma que “os objetivos da escola tornaram-se cada vez mais amplos, vagos e sujeitos a reinterpretções, visto que as relações escolares não mais se enquadram em pautas previamente estabelecidas” (2010, p.439).



Nas respostas dos sujeitos desta pesquisa encontramos várias ideias, que se relacionam umas com as outras: a função da escola é formar cidadãos (2), socializar as crianças (3), mas principalmente preparar para o futuro, para o mercado de trabalho, ou oferecer um futuro melhor (7). Em uma das respostas, dentro de “preparar para o mercado de trabalho” está também a ideia de conformação às regras sociais (usar uniforme porque no trabalho terá que usar também, por exemplo), mas essa ideia também está relacionada a de socialização. Enfim, pode-se considerar que nas respostas dos diretores e das coordenadoras temos tanto o modelo de escola de certezas, quanto o modelo de promessas, de que fala Canário (2007). Alguns exemplos das respostas dadas:

**Rosa:** Ah, aí você me pegou. Para mim, como educadora, eu acho que eu tenho o papel de inserir essa criança no mundo, com todos os conhecimentos – até mesmo de internet. Eu acho que o papel da gente é colocar essa cri/esse cidadão, no mundo (19/11/2013).

**Marta:** é justamente socializar o indivíduo com tantas mudanças. (...) então escola ainda tem uniforme, por quê? Porque vai treinar o cara a um dia ter uniforme no seu trabalho. A seguir regras. Temos regras para tudo, então, existem regras na escola (22/11/2013).

**Telma:** É o mesmo. O papel da escola mudou pouco. É o mesmo de quando você frequentava o Ensino Fundamental... é o MESMO. Uma ponte para o futuro. E o que a gente faz aqui é formar cidadão.

Para Mara, a escola continua sendo fortemente uma promessa na vida dos alunos. A justificativa para o insucesso das promessas é a falta de qualidade da escola:

**Mara:** Eu acho que o papel essencial hoje é melhorar, porque antigamente era difícil o acesso. Hoje o acesso está ampliado, a gente precisa buscar qualidade. Dar oportunidade para essas crianças que precisam mudar a história delas a partir da educação. Eu acho que esse é o maior desafio da escola hoje. Eles entenderem, verem o objetivo da educação para a vida deles. E essa é a função principal (02/12/2013).

Parece que a escola de incerteza faz parte do imaginário dos alunos, que não veem objetivo nela. O desafio da escola passa a ser, para a diretora, fazer com que eles entendam que a escola é importante para mudar a sua história e mudar a qualidade, já que a falta da qualidade é o que substitui a falta de acesso na justificativa de um mundo injusto. Agora que o acesso foi universalizado, falta qualidade. Canário argumenta que não se trata de um problema de eficácia, mas de legitimidade. Segundo o autor, a superação da crise está em criar um novo sentido para o trabalho escolar: a aprendizagem

deve tronar-se importante pelo seu valor de uso, pela aprendizagem em si, e não pelo seu valor de troca – colocação no mercado de trabalho e promessa de um futuro melhor.

Para Vorraber Costa (2003), a ideia da escola como promessa de um mundo melhor é ainda muito forte. Segundo a autora,

há ainda um imenso contingente de pessoas, no qual se incluem pais, mães, professores e professoras, políticos, governantes, gestores, pesquisadores, que depositam grande expectativa no caráter formativo, mobilizador e transformador da escola na sociedade, apostando que sua efetividade dependeria de esforço, competência, dedicação e vontade política. A ideia de que ela tem poder para mudar a vida das pessoas e pode contribuir para que a sociedade e o mundo se tornem melhores parece que ainda persiste com muita vitalidade (p. 21).

Outra ideia fortemente presente, em sete das dez entrevistas, foi a oposição entre educar e transmitir conhecimentos:

**Vera:** A função da escola mudou muito né? A escola transmissora de conhecimento, né? SOMENTE a escola que transmite conhecimento. Isso... não existe mais, SÓ isso, né? (08/11/2013)

Três entrevistados afirmaram que a função da escola hoje é educar e não apenas transmitir conhecimentos, mas não se posicionaram contra ou a favor dessa mudança. Outros três colocaram-se em posição contrária a ela:

**Telma:** por exemplo, pai e mãe achar que escola é depósito de aluno, lugar para se responsabilizar pela educação das crianças – que não é. A escola é lugar de TRANSMISSÃO de conhecimento, de saber, a gente até AJUDA (risos) na educação, mas a gente não é pai nem mãe de ninguém. Entendeu? Eu acho que daí começou a jogar muito nas costas da escola e ATÉ essa responsabilidade do que é *bullying* ou não (22/11/2013).

**Laura:** na minha visão, ela existe para INSTRUIR. Para transmitir CONHECIMENTO. Transmitir conhecimento, levar o aluno a BUSCAR o conhecimento. Mas hoje a escola virou o quê? O lugar onde você EDUCA, e eu acho que a educação quem tem que dar é a família, são os pais, não é a gente. Mas hoje a gente funciona assim. Porque falam tanto que é EDUCADOR? Eu não me sinto uma educadora, eu tenho que ser uma professora, eu me formei para ser professora, para instruir, para transmitir conhecimento. Mas a gente acaba tendo que ser o quê? Educadora, a gente tem que dar aquilo que não tem em casa (02/12/2013).

João e Ana posicionaram-se a favor de uma escola que deve educar:

**João:** A escola deveria, em tese, assumir esse papel [educar]. Só que aí existe um grande paradoxo, a escola está sendo cada vez mais

desvalorizada para esse tipo de papel – que é EDUCAR. A escola – até porque a informação hoje você não tem mais só na escola, você tem em tudo quanto é lugar, a informação – a escola não pode ser SÓ um estabelecimento para informar.

Leme (sem data) encontrou entre os diretores de São Paulo, a crença, comum na civilização ocidental, de que afeto e cognição são processos psicológicos separados e que o primeiro é inferior ao segundo, sendo missão primordial da escola promover o desenvolvimento cognitivo do aluno, deixando em segundo plano o afeto – e os conflitos interpessoais.

Tal percepção também não é totalmente desprovida de fundamento, se considerarmos que a escola é a instituição social encarregada da educação formal pela sociedade. Assim, justificadamente, considera que sua atribuição principal é ensinar conhecimentos acumulados pela cultura ao longo da história da civilização. E, consequentemente, considera que a educação dos sentimentos, afetos, sociabilidade são atribuição quase que exclusiva da família. Entretanto, com isso, a escola se esquece de que o aluno não deixa sua afetividade do lado de fora quando adentra seus muros para ser ensinado. (Leme, idem, p.174)

Para a autora, ao culpar o aluno ou sua família pelos conflitos que acontecem na escola, esta se isenta total ou parcialmente de sua responsabilidade e se exime de participação, deixando de intervir nessas situações (Leme, idem).

Relacionada à ideia de oposição entre transmitir conhecimento e educar está, nas mesmas sete entrevistas, a ideia de que a escola ficou sobrecarregada, ao assumir uma função que antes era da família:

**Laura:** Mas os papéis acabaram se invertendo, porque a família está deixando frouxo. A própria família não tem educação. Até porque a gente tem famílias formadas/com mães que tem 14 anos, 15 anos, que na realidade ainda nem terminaram de ser educadas, ainda nem forma educadas e já estão fazendo filhos. Então quem vai educar? Acaba sendo a gente. O nosso papel não deveria ser esse. Foram jogando tudo para a escola. A escola está sobrecarregada. É o que eu acho! ((risos)) (02/12/2013).

**Vera:** A escola tem funções múltiplas, né? Não só pela questão da sociedade ter mudado, mas também porque a sociedade foi colocando na escola responsabilidades, que a escola nem sempre tem como dar conta. Muitas questões sociais foram colocadas para que a escola desse conta delas. Quando a gente diz que muitas das famílias elas fogem as suas responsabilidades aos seus filhos e a responsabilidade passa a ser da escola. A escola é responsável por trazer essa criança pra escola, a escola é responsável por inúmeras situações que a gente tem que dar conta e que muitas vezes a gente não está preparado (08/11/2013).

Nesses dois últimos itens analisados (o papel da família e o papel da escola na sociedade) é possível observar uma forte crítica da escola à família – que não educa, não transmite valores, não impõe limites, não dá suporte, não conversa, não oferece uma estrutura psicológica adequada, não vigia, não fica de olho, não presta atenção. Ao darem exemplos de como educam seus próprios filhos, a fala das coordenadoras e diretores das escolas reflete o desejo de que as famílias eduquem as crianças de acordo com os valores e os modelos adotados por eles. Essa crítica é visivelmente marcada pela diferença de classe social a que pertencem os alunos e os gestores escolares, mas também pelos diferentes modos de socialização da família e da escola.

Segundo Thin (2006), o descontentamento da escola com as famílias populares pode ser explicado pela existência de lógicas socializadoras distintas e estranhas umas às outras: um modo de socialização escolar, que é dominante e um modo de socialização popular, que é dominado.

Não é, portanto, somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre os pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais (Thin, 2006, p. 212).

Segundo o autor, para analisar a questão desse ponto de vista é preciso se despir da visão dominante “que caracteriza essas famílias pela incoerência, negligência e ‘anormalidade’ e que se considere que as práticas e as maneiras de fazer dos pais não são totalmente incoerentes” (Thin, idem, p. 213). O modo de socialização escolar é baseado na forma escolar, caracterizada por espaços (onde as crianças ficam separadas dos adultos, organizadas por faixa etária, protegidas de olhares não-pedagógicos) e tempos específicos (em que há necessidade permanente de ocupação e pouco tempo livre), uma relação pedagógica entre adultos e crianças (o único objetivo dos adultos ali presentes é educar as crianças), regras gerais e “suprapessoais” (que não dependem do humor ou das afinidades) e aprendizagens separadas das práticas (não se aprende fazendo). As lógicas de socialização das famílias populares diferem em vários aspectos do modo de socialização escolar, entre eles: as aprendizagens acontecem nos atos da vida cotidiana, na convivência entre adultos e crianças, e não em momentos criados especificamente para esse fim; as regras não são gerais, dependem do humor dos pais, das situações e das afinidades; as temporalidades são, muitas vezes, afastadas das temporalidades escolares

(principalmente no caso das famílias pouco escolarizadas, ou afetadas pela falta de trabalho estável ou pelo desemprego, o que leva a atrasos, faltas, não cumprimento de compromissos como as reuniões de pais, entregas de boletins, etc.). Thin (idem) ressalta também as diferenças de linguagem, marcadas não apenas pelas diferenças sociais entre professores e alunos, mas também por uma comunicação que é instrumental, no caso das famílias, e pedagógica, no caso da escola, e nos modos de autoridade – enquanto a autoridade dos pais é manifesta de forma contextualizada e visa interromper o ato que transgrida os limites, exigindo presença física dos pais, de forma heterônoma, a escola espera que as crianças saibam se comportar, desde o primeiro dia de aula, de forma autônoma.

Quando a escola solicita aos pais que intervenham nas questões de comportamento, é muito comum que estes “devolvam” para a escola a responsabilidade, já que se sentem impotentes, não estando presentes na escola para controlarem as crianças. Essa atitude é vista, muitas vezes, como abandono por parte dos pais, segundo o autor. Os pais são vistos ora como muito permissivos, ora como muito rígidos e podem ainda utilizar métodos muito diferentes dos da escola, como os castigos corporais. Ao serem orientados e cobrados pela escola, os pais, além de impotentes, sentem-se desqualificados e desautorizados. Além disso, se apropriam das exigências escolares e as traduzem de forma particular, gerando uma série de mal-entendidos e levando-os a adotar uma atitude de retirada (uma espécie de proteção, tornando-se alheios ao que acontece na escola) ou de superinvestimento (que também diverge do modo escolar) no acompanhamento da escolaridade dos filhos.

Acredito que essas duas lógicas a que se refere Thin (que não são estanques, mas se interpenetram, são apropriadas e traduzidas pelos dois lados, embora o modo escolar seja dominante) explicam a atitude dos sujeitos dessa pesquisa, em crítica às famílias e responsabilizando-as, não apenas pelo *bullying/cyberbullying*, mas também pela sobrecarga de trabalho da escola, que precisa suprir o papel que não é cumprido pela família.

A seguir veremos qual foi o papel atribuído pelos entrevistados à escola, especificamente nas questões relativas ao *cyberbullying*.

## **5.5 O papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying***

Em primeiro lugar, gostaria de salientar que o papel da escola, que considere elemento central na análise das matérias sobre *cyberbullying* nos meios de comunicação, não apareceu na evocação livre, seja como elemento central ou periférico. Nenhuma das 33 palavras evocadas se referia especificamente à escola. No entanto, ao serem questionados, durante as entrevistas, se a escola tem um papel e, em caso afirmativo, qual seria, os entrevistados reconheceram sua responsabilidade.

Para três entrevistados não há muito o que a escola possa ou deva fazer, já que as agressões acontecem “fora de seus muros”:

**Rosa:** Porque na verdade nós não temos, assim, nada com isso/ vamos botar esse nada entre aspas? Porque é uma coisa inerente, não foi aqui na escola (sic). Toda vez que acontece uma coisa, quando a gente vai ver, a gente fala assim: “ah, não foi na escola”, a gente já percebe! (19/11/2013)

Há também, na fala de dois gestores, o argumento de que trabalhar o tema, ao invés de prevenir, pode incentivar os alunos a praticar *cyberbullying*. Essa ideia está relacionada à supervalorização do fenômeno.

**Vera:** Eu acho que fica um pouco, assim, complicado você falar de uma coisa que não está acontecendo. Porque eu não sei, se é uma coisa que de repente que vai propiciar. A gente nunca sabe até que ponto as coisas podem reverter em um lado contrário, né? “Ah, eu posso fazer isso”. Não estou dizendo que eles são inocentes e que não saibam que isso pode ser feito, mas eu acho que, ÀS vezes, quanto mais você chama atenção pra isso com os alunos, eu não sei se isso dissemina entre eles (08/11/2013).

Mesmo com essas ressalvas, todos os entrevistados citaram ações que consideram ser decorrentes do papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying*. A tabela 18 descreve essas estratégias e a frequência com que cada uma foi mencionada.

**Tabela 18 – Estratégias da escola para lidar com as questões relativas ao *cyberbullying***

Estratégia	Número de entrevistados que a citou
Chamar os responsáveis (dos alunos envolvidos)	8
Mostrar, instruir, alertar, orientar, dar palestras (para os alunos)	8
Projetos (teatro, vídeo, etc.)	5
Discutir, ouvir	2
Encaminhar (Psicólogos, Assistentes Sociais)	2
Punir (notificar, suspender)	2
Transferir de turma e/ou turno	2
Coibir o uso do celular	2

A estratégia mais citada, assim como nos meios de comunicação, foi a de chamar os pais ou responsáveis dos alunos envolvidos. Mas o sentido predominante nas entrevistas, mais do que de fornecer orientação ou estabelecer uma parceria, era o de responsabilizá-los pelas ações dos filhos.

**Rosa:** Olha, quase sempre, nós chamamos os dois responsáveis envolvidos, e nós mostramos isso para eles! Entendeu? Nós mostramos... nós mostramos para eles que isso é coisa inerente da escola e que tem que ser resolvido entre as famílias, entendeu? (19/11/2013)

O chamado aos pais parece ser um padrão de resposta dos diretores e coordenadoras, um protocolo, uma formalidade. Chama-se o responsável, este toma ciência e registra-se o encontro em uma ata. Talvez essa seja uma orientação da Secretaria Municipal.

**Telma:** Se a gente sabe que alguma coisa está extrapolando, desrespeito enquanto criança, aluno, ser humano, funcionário da escola, qualquer um que seja, aí a gente intervém. Chama o responsável, aquela coisa toda, aquele teatro todo, registra em ata, chama responsável, ameaça o aluno de suspender... (22/11/2013).

**Mara:** Eu acho que a gente faz/ tem que utilizar o regimento escolar, como a gente utiliza para qualquer problema GRAVE, é::: identificar os pais, dar ciência aos pais, fazer uma ata... Esse é o procedimento nosso de qualquer problema grave (02/12/2013).

Esse procedimento, além de alertar os pais sobre suas responsabilidades, já que o *cyberbullying* acontece fora da escola, parece proteger a escola de uma possível reclamação de que ela foi omissa, ou mesmo

de um processo judicial. Essa preocupação é legítima, se levarmos em conta que a escola aparece nos meios de comunicação como omissa e negligente e ali são divulgados vários casos em que as escolas tiveram que responder juridicamente por situações de *cyberbullying*.

Ao lado de “chamar os pais”, outra estratégia muito citada é a conscientização dos alunos. Mostrar, alertar, esclarecer, instruir, orientar e oferecer palestras são as palavras utilizadas.

**Mara:** conscientizar a pessoa de que o que ele está fazendo na internet ele também vai levar para a vida dele, né, tem consequências. Tudo o que se faz tem consequências, seja na internet, seja na vida real. Esse é o trabalho da escola (22/11/2013).

**Laura:** Uma questão meio complicada... de repente serve para tentar apaziguar, conscientizar AQUELE que faz/é o provocador da situação, que faz o *cyberbullying*. Tentar mostrar, conscientizar de que não se deve fazer... (02/12/2013)

Apenas duas diretoras citaram a necessidade de ouvir os alunos e promover uma discussão sobre a questão, aproximando-se da perspectiva defendida por Piaget (1977) e Kohlberg (1976) a respeito do desenvolvimento moral. Duas diretoras citam a suspensão, como medida punitiva. Ao que tudo indica a concepção hegemônica de educação moral na visão dos diretores, assim como nos meios de comunicação, é a de socialização<sup>95</sup>.

Na verdade não há, na fala dos entrevistados, um trabalho intencional ligado à educação moral das crianças. Essa constatação é coerente com a visão encontrada sobre a função social da escola. Se o papel da escola era transmitir conhecimentos e passou a ser o de educar, na medida em que as transformações da sociedade levam a escola a assumir essa função, antes prioritariamente da família, pode-se concluir que o relacionamento interpessoal dos alunos e as questões morais não têm muito espaço nessa instituição. É como se a escola tivesse que tapar um buraco, mas não fosse sua função. Educar é uma sobrecarga, uma coisa a mais, que é feita, na medida do possível, e para alguns, nem deveria ser.

No entanto, metade dos diretores relatou ter realizado projetos sobre *bullying*, ou sobre outros temas (violência, saúde), onde o *bullying* foi abordado. O *cyberbullying* não chegou a ser trabalhado ou o foi muito superficialmente,

<sup>95</sup> Os paradigmas da educação moral segundo Puig (1988) socialização, clarificação de valores, desenvolvimento e formação de virtudes) são apresentados no capítulo 4.



segundo os entrevistados, já que eles não consideram, ainda, um problema na escola.

A prevenção, papel muito atribuído à escola nos meios de comunicação, é citada apenas por duas diretoras.

Outra estratégia mencionada (em duas entrevistas) foi a troca de turma e/ou turno do aluno que sofreu de *bullying* e/ou *cyberbullying*.

**Marta:** Como a gente age aqui na escola: o aluno sofre bullying em uma turma, então essa turma/ a coisa se espalhou muito... ela está se sentindo constrangida NAQUELA turma, você tem que trocar ela de turno, para que ela tenha uma OUTRA oportunidade. Mas a gente senta, conversa com a família, ela também tem que ser fortalecida pela família, para que não continue, porque se houver comentários num outro horário ela também vai sofrer a mesma situação, então nunca vai se consertar se ela continuar aceitando aquilo para ela (22/11/2013).

Para Mara e Clara, a transferência de turno é um recurso utilizado não apenas nos casos de *bullying* ou *cyberbullying*, mas como punição ou como desarticulador dos grupos, quando o comportamento de algum aluno foge do que é esperado:

**Mara:** Fazer esse acompanhamento com as famílias e fazer a mudança dos alunos envolvidos, de acordo com o regimento escolar, mudar de TURMA e de TURNO. Tirar aquele grupo daquela turma.

**Clara:** É, se houver uma liderança negativa, né?

**Mara:** Isso a gente faz, assim, o tempo todo. Essa movimentação. Para desarticular qualquer grupo que a gente observe que não está dentro de uma... uma atitude assim... (02/12/2013).

A estratégia apresentada por Mara e Clara é desarticular os autores e a sugerida por Marta parece caminhar na direção da culpabilização do alvo. Ao invés de se realizar um trabalho com toda a turma – autores, alvos e testemunhas – é o alvo, já fragilizado, que tem que mudar sua rotina, entrar em um novo grupo, ter uma “nova chance”. Aliás, nenhuma estratégia com as testemunhas é mencionada pelos diretores e coordenadores, todas são direcionadas a alvos e autores.

Tognetta (sem data) ressalta a importância de realizar um trabalho com o público, uma vez que as pesquisas têm demonstrado que as crianças que declararam ter testemunhado situações de *bullying* são em maior número do que as que se declararam autores ou alvos. Para a autora,

É ele, o público, quem dá a atenção e assim permite a promoção do autor. Bullying é um fenômeno escondido aos olhos do professor, os quais estão mais atentos a situações que os afetam diretamente, mas

não é escondido aos olhos dos alunos. O autor fará os colegas ou até a classe inteira saber que chamou um colega de um apelido que ele não gosta, porque é essa a maior recompensa de um autor de bullying: ver a dor do outro com seu sucesso diante dos outros (idem, p. 144).

Outra estratégia para lidar com o *cyberbullying*, mencionada pelos diretores e coordenadoras das escolas foi a coibição do uso do celular. O uso do celular durante as aulas é proibido no município do Rio de Janeiro, nas instituições de ensino de nível fundamental, médio e superior, desde 2008, pela lei ordinária no. 4734. Os entrevistados disseram que é muito difícil fazer com que os alunos cumpram essa determinação.

**Marta:** Apesar de a gente coibir o uso de celular na sala de aula, está cada vez mais difícil a gente conseguir isso. Porque o celular toca o tempo inteiro e a gente sabe que o celular já passa mensagem no face, e eles ficam o tempo todo respondendo, mesmo que escondido debaixo da mesa, e isso JÁ ESTÁ atrapalhando, já (22/11/2013).

**Alice:** Eles ficam o tempo todo conectados, com isso daí ((aponta para o celular)). É perda de tempo proibir, a gente só se desgasta, é à toa, não adianta. Eles até prestam mais atenção se souberem que está ali, do lado deles (12/11/2013).

O uso do celular atrapalha a disciplina na escola, na visão dos diretores e coordenadoras. Também aparece ligado, em duas entrevistas, à questão dos furtos de aparelhos e da responsabilidade da escola:

**Nina:** é... porque a gente tem a rede, né? Mas a gente não dá a senha para eles, não. Porque a gente tem que coibir o uso dos celulares aqui. Porque eles são pequenos, ou um pouquinho maiores, mas o aparelho aqui é muito complicado. Deixou aqui... ((sinal de que o celular desaparece)) (08/11/2013).

No entanto, embora em todas as escolas o controle do uso do celular tenha aparecido como um problema, a coibição só é citada explicitamente como uma estratégia ligada ao *cyberbullying* em duas entrevistas.

**Sônia:** teve uma época em que os alunos vinham e diziam assim: “tia” – alguns usam tia até hoje – “professora, colocaram minha foto aqui da escola/tiraram minha foto aqui na escola e colocaram no *facebook* e eu não gostei”. Aí, qual é a nossa ação? Nós chamamos os dois alunos e aí tentamos resolver. Foi nesse sentido. Mas nada assim muito sério, sabe? E foi por isso que nós divulgamos esses cartazes, sabe? É

proibido...[o uso de celular]<sup>96</sup> depois eu até vou te mostrar no mural do grêmio.

Em resumo, a escola é vista pelos diretores e coordenadoras como tendo responsabilidade perante o *cyberbullying*, ainda que este não seja um problema que os esteja preocupando e mesmo que essa responsabilidade seja menor do que a da família. Sua principal atribuição é avisar aos pais e conscientizar os alunos. O chamado aos pais e registro em ata me pareceu uma preocupação mais burocrática e padronizada, centrada na proteção da escola e na responsabilização da família, do que uma tentativa de intervenção efetiva.

Realizei as entrevistas depois de ter analisado os meios de comunicação. Embora a análise tenha orientado a elaboração do roteiro de entrevista, tentei ir a campo de forma “aberta”, sem hipóteses pré-definidas. No entanto, ao analisa-las, percebi que no fundo esperava encontrar um trabalho mais estruturado da escola, não necessariamente sobre *cyberbullying*, ou sobre *bullying*, mas em relação à moralidade. Esperava que o discurso dos meios de comunicação sobre a omissão da escola fosse exagerado. Me surpreendi com as representações do papel da escola como transmissão de conhecimento, como se eles estivessem isentos de valores. Defendo a tese de que as representações sociais da escola acerca do seu papel nas questões relativas ao *cyberbullying* justificam a escolha por se omitir. A escola não se considera omissa. Ela considera que cumpre seu papel. Isso faz sentido, se a escola se vê como um espaço apenas de instrução onde valores não são discutidos. Preconceito, racismo, sexismo, homofobia e intolerância religiosa também não estão na pauta da escola. Talvez o *cyberbullying* não seja de fato um problema que esteja afetando a escola, mas a sua omissão em relação a este fenômeno é apenas a ponta do *iceberg*.

---

<sup>96</sup> A lei 4734/2008 determina também que sejam afixadas placas nas escolas com os dizeres: “É PROIBIDO O USO DE APARELHO CELULAR E EQUIPAMENTO ELETRÔNICO DURANTE AS AULAS – LEI Nº 4.734, de 4 de janeiro de 2008 ”

## 6 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais de diretores e/ou coordenadores pedagógicos acerca do papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying*, em sua interação com o discurso midiático.

Os dados foram produzidos em duas etapas: seleção de materiais veiculados em meios de comunicação de grande circulação e entrevistas com diretores e coordenadoras pedagógicas de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.

É importante enfatizar o caráter dialógico da relação entre a representação dos meios de comunicação e dos gestores escolares. Os meios de comunicação exercem importante papel na produção das representações sociais, mas não são os únicos mediadores nesse processo e, além disso, são influenciados também pelas representações que circulam na sociedade como um todo.

A análise dos dados indica que:

1 – A relação que os veículos aqui pesquisados estabelecem entre emissor e receptor pode ser considerada como difusão, influenciando as opiniões e as condutas de forma múltipla e indireta, com exceção da Revista Nova Escola, que se aproxima mais da propagação, buscando criar ou reforçar comportamentos (Moscovici, 2012).

2 – A relação entre *bullying* e *cyberbullying* é um elemento do núcleo central tanto na representação social dos meios de comunicação, quanto na dos gestores escolares. O *cyberbullying* é visto como um novo tipo de *bullying*, mais abrangente e mais grave.

O conceito de *bullying* que aparece nos meios de comunicação aproxima-se da literatura sobre o tema, que inclui (ainda que haja divergências) alguns critérios que o diferenciam de outros tipos de agressão: a repetição, a intencionalidade, o desequilíbrio de poder em uma relação entre pares, na escola (Olweus, 2003). Nas entrevistas, esses critérios foram pouco citados. Há uma rejeição ao conceito na fala dos gestores, que veem certo exagero na exposição do tema e o consideram um fenômeno natural e até saudável da

adolescência. O alvo é muitas vezes responsabilizado pelas agressões, por permitir que o tratem assim ou por “não deixar para lá”.

3 – O *cyberbullying* é tratado nos meios de comunicação como um assunto relacionado prioritariamente à tecnologia, informática, internet, ou “vida digital”, mas a Educação também aparece com força nas matérias.

4 – O papel da escola foi considerado um elemento central na representação social do *cyberbullying* nos meios de comunicação, mas não na fala dos gestores escolares. Nos meios de comunicação a escola aparece como omissa e negligente. Na fala dos gestores, o papel da escola só aparece quando questionados especificamente sobre isso. Eles afirmam que a escola tem um papel nas questões relativas ao *cyberbullying*, embora tenham atribuído maior responsabilidade à família. A principal atribuição da escola citada, tanto nos meios de comunicação, quanto nas entrevistas, foi “chamar os pais”.

Nos meios de comunicação, “chamar os pais” possui diferentes conotações, como orientá-los, envolvê-los em uma parceria e convocá-los, no sentido de responsabilizá-los, às vezes como uma forma de punição aos autores do *cyberbullying*. Nas entrevistas os sentidos são de cobrança, responsabilização da família e de proteção da escola (registro em ata e comunicado ao conselho tutelar).

5 – O papel da família aparece como elemento central nos meios de comunicação e na fala dos gestores. O principal papel da família, em ambos os casos, é “ficar atenta” ou monitorar. Enquanto o tom das matérias é mais de orientação e de alerta, nas entrevistas é de indignação com a ausência, a deterioração e o fracasso das famílias. Elas são consideradas falhas em comparação com as famílias de outros tempos, que vigiavam, conversavam, impunham limites e “fortaleciam a estrutura psicológica”, e em comparação com as famílias dos próprios entrevistados, que consideram sua forma de educar superior à das famílias dos alunos.

6 – As questões legais, consideradas um elemento central nos materiais encontrados nos meios de comunicação, apareceram de forma periférica nas entrevistas, na medida em que a escola produz documentos (atas e aviso ao conselho tutelar) que comprovem sua atuação a fim de se proteger de um possível processo administrativo/judicial.

Diante desses resultados, conclui-se que a escola se omite, na medida em que os gestores escolares subtraem os critérios formulados por Olweus (1993) e representam socialmente o *bullying* (e o *cyberbullying*) como qualquer tipo de ação agressiva – entre pares ou não, entre crianças ou não, repetidas ou não,

intencionais ou não, além de representarem a função da escola como transmitir conhecimentos e não educar.

Assim, levando em consideração que as representações sociais orientam as ações e as condutas (Jodelet, 2001; 2005), defendo a tese de que, as representações sociais dos gestores escolares a cerca do papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying* justificam sua opção por se omitir (eles não consideram a escola omissa, já que para eles esse não é seu papel).

Algumas questões se colocam:

a) Acredito que, ao ser representado dessa forma, *bullying* passa a ser tudo, e ao mesmo tempo, não significar nada. Penso que enquanto o *bullying* e o *cyberbullying* forem representados como algo natural, “coisa de adolescente”, questões importantes ligadas a esse tipo de agressão, como o racismo, o machismo e a homofobia, que permeiam não apenas as relações entre os alunos, mas de toda a sociedade, estão sendo escamoteadas e não enfrentadas. É muito mais do que pegar um “defeito” do outro, como disseram alguns entrevistados. É mais do que não reconhecer a diferença, como disseram outros. Trata-se de grupos que foram historicamente oprimidos por sua diferença.

b) Se *bullying* é o mesmo que implicância, brigas, conflitos, pode ser difícil imaginar uma escola sem ele. Do ponto de vista do desenvolvimento humano, os conflitos são mesmo naturais e até necessários. Segundo Piaget, é o confronto com o ponto de vista do outro que gera a descentração de seu próprio ponto de vista e o desenvolvimento moral (1977). Para os sujeitos da pesquisa, se qualquer conflito é *bullying*, *bullying* é natural, e se é natural – do ser humano, da criança, do adolescente – não chega a ser um problema, perto de todos os problemas que afligem a escola, que está sobrecarregada. Não é possível imaginar uma escola sem conflitos, sem brigas, sem disputas, mas uma escola sem *bullying* é possível e desejável. Concordo com Leme (sem data), que defende uma gestão de conflitos na escola, que não objetive a sua erradicação, com medidas coercitivas, mas que almeje o desenvolvimento de estratégias adequadas às resoluções dos impasses.

As ameaças e sanções expiatórias como advertências e suspensões (e o chamado aos pais muitas vezes é usado como ameaça e como punição) não são adequadas para o desenvolvimento da moralidade e para o enfrentamento de questões como *bullying* e *cyberbullying*. Como mostrou a pesquisa de Flick, Menin e Tognetta (2013), apresentada no capítulo 4, foi observado maior incidência de *bullying* e maior agressividade na resolução de conflitos no

ambiente onde a professora estabelecia relações mais coercitivas do que no ambiente considerado mais cooperativo.

c) Considero preocupante a culpabilização dos alvos pelas agressões. É indiscutível que essas crianças e adolescentes precisam fortalecer sua autoestima, mas eles e suas famílias não podem ser responsabilizados em caso de *bullying* e *cyberbullying*. Ao atribuir a principal responsabilidade ao alvo e priorizar a atuação da escola em relação a ele, a escola deixa de discutir questões importantes com os autores e com as testemunhas.

d) Penso que as campanhas e projetos sobre o tema, “com culminância e tudo”, realizados pelas escolas, acabam sendo mais uma satisfação para com a sociedade, em resposta ao “modismo”, ou aos estímulos da Secretaria Municipal de Educação, do que algo em que efetivamente se acredita. Da mesma forma as ações da escola com os alunos envolvidos parecem mais burocráticas, preocupadas com a proteção da escola do que preocupadas em educar as crianças/adolescentes (até porque educar é para os gestores tarefa da família). A preocupação da escola em se preservar não deixa de ser legítima, já que ela é representada como omissa nos meios de comunicação, mas essa pode ser também uma forma de mascarar o não enfrentamento dos conflitos, uma inércia com aparência de prudência.

e) Parece haver um jogo de empurra entre os meios de comunicação, a escola e a família. De um lado, os meios de comunicação exageram, trazem casos específicos, que muitas vezes tiveram desfechos trágicos, e generalizam, propagam o pânico. Representam o *cyberbullying* como um problema grave e crescente. Alertam os pais, mas responsabilizam principalmente a escola. De outro lado, a escola admite que seja um problema grave (como não admitir?), mas que ainda não a atingiu. “deve estar tirando o sono de muita gente por aí”, “aqui não”. Em outras palavras, os meios de comunicação responsabilizam a escola e a escola responsabiliza a família.

f) Os diretores e coordenadoras relataram que a Secretaria Municipal de Educação estimula o trabalho do tema – mais do *bullying* do que *cyberbullying* – e que recebem folders e livretos, além de terem participado de palestras ou cursos promovidos pela mesma. No entanto, parece haver um desconhecimento da literatura sobre o assunto, sobretudo no que diz respeito aos critérios que diferenciam esses fenômenos de outros tipos de violência na escola e na sociedade de uma maneira geral. Talvez fosse o caso de o tema ser mais discutido entre os diretores ou tratado de forma mais aprofundada. É preciso pensar também nas políticas públicas de formação desses gestores. Digo isso

não apenas em relação ao *cyberbullying* ou ao *bullying*, mas no que diz respeito à educação moral, à gestão de conflitos, ao respeito às diferenças, à educação em direitos humanos.

g) É preciso pensar além. É preciso pensar no que se espera dos diretores e coordenadores pedagógicos. Qual o papel dos gestores escolares? Nas escolas que visitei estavam assoberbados com tarefas predominantemente burocráticas. Não há mais a figura do Orientador Educacional na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Sem entrar no mérito da questão da formação dos gestores (os diretores e coordenadores que participaram desta pesquisa tinham diferentes formações, a maioria licenciaturas e especialização) ou na discussão sobre o pedagogo generalista ou especialista e sobre a divisão do trabalho na escola (Libâneo, 2005), penso que a opção por um ou outro modelo não pode se dar à custa da sobrecarga de trabalho, nem da lacuna da gestão das relações que se estabelecem na escola.

h) É preciso pensar ainda mais além. Além das questões relativas ao *cyberbullying*, além de repensar o papel dos gestores, precisamos reabrir a discussão sobre a função social da escola. Qual o papel da escola afinal? Que escola queremos? Transmitir conhecimentos se opõe a educar? É possível cindir o sujeito afetiva moral e cognitivamente? É possível e desejável que a família seja responsável pela educação moral, reservando à escola exclusivamente o aspecto intelectual?

Penso que, embora tanto os meios de comunicação quanto os gestores tenham afirmado e enfatizado a importância de escola e família estarem juntas, isso não acontece. Em um mundo cada vez mais conectado e enredado, família e escola continuam distantes entre si, talvez pelos diferentes modos de socialização de que fala Thin (2006). Devemos estreitar os laços, enredar as instituições, mas não para fazer falsas “parcerias” que se traduzem em cobranças, acusações e orientações sobre como educar de acordo com os padrões dos gestores e do modo de socialização escolar.

Há uma célebre frase do escritor africano Hampatè Ba, que diz ser preciso “uma aleia inteira para educar uma criança” (apud Paixão, 2010). O autor discute as diferenças entre a educação tradicional na África, marcada pela tradição oral, pela vivência dos ensinamentos e por uma concepção unitária de vida e de educação e a escola ocidental, que só considera cultura o que é escrito, que desvalorizou todo o conhecimento das crianças africanas, proibindo-as inclusive de falar sua língua materna (Ba, 2010). Podíamos, pois, aprender com os povos africanos a pensar a criança e sua educação como um todo, ao



invés de fatiá-las e dividir as partes entre as instituições. Se não há repartição, não há jogo de empurra, nem queixa sobre quem ficou com “a maior parte” ou teve que assumir uma parte que não era sua.

i) Por fim, uma questão muito importante é a das tecnologias no espaço escolar – a escola tem a demanda de se modernizar, de estar conectada, de estar online e, ao mesmo tempo, de manter os alunos seguros. A fala dos entrevistados mostrou uma tensão na escola, entre a necessidade de continuar enclausurando-se para a “proteção” dos alunos (e dela própria) e a necessidade de abrir-se para o mundo, através das tecnologias, de não ficar hermética, sob o risco de ficar para trás, de ficar obsoleta. Como a escola dará conta desse duplo e contraditório papel? Coibindo o uso do celular, negando a senha para os alunos, impedindo que acessem a internet nos espaços e tempos escolares, a escola protege os alunos, afinal de contas a internet é um lugar de muitos riscos e protege a si mesma. Mas fazendo isso a escola não está negando também as oportunidades? Proibindo o uso dos celulares – e da internet – a escola se exime de responsabilidades, seja pelos furtos de aparelhos ou pelo *cyberbullying*. Se na escola não há acesso à internet, o *cyberbullying* só pode ser praticado “fora” dela.

A questão é saber se faz sentido, no mundo midiático em que vivemos, a escola continuar fechada em seus muros. Na verdade ela nem consegue esse fechamento, já que os próprios diretores admitiram que “é inútil proibir” e basta uma rápida procura por vídeos de escola no *youtube*, para verificarmos que os celulares se fazem presentes no espaço escolar. Então porque não permitir? Por que não utilizar? Porque perde-se tempo e energia com a indisciplina gerada pela proibição (inútil) do uso?

As análises apresentadas neste estudo sugerem novas questões de pesquisa: Será que os diretores estão subestimando o *cyberbullying*? Será que não o percebem? Será que o problema não chega até eles? Eles negam o problema, ou de fato a incidência é baixa? Será que mesmo com toda a relação “de dependência”, “exagerada”, “patológica”, dos alunos com a internet, como os gestores a descreveram, o *bullying* continua acontecendo apenas presencialmente, não indo para o espaço online?

Dados da pesquisa Juventude e Mídia (2012) indicam que, já em 2009, 78,1% dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro acessavam as redes sociais várias vezes por semana enquanto 57,3% deles o faziam todos os dias. Além disso, com aparelhos smartphones e planos de internet a preços cada vez mais acessíveis (ainda que saibamos que há

diferenças significativas de qualidade e velocidade de acesso) e, uma vez que os próprios gestores relataram que os alunos estão conectados através dos seus celulares, mesmo sendo proibido, é possível que o *bullying* esteja acontecendo apenas presencialmente?

Pesquisadores que investigaram a percepção de alunos e professores sobre *cyberbullying* encontraram uma lacuna entre estas. Os professores demonstraram desconhecer a extensão do *cyberbullying* entre seus alunos (Cassidy et al., 2012) e superestimaram a vontade dos alvos em relatar o incidente (Yun-yin e Chou, 2013). Outras pesquisas salientaram uma comunicação desconexa entre adultos e crianças (Ylmaz, 2011; Strom et al., 2011), o que pode levar os alvos e testemunhas a não comunicarem as agressões aos adultos. Uma hipótese plausível seria então a de que os gestores subestimam ou não tomam conhecimento do *cyberbullying*. Para confirmá-las seria preciso investigar o ponto de vista dos alunos. Como eles representam o *cyberbullying*? Como veem o papel da escola e da família nessas questões?

Outras questões de pesquisa que se colocam a partir desse estudo são as que dizem respeito ao ponto de vista das famílias. A família aparece, na fala dos gestores e nos meios de comunicação, como falha, nestes, principalmente no que diz respeito à mediação na relação das crianças com a internet. No entanto, algumas pesquisas têm apontado para um alto nível de mediação parental, quando os familiares são os sujeitos da pesquisa (Helsper e Livingstone, 2008; Oláfsson, Livingstone e Haddon, 2013; CETIC.Br, 2013). É preciso investigar, portanto, como as famílias, tão responsabilizadas pela escola, representam socialmente o *cyberbullying*. Como representam o papel da escola e o seu próprio papel nessas questões?

É preciso investigar também a perspectiva dos professores. Se por um lado os diretores são os responsáveis pelas diretrizes gerais da escola, por outro, são os professores que, em suas salas de aula, estão em contato maior e mais direto com os alunos. Como será que percebem o *cyberbullying*? Será que também o veem como um problema que (ainda) não está afetando a escola? Que papéis atribuem à família e a escola? Como lidam com as questões relativas ao *bullying* e ao *cyberbullying*?

Além de pesquisas que investiguem o ponto de vista dos professores, dos alunos e das famílias, precisamos também de pesquisas quantitativas sobre a recorrência do fenômeno, mas que sejam cuidadosas quanto à questão da definição. Como discuti no capítulo 2, uma definição muito abrangente de *cyberbullying* – qualquer agressão na internet, comentário preconceituoso, com

ou sem intenção, dirigido a qualquer pessoa – irá superestimar o fenômeno – ao mesmo tempo, uma definição muito restrita pode, ao contrário, subestimá-lo.

## Referências bibliográficas

ABRIC, Jean-Claude. O Estudo Experimental das Representações Sociais. In: JODELET, Denise (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. La Recherche du noyau central e de la zone muette des représentations sociales. In Jean-Claude Abric, **Méthodes d'étude des représentations sociales** ERES « Hors collection », 2003 p. 59-80.

ALMEIDA, Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda. O espaço real e o acúmulo que significa: uma nova gramática para se pensar o uso jovem da Internet no Brasil. In Nicolaci-da-Costa, Ana Maria. **Cabeças Digitais**. O cotidiano na era da informação. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALVES, Fátima; ORTIGAO, Isabel e FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cad. Pesqui.** [online]. 2007, vol.37, n.130, pp. 161-180. ISSN 0100-1574.

AMADO, João; MATOS, Armanda e PESSOA, Teresa. Cyberbullying: um novo campo de investigação e formação. **Congresso internacional galego-português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

ANG, Rebecca P.; GOH, Dion H. Cyberbullying among adolescents: the role of affective and cognitive empathy, and gender. **Child Psychiatry Hum Dev**, 2010, 41: 387 – 397.

ANG, Rebecca P.; TAN, Kit-Aun; MANSOR, Abu Talib. Normative beliefs about aggressive as a mediator of narcissistic exploitativeness and cyberbullying. **J Interpers violence**, 23 (13), 2010.

ANTUNES, Deborah C. e ZUIN, Antônio A. Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia e Sociedade**, 20 (1) p. 32-42, 2008.

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, novembro/ 2002.

BA, Hampatè. A tradição viva. In: História geral da África, I: Metodologia e pré - história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARNES, J. A. Redes sociais e processo político. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas – métodos**. São Paulo: Global, 1987. pp. 154 – 194.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BARROS FILHO, Clóvis. Agenda setting e educação. **Comunicação e Educação**. São Paulo, jan./abr., 1996.

BENNET, Sue; MATON, Karl; KERVIN, Lisa. The “digital natives” debate: a critical review of the evidence. **British Journal of Educational Technology**. Vol 39, n. 5, 2008, p. 775 – 786.

BERGUER, Aurélie; BLAYA, Catherine; BERTHAUD, Julien. Faire de la Cyberviolence un objet scientifique: un challenge pour la communauté de recherche internationale. Colloque « **Violences à l'école** », Décembre 2011, Arras.

BERNARDINI, Cristina Helena. MAIA, Helenice (orientadora). Representações sociais de Bullying por professores. Dissertação. Mestrado em Educação, Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. 2008.

BOISEVAIN. Jeremy. Apresentando “amigos de amigos”: redes sociais, manipuladores e coalizões. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas – métodos**. São Paulo: Global, 1987. pp. 195 – 226.

BOYD, Danah M., ELLISON, Nicole B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. In: **Journal of computer-mediated communication**, Vol 13, nº 1, article 11, 2007. Disponível em: <<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>>. Acessado em 23/07/2013.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectador – mapas de la interculturalidad**. Barcelona: Gedisa, 2004.

CARRERA, María Victória; DE PALMA, Renée; LAMEIRAS, María. Toward a more comprehensive understanding of Bullying in school settings. **Educ Psychol Rev**, published online: 29 July 2011. DOI 10.1007/s10648-011-9171-x

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria (org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASSIDY, Wanda; BROWN, Karen; JACKSON, Margaret. Under the radar: educators and cyberbullying in schools. **School Psychology International**. 33 (5), pp. 520 - 532, 2013.

CEATS/FIA. **Bullying escolar no Brasil**. Relatório final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010.

COLEHO, Wilma Nazaré Baía. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. **Revista Brasileira de Educação**. V. 2, n. 34, jan/abr., 2007.

COULDRY, Nick. Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling. **New Media Society**, V. 10 (3), p. 373 - 391, 2008.

CETIC.Br. **TIC Kids Online Brasil 2012** [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes [coordenação executiva e editorial/ Alexandre F. Barbosa]. – São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-kids-online-2012.pdf>, acessado em 02/02/2014, às 20:00.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

\_\_\_\_\_ e MIGLIORA, Rita. Fatores associados ao uso seguro da internet entre jovens. In: **TIC Kids Online Brasil 2012** [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes [coordenação executiva e editorial/ Alexandre F. Barbosa]. – São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-kids-online-2012.pdf>, acessado em 02/02/2014, às 20:00.

DURSO, Clarice Maria de Jesus; ROSSINI, Augusto Eduardo de Souza (orientador). Uma análise reflexiva em busca da proteção da criança e do adolescente. Mestrado em Direito da Sociedade da Informação. Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, 2011.

FANTI, Cleo. **Fenômeno bullying**. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FELINTO, Erick. Em busca do tempo perdido: o sequestro da história na cibercultura e os desafios da teoria da mídia. **Matrizes**. São Paulo. Ano 4, no 2, jan/jun 2011. pp. 43 – 55.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: dicionário da Língua Portuguesa. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FISCHER, Rosa Maria. (Coord.) **Pesquisa: Bullying Escolar no Brasil**. Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

FRICK, Loriane Trombini; MENIN, Maria Suzana de Stefano; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o *bullying* entre escolares. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p.92-112, jan./jun.2013.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosália e EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeograções em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011.

GOMES, Guillermo Orozco. **Televisión, audiências y educación**. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Grupo Editorial Norma. 2001.

GUEDES, Maristela. **Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé**; Tese (doutorado) orientadora: Vera Candau. – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005.

HELSPER, Ellen J., LIVINGSTONE, Sonia. Parental mediation of children's Internet use. **Journal of Broadcasting & Electronic Media** Dec. 2008: 581+. *Academic OneFile*. Web. 31 Jan. 2014.

HJARVARD, Stig. The mediatization of society. A theory of the media as agents of social and cultural change. **Nordicom Review**, 29, p. 105 – 134, 2008.

ITO, Mizuko; HOST, Heather; BITTANTI, Matteo; BOYD, Danah; HERR-STEPHENSON, Becky e ROBINSON, Laura. **Living and learning whit new media**: summary of findings from the digital youth project. MacArthur Foundation, 2008.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

JUVENTUDE E MÍDIA. Relatório Final, 2012. Disponível em [www.grupem.pro.br](http://www.grupem.pro.br)

KELLE, Udo. Análise com auxílio de computador: indexação e codificação. IN: GASKELL, George e BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguagem e interação face a face. In: **A interação pela linguagem**. São Paulo: Ed. Contexto, 1995. Pág.: 66-110

KOHLBERG, Lawrence. The Moral Atmosphere of the School. In: OVERLEY, N. (ed.) **The Unstudied curriculum**: Its impact on Children. Washington: the Association for Supervision and Curriculum Development, 1970.

\_\_\_\_\_. Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach. In: LICKONA, Thomas (ed.). **Moral Development and Behavior**: Theory, Research, and Social Issues. Holt, Rinehart & Winston, 1976.

KREDENS, Élodie e FONTAR, Barbara. **Les jeunes et internet**: de quoi havons-nous peur? 2010. Disponível em <http://www.frequence-ecoles.org/ressources/view/id/cd7d44adab3b6610e9fb3221344738b9>

LAMPERT, Claudia; DONOSO, Verónica. Bullying. In: LIVINGSTONE, S.; HADDON, L.; GÖRZIG, A. **Children, Risk and Safety on the Internet**: Kids Online in Comparative Perspective. Bristol: The Police Press, 2012. pp. 141 – 150.

LA TAILLE, Yves de. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, p.109-121, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 89 – 119, novembro/ 2001.

\_\_\_\_\_. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: ática, 2011.

\_\_\_\_\_.; TOGNETTA, Luciene R. P. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2008, Vol. 24 n. 2, pp. 181-188.

\_\_\_\_\_.; SOUZA, Lucimara Silva; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 91-108, jan./abr. 2004.

LATOUR, Bruno. A Cautious Prometheus? A few steps toward a philosophy of Design with special attention to Peter Sloterdijk). In **Keynote Lecture**, Seminário Networks of Design. Cornwall, 2008.

LAW, D. M., et al. The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. **Computers in Human Behavior**, 2011. doi:10.1016/j.chb.2011.09.004

LE, Thao N.; JOHANSEN, Samantha. The relationship between school multiculturalism and interpersonal violence: an exploratory study. **Journal of School Health**. 2011; 81: 688-695.



- LEE, Lisa. Young people and the Internet: From theory to practice **Young** 2005; 13; 315. Disponível em: <http://you.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/4/315>
- LEME, Maria Isabel da Silva. O Diretor Escolar e a gestão de conflitos na escola. In: TOGNETTA, R.L.P. e VINHA, T.P. (orgs.) **Conflitos na Instituição Educativa**. Campinas: Mercado das Letras, sem data.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, Augusto. Cultura escolar/cultura da escola e a questão racial numa escola pública de subúrbio carioca. In: CANDAU, Vera (org). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. p. 161 - 178, 7 letras: Rio de Janeiro, 2006.
- LIMA, Claudia Maria. **Professores na mídia: representações sociais sobre a identidade docente**. Projeto de Pesquisa. SP: Unesp. 2012.
- LIMA, Andreza Maria e MACHADO, Laêda Bezerra. O “bom aluno” nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar. **Psicologia e Sociedade**, no. 24 (1), pp. 150 – 159, 2012.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Os mecanismos da liberdade**. São Paulo: Polis, 1980.
- LIVINGSTONE, Sônia. **Children and the internet**. Great Expectations, challenging realities. Cambridge: Polity Press, 2009.
- \_\_\_\_\_. On the mediation of everything: ICA presidential address 2008. **Journal of Communication**, 59, p. 1 – 18, 2009.
- LIVINGSTONE, Sônia e HADDON, Leslie. **Resumo do projeto EU Kids Online: Relatório final**. London School of Economics and Political Science, julho 2009 (a). Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/SumarioEUKOL1.pdf>
- LIVINGSTONE, Sônia; HADDON, Leslie; GÖRZIG, Anke; ÓLAFSSON, Kjartan. **Risks and safety on the internet**. The perspective of European children. London School of Economics and Political Science. novembro, 2009.
- LIVINGSTONE, Sônia; HADDON. Theoretical framework for children’s internet use. In: LIVINGSTONE, Sônia; HADDON, Leslie; GÖRZIG, Anke; ÓLAFSSON, Kjartan. **Risks and safety on the internet**. The perspective of European children. London School of Economics and Political Science. novembro, 2009, pp 1 - 14.
- LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria (org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LOPES, Aramis; SAAVEDRA, Lucia Helena. **Diga não para o Bullying!** Rio de Janeiro: ABRÁPIA, 2003.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.18, no. 67, p. 345 – 364, abr./jun., 2010.

MAIA, Kênia Beatriz Ferreira; AGNEZ, Luciane Fassarella. O agenda-setting no Brasil: contradições entre o sucesso e os limites epistemológicos. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. **E-compós**, Brasília, v.13, n.3, set./dez. 2010.

MARÉES, Nandoli Von; PETERMANN, Franz. Cyberbullying: an increasing challenge for schools. **School Psychology International**. 33:467, 2012.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MAZZOTTI, Tarso Bonilla. Análise retórica: por que e como fazer. In: SOUZA, Clariza Prado et al. (org.). **Represetnações Sociais**. Estudos metodológicos em Educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

MENESINI, Ersilia. Cyberbullying: the right value of the phenomenon. Comments on the paper 'Cyberbullying: an overrated phenomenon.' **European Journal of Developmental Psychology**. 9 (5). Pp. 544 – 552, 2012.

MENESINI, Ersilia; NOCENTINI, Annalaura; CAMODECA, Marina. Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. **British Journal of Developmental Psychology**. 31. pp. 1 – 14, 2013.

MISHNA, Faye; SAINI, Michael; SOLOMON, Steven. Ongoing and online: children and youth's perceptions of cyber bullying. **Children and youth services review**, n. 31, 2009. pp. 1222 – 1228.

MONKS, Claire P.; ROBINSON, Susanne; WORLIDGE, Penny. The emergence of cyberbullying: a survey of primary school pupils' perceptions and experience. **School Psychology International**, 33 (5), pp. 477 – 491, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. A Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOGUEIRA, Rosana. A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.37, p. 93 – 102, 2005.

NOGUEIRA, Rosana; PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. Escola e violências: uma reflexão possível. **ANPED**, 28ª Reunião anual, Caxambu, 2005.

ÓLAFSSON, Kjartan, LIVINGSTONE, Sônia, HADDON, Leslie. **Children's Use of Online Technologies in Europe**. A review of the European evidence base. LSE, London: EU Kids Online, 2013.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: What we know and what we can do**. Cambridge, MA: Blackwell. 2003.

\_\_\_\_\_. Cyberbullying: an overrated phenomenon? *European Journal of developmental psychology*. 2012. 9 (5) pp. 1 – 19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>

PAIXÃO, Felipe. **Canção dos povos africanos**. Ilustrações: Sérgio Melo. Fortaleza: Ed. IMEPH, 2010.

PATCHIN, Justin; HINDUJA, Sameer. Bullies move beyond the schoolyard. **Youth Violence and Juvenile Justice**, Vol. 4 No. 2, April 2006. 148-169 DOI: 10.1177/1541204006286288

PECORA, Norma; MURRAY, John; WARTELLA, Ellen. **Children and television: fifty years of research**. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

PETER, Jochen; VALKENBURG, Patti e FLUCKIGER, Cédric. Adolescents and social network sites: identity, friendships and privacy. In Livingston, Sonia (org). **Kids Online**, 2009.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

\_\_\_\_\_. Os procedimentos da educação moral. IN MACEDO, Lino de (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** 17ª. Ed, Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

PINO, Angel. Violence in schools in Brazil. **Thresholds in Education**, Wilmington, n.2, p.11 – 17, 1995.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade. Um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v28, n. 100, p. 763 – 785, out. 2007.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants In: PRENSKY, Marc. On the horizon. MCB: University press, vol. 9, n.5, 2001.

\_\_\_\_\_. Homo sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate journal of education*. V. 5, Issue 3, February/march, 2009.

- PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.
- RANCIÈRE, Jacques. **El Espectador emancipado**. Vilaboa (Pontevedra): Ellago Ediciones, 2010.
- RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- ROCHA, Telma Brito. **Cyberbullying: ódio, violência virtual e profissão docente**. Brasília: Liber livro, 2012.
- RODEGHIERO, Carolina Campos. RECUERO, Raquel (orientadora). **Violência na Internet: um estudo do cyberbullying no Facebook**. (dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2012.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, n.3, 1996, pp. 19 – 33.
- \_\_\_\_\_. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- SAAVEDRA, Lucia Helena; NETO, Aramis. **Diga não para o Bullying!** Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.
- SANTOS, Luciana. **Imaginário tecnológico de professores: ser professor em tempos de tecnologias digitais**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Orientador(a) Rosália Duarte, 2013.
- SCHNEIDER, Shari Kessel; O'DONNELL, Lydia; STUEVE, Ann; COULTER, Robert. Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students. **American Journal of Public Health**. Vol 102, n. 1, Janeiro de 2012.
- SHARIFF, Shaheen. **Ciberbullying**. Questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: Mentres perigosas na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- SILVERSTONE, Roger. **Media and morality: on the rise of the mediapolis**. Malden/USA: Polity Press, 2008.
- SILVESTRE, Lis Bastos; NETO, Alfredo Feres (orientador). **O cyberbullying a partir do contexto escolar: como se dá a relação corpo-mídia-violência?** Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, faculdade de Educação Física, Programa de pós-graduação em Educação Física 2013.

SLONJE, R; SMITH, P.K. Cyberbullying: another main type of bullying? **Scandinavian Journal of Psychology**. 2008 Apr;49(2):147-54. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. (orgs). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília:UNESCO, 2002, p. 187-205.

SPOSITO, Marilia Pontes. Um breve balance da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.87 – 103, jan/jun 2001.

STAUFFER, Sterling; HEATH, Melissa Allen; COYNE, Sarah Marie; FERRIN, Scott. High School teacher's perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. **Psychology in the schools**, 49 (4), pp. 353 – 367, 2012.

STROM, Paris; STROM, Robert; WALKER, Jenny; SINDEL-ARRINGTON Tricia e BECKERT Troy. Adolescent bullies on Cyber Island. **NASSP Bulletin**, Agosto de 2011. DOI: 10.1177/0192636511418641

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escolas: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, V. 11, no. 32, maio/ago, 2006. pp. 211 – 225.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Um olhar sobre o bullying escolar e sua superação: contribuições da Psicologia Moral. In: TOGNETTA, R.L.P. e VINHA, T.P. (orgs.) **Conflitos na Instituição Educativa**. Campinas: Mercado das Letras, sem data.

TOKUNAGA, Robert S. Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. **Computers in Human Behavior**. 26 (2010) p. 277 – 287.

TRAGLIA, Beatriz Belloti; SABATINI, Eliana de Souza e FARIAS, Luciana Aparecida. Representações Sociais em torno da abordagem da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), entre professores do Ensino Médio de uma escola da rede pública de Diadema. **XVI ENDIPE**, Unicamp, Campinas, 2012.

URRY, John. **Sociology beyond Societies**. London: Routledge, 2000.

VERGÈS, Pierre; TISZKA, Tadeusz; VERGÈS, Pierrette. Noyau central, saillance et propriétés structurales. **Textes sur les représentations sociales**. V.3 (1), p 3 – 12, 1994.

WALKER, Carol; SOCKMAN, Beth Rajan; KOEHN, Steven. An Exploratory Study of cyberbullying with undergraduate university students. **TechTrends**, March/April, 2011. vol.55, n. 2, pp.31 – 38

WANG, Jin-Liang; JACKSON, Linda A.; ZHANG, Da-jun. The mediator role of self-disclosure and moderator roles of gender and social anxiety in the relationship between Chinese adolescent's online communication and their real-world social relationships. **Computers in Human Behavior**. N.27, 2011. pp. 2161 – 2168.

WENDT, Guilherme W.; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo (orientadora). **Cyberbullying em adolescentes brasileiros**. Mestrado em Psicologia. Universidade Vale do Rio dos Sinos, 2012.

YLMAZ, Harun. Cyberbullying in Turkish middle schools: An exploratory study.

**School Psychology** International published online 16 August 2011. DOI: 10.1177/0143034311410262

YUN-YIN, Huang; CHOU, Chien. Revisiting cyberbullying: perspectives from Taiwanese teachers. **Computers & Education**. 63, pp 227 – 239, 2013.

ZUIN, Antonio A. S. **Adoro odiar meu professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2012.

## Anexos

## Anexo 1 – Roteiro de entrevista

Qual o papel da escola nas questões relativas ao cyberbullying?

Objetivo geral: Identificar e analisar as representações sociais sobre o papel da escola nas questões relativas ao cyberbullying no discurso escolar.

Objetivos específicos:

- 1) Identificar e analisar as representações sociais do diretor sobre cyberbullying (conceito)
- 2) Identificar e analisar as representações sociais do diretor sobre o papel da escola nas questões relativas ao cyberbullying
- 3) Identificar e analisar como e quando o diretor pensa ter conhecido o tema.

Indicadores	Perguntas
Qual o conceito que os diretores sobre o cyberbullying?	Questões de “aquecimento”: (perfil tempo de exercício na gestão/escolas que atuou/formação/ contato com as mídias de massa (identificação de quais faz uso/acessa)
Vivências profissionais com o cyberbullying	1. Fale três palavras sobre o que você entende por cyberbullying.
Relação dos alunos com a internet	2. Coloque essas três palavras em ordem de força.
	3. Qual a relação dos alunos com a internet hoje?
	4. Isso traz mudanças para a escola? Quais?
	5. O que é cyberbullying para você?
	6. Se fosse uma coisa, o que seria?
	7. O que favorece/propicia a existência do cyberbullying?
	8. E quais as consequências?
	9. Houve/há casos de cyberbullying na escola?
	10. Como foram/são tratados?
	11. Que tipos de cyberbullying são encontrados mais frequentemente?
	12. Em que turmas os casos costumam acontecer?
	13. Como são tratados nessas turmas?
	14. Acontece mais entre meninos, meninas ou ambos?
	15. Você considera cyberbullying algo que acontece entre alunos ou também dirigidos a professores e funcionários da escola? (isso caso não tenha surgido antes)
	16. O que você pensa sobre a legislação e as questões judiciais envolvendo bullying e cyberbullying?
	17. Conte-me um caso de cyberbullying que tenha acontecido na escola.
	18. Como vocês trataram o caso?
	19. Isso já foi discutido na escola? Houve reunião, encontro, alguma orientação ou algo parecido?
	20. Você se relaciona com alunos em ambientes online? Por que? Como pensa que isso deve acontecer?
	21. Você encara hoje o cyberbullying como um problema? É uma preocupação sua na escola? Ocupa o seu



	<p>tempo pensar sobre isso?</p> <p>22. Há algum projeto sobre o tema na escola?</p>
Conhecimento do diretor sobre o tema	<p>23. Como você conheceu esse tema? Qual foi a primeira vez que você ouviu falar sobre isso? Quando/como?</p> <p>24. E sobre bullying?</p> <p>25. A escola recebe/ recebeu algum tipo de orientação da Secretaria de Educação sobre o tema?</p>
O papel da escola	<p>25. Para você, qual o papel da escola nas questões relativas ao cyberbullying?</p> <p>26. E da família?</p> <p>27. Qual o papel da escola hoje na sociedade?</p>



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Diretor/Orientador Educacional/Coordenador Pedagógico,

Gostaria de convidá-lo a participar como entrevistado(a) voluntário(a) de minha pesquisa de Doutorado em Educação pela Puc-Rio, sob orientação da professora Rosália Maria Duarte e coorientação da professora Zena Eisenberg. A pesquisa intitula-se “Escola e Cyberbullying” e tem por objetivo identificar e discutir as representações sociais do papel da escola perante o cyberbullying no discurso escolar, na figura dos diretores de escola, orientadores educacionais ou coordenadores pedagógicos de escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

A coleta de dados para a pesquisa prevê duas etapas. Na primeira, já em fase de conclusão, está sendo realizado um levantamento de materiais veiculados sobre cyberbullying nos meios de comunicação de massa (rádio, jornais, revistas e TV). Este convite refere-se à segunda etapa da pesquisa, que consiste em entrevistas com diretores de escola, ou orientadores educacionais, ou coordenadores pedagógicos – quem a escola julgar mais adequado a responder questões sobre o tema.

Os dados serão analisados com a ajuda do software “Atlas TI”.

Esclareço que o nome ou qualquer outra forma de identificação do(a) entrevistado(a), bem como da escola, ficarão em sigilo. Não antecipo qualquer dano moral ou físico aos participantes. As entrevistas serão audiogravadas e seu teor não será divulgado fora de contexto estritamente acadêmico. Lembro que sua participação é voluntária e se houver em algum momento qualquer desconforto, por qualquer motivo, pode pedir o desligamento dela, sem nenhum prejuízo ou julgamento moral.

Aproveito para agradecer a sua participação e me colocar à disposição para qualquer esclarecimento envolvendo a pesquisa. Para entrar em contato, escreva para [andrea.garcez@bol.com.br](mailto:andrea.garcez@bol.com.br) ou ligue para (21) 99745597.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que estou ciente dos termos da pesquisa e de seus procedimentos e que concordo em participar da mesma.

\_\_\_\_\_  
Andrea Garcez  
Doutoranda em Educação – Puc-Rio

\_\_\_\_\_  
( ) Diretor  
( ) Orientador Educacional  
( ) Coordenador Pedagógico