

## INTRODUÇÃO

### Apresentação

Investigar a representação social de agressão entre meninas para meninas em idade escolar, identificando como as pertencças intergrupais podem contribuir para a dinâmica identitária, foi o alicerce do presente trabalho. Nesse âmbito, apontamos como as condições de gênero, de classe e etárias podem influenciar na dinâmica das agressões entre meninas, bem como apontamos em torno de quais elementos essa representação pode se organizar.

Considerando que a violência pode ser entendida como um fenômeno que está presente no cotidiano de muitos grupos sociais (Michaud,1989), acreditamos que a relevância deste trabalho situa-se na necessidade da realização de pesquisas com o objetivo de compreender como os indivíduos percebem esse fenômeno e como essa percepção, por sua vez, os influencia em suas práticas sociais.

Os diversos tipos de violência nas escolas, principalmente aquelas que ocorrem entre pares, sempre estiveram presente na vida de muitos alunos. Basta olharmos para a nossa própria história de vida que facilmente lembraremos situações em que fomos autores ou vítimas de algum tipo de agressão entre pares. Embora esse fenômeno sempre tenha existido, ele ainda é pouco estudado e se popularizou, há pouco tempo, pelo termo bullying<sup>1</sup>.

Se o bullying é considerado pouco investigado, principalmente por pesquisadores brasileiros, a questão torna-se ainda menos visível e comentada quando é o caso de agressões que ocorrem exclusivamente entre meninas. Quando elas apresentam comportamentos hostis em relação às suas próprias amigas e colegas de escola, esses comportamentos, por sua vez, ocasionam o isolamento e a exclusão. Diante dessas situações, a comunidade escolar se posiciona de forma ineficaz em relação ao controle e prevenção das agressões.

Por esses motivos, faz-se importante as seguintes perguntas: Quais são as representações de agressão entre meninas para as próprias meninas? Essas agressões são naturalizadas por elas e pela comunidade escolar? De que forma as questões de gênero, de classe e etárias podem influenciar na hostilidade que as meninas apresentam umas em relação às outras?

A partir desses questionamentos, delineamos a nossa pesquisa. Decidimos por realizá-

---

<sup>1</sup> Bullying – termo sem tradução para o português que se refere a uma modalidade de violência entre estudantes.

la em uma escola pública e em uma escola particular situadas na cidade de Belo Horizonte/MG. O trabalho foi realizado junto a seis meninas entre 12 e 13 anos e a seis meninas entre 14 e 15 anos alunas de uma escola pública; e junto a seis meninas entre 12 e 13 anos e a seis meninas entre 14 e 15 anos alunas de uma escola particular. Por meio da divisão das entrevistadas em diferentes grupos, buscamos apontar os dados que aparecem de forma mais significativa em cada faixa etária e em cada tipo de escola.

### **O cenário: violência nas escolas**

O tema da violência nas escolas tem sido retratado por diversos autores (Abromovay & Rua, 2004; Lopes Neto, 2005). De acordo com Antunes e Zuin (2008), pensar o problema da violência no ambiente escolar é uma questão urgente e de extrema importância, pois a escola pode ser considerada uma das grandes responsáveis pela socialização das crianças.

Debarbieux e Deuspienne (2003), ao discutirem a questão das estatísticas oficiais sobre o índice de violência nas escolas, afirmam:

Segundo os alunos, tudo leva a afirmar: agressividade mais intensa contra os professores, salas de aula mais freqüentemente citadas como lugares violentos, perda de credibilidade por parte dos professores, tanto do ponto de vista relacional quanto do ponto de vista didático. (...) em termos gerais, parece-nos que uma imagem é dominante: a de uma represa que começa a apresentar fissuras e que necessita de reparos urgentes. (p.34)

Abromovay e Rua (2004) realizaram uma revisão dos principais estudos relativos à violência nas escolas, feitos no Brasil, Estados Unidos e Europa. De acordo com as autoras, são muitos os tipos de violência analisados no ambiente escolar, “sendo os mais comuns, em especial na literatura norte-americana, o olhar sobre gangues, xenofobia e bullying.” (p.74).

Ainda segundo as autoras, esses temas também são abordados em estudos na Europa, especialmente na França, onde podemos vislumbrar o uso do termo “incivilidades” para descrever condutas agressivas ou padrões de comportamento contrários às normas de convivência. Cabe ressaltar que o nível de análise do fenômeno da violência nas escolas também apresenta variações:

Na literatura européia e continental e também na inglesa, é recorrente chamar a atenção para perspectivas macrossociais sobre juventude e violência, mas são comuns estudos microssituados, o que mais se acentua na literatura norte-americana. (Abromovay & Rua, 2004, p.80)

Em consonância com as idéias de Abromovay e Rua (2004), Blaya (2003) afirma que a conceituação da violência varia de acordo com cada país, o que contribui para a relativização do que entende por violência escolar.

No que diz respeito ao Brasil, Abromovay e Rua (2004) apontam que vários autores além de focar as relações entre desigualdades sociais e violência, demonstram notória preocupação com a questão da naturalização das condutas violentas no ambiente escolar. Baseando-se em dados de sua própria pesquisa em escolas, as autoras citam que muitos jovens apresentam dificuldades em definir o que seria violência para eles, corroborando assim o argumento de que “aquilo o que os atores sociais nomeiam como violência varia com a representação que esses fazem do fenômeno.” (Porto, 2009, p.149).

Considerando especificamente o caso do bullying, cumpre destacar que ele pode ser entendido enquanto um fenômeno violento que abrange atitudes agressivas e intencionais praticadas por estudantes. Essas atitudes podem englobar a difamação, a intimidação, a exclusão, os xingamentos e a perseguição. (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Juventude [ABRAPIA], 1998).

Em consonância com a definição de bullying citada acima, Antunes e Zuin (2008) também argumentam que o fenômeno pode ser entendido como uma forma de violência que envolve agressões físicas, agressões verbais, fofocas, boatos, ameaças de exclusão do grupo e manipulação da vida social do indivíduo, ocasionando inúmeras conseqüências individuais ligadas ao sofrimento psíquico e a não adaptação. Nesse sentido:

O bullying, que sutilmente vem se disseminando entre os escolares, cresce e envolve, de forma quase epidêmica, um número cada vez maior de alunos. Sua ação maléfica traumatiza o psiquismo de suas vítimas, provocando um conjunto de sinais e sintomas muito específicos (...). O fenômeno bullying estimula a delinquência e induz outras formas de violência explícita, produzindo, em larga escala, cidadãos estressados, deprimidos, com baixa auto-estima, capacidade de auto-aceitação e resistência à frustração, reduzida capacidade de auto-afirmação e de auto-expressão, além de propiciar o desenvolvimento de sintomatologias de estresse, de doenças psicossomáticas, de transtornos mentais e de psicopatologias graves. (Fante, 2005, p.9)

Segundo dados divulgados pela ABRAPIA (1998), na Grã Bretanha 37% dos alunos do primeiro grau e 10% do segundo grau admitiram já terem sofrido bullying, pelo menos uma vez por semana. Já no Brasil, em uma pesquisa envolvendo 5.875 estudantes de 5ª a 8ª série, de onze escolas localizadas no município do Rio de Janeiro, 40,5% desses alunos admitiram ter estado diretamente envolvidos em atos de bullying, sendo 16,9% alvos, 10,9% alvos/autores e 12,7% autores. Ainda em relação ao caso brasileiro, Fante (2005) argumenta:

No Brasil, o bullying ainda é pouco comentado e estudado, motivo pelo qual não existem indicadores<sup>2</sup> que nos forneçam uma visão global para que possamos compará-lo aos demais países. O que se sabe é que em relação à Europa, no que se refere aos estudos e tratamento desse comportamento, estamos com pelo menos 15 anos de atraso. (p. 46)

Nesse contexto, apesar dos poucos estudos brasileiros, podemos constatar que o fenômeno, há algum tempo, ganha considerável visibilidade na mídia ao consultarmos reportagens sobre o tema. Colaviti (2001), em sua reportagem intitulada “Inferno na Escola” diz que se tornar alvo de piadas feitas pelos colegas devido a características físicas ou comportamentais são problemas usuais que as crianças e adolescentes enfrentam no cotidiano escolar:

Em inglês, a atitude é conhecida por bullying, algo como intimidar, termo sem uma tradução exata em português (...). Na Inglaterra, por exemplo, o suicídio do garoto Jevan Rihardson, de 10 anos, inflamou os ânimos e foi atribuído a problemas de socialização na escola. Nos EUA, o bullying chegou até a ser apontado como o estopim de episódios como a morte de treze alunos da escola Columbine em 1999. (Colaviti, 2001, p.143)

Em outra reportagem publicada no Jornal Folha de São Paulo, Balsemão (2008) relata o caso de uma garota de 17 anos que cursava o segundo ano do ensino médio e foi difamada através de um site de relacionamento na Internet. As conseqüências da difamação culminaram em investigações policiais, por meio das quais se descobriu que a autora das agressões era uma colega de classe da vítima. Esse caso seria um exemplo de "bullying" virtual ou "ciberbullying", fenômeno que transfere para a internet as agressões típicas que estudantes sofrem na escola:

Para humilhar colegas de escola, os meios utilizados vão desde e-mails e mensagens de celular injuriosas, passando por fotografias digitais e montagens degradantes, a blogs com mensagens ofensivas. Os ataques também tomam forma em vídeos humilhantes e ofensas em salas de bate-papo. (Balsemão, 2008, para. 5)

Ao nos depararmos com os casos citados acima, faz-se necessário considerarmos a complexidade e a abrangência inerente ao tema da violência nas escolas. Nesse sentido, Abromovay e Rua (2004) destacam a importância de salientar a pluralidade de elementos que

---

<sup>2</sup> Atualmente os indicadores existentes no Brasil podem ser considerados parciais em relação à população nacional e os estudos feitos até o momento são incipientes. Ressaltamos que no ano de 2009 foi divulgado pelo IBGE um estudo intitulado Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE) que apontou, dentre outros, índices relacionados ao fenômeno bullying, destacando Belo Horizonte como a segunda capital com maior frequência desse tipo de violência.

os jovens incluem nas suas concepções sobre o fenômeno. Em consonância com essa idéia, Placco (2003), ao pesquisar sobre a representação social da violência para os adolescentes, afirma que as agressões físicas e verbais são os principais elementos que a constituem e que os sujeitos do sexo feminino apresentaram maior número de respostas de medo em relação às situações violentas, tanto dentro quanto fora da escola, o que, por sua vez, parece sugerir aproximações entre as representações de gênero e as representações de violência.

As diferenças entre homens e mulheres merecem destaque quando pensamos a respeito da influência que estas diferenças podem exercer quando nos deparamos com as representações dos adolescentes sobre a violência. Trindade (2009) corrobora esta idéia ao destacar que embora tenham ocorrido transformações no universo feminino, as experiências de meninos e meninas continuam consideravelmente diferentes:

Em geral, adultos e crianças acreditam que homens são agressivos, independentes, ativos, pouco conscientes dos sentimentos dos outros e incapazes de expressar ternura. Acreditam também que as mulheres, por sua vez, são não-agressivas, dependentes, passivas, muito conscientes dos sentimentos dos outros e facilmente capazes de expressar ternura. (Trindade, 2009, p.231)

Diante desses argumentos, percebemos que enquanto a mulher é socializada em direção ao mundo interno, ao desenvolvimento da afetividade e da passividade, o homem é socializado em direção ao mundo externo no que se refere ao ser ativo, produtivo, competidor e agressivo, sendo isto refletido em várias situações cotidianas, inclusive na forma como meninas e meninos expressam sua agressividade. Contudo, cabe lembrar que mesmo entre meninas, a expressão da agressividade irá assumir contornos diferentes de acordo com diferenças etárias e de classe social.

### **A categoria violência**

No que diz respeito à violência, entendemos que é de extrema importância analisar as suas diversas formas de manifestação assim como situar a partir de qual perspectiva pretendemos abordá-la.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como o uso intencional de força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência no desenvolvimento ou privação (Lima, 2004).

Segundo Michaud (1989), de acordo com as pesquisas sociológicas, um alto nível de violência constitui o aspecto normal da vida de muitos grupos sociais. Ainda de acordo com o autor:

Embora subsistam explosões de raiva cega e de revolta desesperada, a violência, como muitos aspectos da vida social e política, está submetida à racionalização e ao cálculo. Por isso, é preciso entender que ela entra na perspectiva de uma ação instrumental onde é um meio racional entre outros, com vistas a finalidades colocadas por outra via. Por princípio não é nem recomendada nem excluída: tudo depende de sua eficiência bem pesada. (Michaud, 1989, p.55)

Assim, a racionalização da violência é entendida enquanto elemento constituinte do funcionamento social, uma vez que nele é admitida, naturalizada ou até mesmo valorizada. Já Almeida (2006), afirma que a questão da violência em nossa sociedade nos remete a uma reflexão sobre o poder que se instala nas relações sociais de classe, gênero, etnia e cultura. Ainda de acordo com a autora, nas relações inter e intragrupos as assimetrias de poder constituem-se em fonte permanente de tensão e conflitos sociais interpessoais:

Cada sociedade ou cada cultura, ao longo de sua história, em um interminável processo de negociação entre seus membros, é levada a eleger determinado conjunto de valores e práticas em detrimento de outros, que ordena, que dá significado à vida social e lhe permite nomear o que entende por violência. Enfim, a sociedade instrumentaliza-se com ferramentas simbólicas que lhe permite colocar à sua margem aqueles que por uma razão ou outra não se comportam ou não se enquadram nas normas estabelecidas. (Almeida, 2006, p.10)

Souza (2004) realiza uma discussão a respeito da natureza polissêmica do conceito de violência e a entende enquanto um fenômeno típico do ser humano. O autor afirma ainda que a mesma está sujeita, em sua constituição, às influências do desenvolvimento histórico das sociedades: “a violência é socialmente produzida e sujeita a nuances históricas e culturais e, por isso, é passível de ser reduzida e controlada por normas construídas a partir de lutas políticas originadas nas próprias relações sociais” (p.58).

Além do fato de destacar que as características do conceito de violência podem variar segundo o tempo e o espaço nos quais são feitos os recortes de contextualização, Souza (2004) também destaca a idéia do conflito como inerente a nossa condição social, se aproximando assim das idéias de Chauí, quando ela diz da violência como um processo de transformação do sujeito em coisa, causando uma conseqüente anulação de sua subjetividade (Chauí, 1980). Nesse sentido, o autor recorre à Chauí para chamar nossa atenção de que as

normas, baseadas na moralidade dominante vigente, em seu caráter disciplinar “são portadoras de violência na medida em que são criadas no âmago de conflitos de interesses, e portanto de poder, e visam a domesticação do outro” (p.60).

Ainda de acordo com Souza (2004) certas formas de violência são reações ao “seqüestro da cidadania” (Velho, 1996) que é empreendido pelos grupos dominantes. Por isso, deveríamos encarar essas ações como estratégias que visam uma integração a certos direitos a que as minorias são excluídas.

Ao seguir esta linha de argumentação, Souza (2004) percorre o alcance da violência, destacando que tanto a inclusão quanto a exclusão podem se constituir como formas de violência, seja pela não integração ou pela perversidade da maneira que um grupo é localizado socialmente: “a exclusão é um processo cujo sentido só pode ser encontrado na vida social, onde se constitui em torno de interesses que lutam para se impor como interesses dominantes, como normas de convivência, como reguladores das relações sociais, culturais, políticas e econômicas.” (p.64).

Ao ampliarmos o conceito de violência, entendemos que o mesmo está necessariamente interligado às estratégias de exclusão que permeiam as relações inter e intra-grupos. Dessa forma, “a violência é hoje um ingrediente comum na vida cotidiana. De uma faceta particular e bem delimitada da realidade, a violência expandiu-se, imiscuiu-se em diferentes lugares e invadiu a subjetividade das pessoas que por ela são interpeladas.” (Almeida, 2006, p.9).

Cabe ainda destacar que o termo violência abarca uma ampla gama de significados. Por isso, nossa opção por utilizar o termo “agressão” no presente trabalho se fundamenta nas idéias de Michaud (1989) que afirma:

Como o termo violência supõe julgamentos de valor e tem conotações sociológicas, ele pode ser um obstáculo nas pesquisas que estudam todos os aspectos da agressão humana, seja ela destruidora, nefasta ou criadora. As abordagens antropológicas descartam-no então, preferindo falar de agressividade, de agressão, de irritabilidade, de combatividade. A noção de agressividade, a mais freqüente nesses estudos, sugere um estado que predispõe para o ataque e o combate. Seu defeito – e a razão de sua fortuna – é que ela pode designar qualquer tipo de comportamento excessivo e/ou nocivo (...). Na medida em que o termo agressividade tem uma significação muito geral e não tem conotação positiva ou negativa muito marcada, ele permite que não optemos de saída por uma interpretação que o coloque do lado dos instintos da vida ou dos instintos destrutivos. O termo será utilizado aqui para designar a fonte de todas as agressões, sejam elas adaptativas ou desadaptativas. (pp.70-71)

Ainda sobre as definições do termo agressão, Luz (2005), ao recorrer à teoria de

Winnicott para explicar o fenômeno, aproxima-se em parte com as idéias de Michaud (1989):

Ao defender a origem dos impulsos agressivos como forma de movimento da criança na exploração do mundo, Winnicott compreende a agressividade como um elemento importante na constituição da identidade e no reconhecimento da alteridade, não agregando um julgamento de valor negativo a essa tendência. Ainda quando trata da agressividade com fins destrutivos, Winnicott, vê nesse comportamento um sinal de esperança, pois conforme suas observações a agressividade só se torna destrutiva como modo de modificar as relações para conseguir do ambiente a satisfação de necessidades pessoais. (p.166)

### **Juventude e classe social**

Sobre as definições de juventude encontramos diferentes possibilidades de interpretações teóricas. (Brandão, 2006; Novaes, 2006). Ao contar a “história social da criança e da família” e discorrer sobre a ambigüidade inerente aos conceitos de juventude e adolescência, Áries (1981) argumenta que:

Embora um vocabulário da primeira infância tivesse surgido e se ampliado, subsistia a ambigüidade entre a infância e a adolescência de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, do outro. Não se possuía a idéia do que hoje chamamos adolescência, e essa idéia demoraria a se formar (...). O primeiro adolescente moderno típico foi o Siegfried de Wagner: a música de Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência. Esse fenômeno, surgido na Alemanha wagneriana, penetraria mais tarde na França, em torno dos anos 1900. A “juventude” que então era a adolescência iria tornar-se um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e dos políticos. (pp.45-46)

Ainda quanto à definição de juventude, Novaes (2006) afirma que “lembrar que juventude é um conceito construído histórica e culturalmente já é lugar comum” (p.105), pois de acordo com a autora, esse conceito varia em função do tempo, da cultura e do contexto social, respondendo a interesses políticos e geracionais:

Observa-se que existem grupos e segmentos juvenis organizados que falam por parcelas da juventude, mas nenhum grupo tem a delegação de falar por todos aqueles que fazem parte da mesma faixa etária. E certamente pesquisadores, pais ou responsáveis também não podem falar por eles. E quem são eles? São aqueles nascidos há 14 ou 24 anos – seria uma resposta. No entanto, esses limites de idade também não são fixos. E, no outro extremo – com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho -, uma parte ‘deles’ acaba por alargar o chamado ‘tempo da juventude’ até a casa dos 30 anos. Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais. (Novaes, 2006, p. 105)



Portanto, depreende-se da argumentação acima que a maneira de viver a juventude irá variar em função do contexto social no qual o jovem está inserido, pois “a juventude é como um espelho retrovisor que reflete e revela a sociedade de desigualdades e diferenças sociais”, (Novaes, 2006, p.111), que são expressas nas “relações etno-raciais e nos atributos de gênero, idade, local de origem” (p.111). Nesse âmbito, Mello (2007) também afirma:

A convivência de segmentos sociais ricos e pobres em um mesmo espaço físico e simbólico gera distorções nas percepções que os sujeitos constroem uns dos outros. A experiência da cidade e da violência é uma experiência partilhada por todos, embora vivida sob condições de extremada diferença. (p.131)

Do exposto, percebemos que a classe social é uma variável importante quando nos propomos a pesquisar as representações e as vivências dos jovens. Nesse sentido, ao buscarmos contribuições teóricas sobre o conceito de classe social, no campo da sociologia encontramos diversas perspectivas, dentre elas a corrente marxista e a abordagem weberiana. A corrente marxista propõe a oposição entre duas grandes classes, enquanto a abordagem weberiana define a situação de classe como decorrente das oportunidades de vida perante o mercado (Grusky, 2000).

Ainda em se tratando das contribuições sociológicas, no Brasil, Scalon (1998) propõe uma análise da mobilidade baseada na oposição de classes no espaço social. Neste ponto, a definição de classe, que o referido estudo diz adotar, corresponde ao conceito weberiano de grupos de pessoas que partilham a mesma posição de classe e que, por isso, compartilham oportunidades de vida que são determinadas pelos atributos presentes na esfera econômica.

Nesse contexto, é importante citar as perspectivas macrossociais descritas acima para situar perspectivas microssociais, nas quais se baseiam o nosso estudo, pois “as expectativas de mobilidade social interferem nas possibilidades de a juventude projetar o futuro” (Novaes, 2006, p. 111). Essas possibilidades, por sua vez, nos revelam diferentes maneiras de viver a juventude de acordo com pertencas a determinadas categorias como, por exemplo, classe social e gênero.

Quanto às diferentes formas de viver a juventude, Menandro, Trindade e Almeida (2010) afirmam:

Ainda a respeito do tema da diversidade que caracteriza a juventude e sua relação com os contextos social, econômico e cultural, principalmente na América Latina e nos países subdesenvolvidos: é possível diferenciar jovens urbanos, rurais, indígenas, litorâneos,

serranos, negros, mestiços, trabalhadores, estudantes, analfabetos, desempregados, de classe popular, de classe média ou alta, entre outras diferenciações. (p.37)

Portanto, é importante lembrarmos que ao pensar na noção de juventude, é preciso considerar que ela se refere a uma multiplicidade de experiências que estão estreitamente relacionadas às pertencas sociais do jovem.

### **A Categoria gênero**

No que tange à discussão sobre gênero, acreditamos que a problemática da naturalização da violência presente nas relações inter e intra-gênero torna-se uma questão a ser discutida. Entretanto, antes de nos determos nas relações a serem estabelecidas entre gênero e violência, julgamos necessário discorrer sobre o gênero enquanto uma categoria de análise.

Sob essa perspectiva, o gênero pode ser compreendido como um termo que denota um aspecto relacional entre mulheres e homens, o que implica pensar que as mulheres e os homens são definidos em termos recíprocos e que não se pode compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado. (Scott, 1995, p. 72)

Nesse sentido, pensar o gênero a partir de uma perspectiva relacional implica em considerar que:

O termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” - a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. (Scott, 1995, p. 75)

Já no que se refere à visão de Rocha-Coutinho (1994), o gênero transformou-se numa categoria de análise extremamente importante, comparável a categorias como raça e classe social. Ainda de acordo com a autora, os Estudos de Gênero, ao questionarem a visão convencional dos atributos masculinos e femininos, segundo a qual a sociedade era caracterizada por uma divisão social do trabalho que situava o homem no espaço público e confinava a mulher no espaço privado do lar, levaram à visão de que estes atributos e esta divisão não são resultados de forças naturais, mas, antes, são parte de todo um complexo de fenômenos cultural e historicamente determinados.

Em consonância com tais argumentos, Saffioti (1987) afirma que, rigorosamente, os seres humanos nascem machos ou fêmeas, e que é através da socialização que se tornam homens e mulheres. Ainda de acordo com essa mesma autora, em nossa sociedade, ao “ser macho” estão sempre associados valores tais como força, razão, coragem, competição e agressividade. Já à mulher impõe-se a necessidade de inibir toda e qualquer tendência agressiva, pois deve ser dócil, cordata, passiva. Caso ela seja o tipo “mulher despachada”, deve disfarçar essa qualidade, uma vez que esta característica é considerada positiva somente quando presente no homem.

No que se refere ao processo de socialização, Amâncio (1994) argumenta que ele pode explicar de que modo as pessoas internalizam as suas identidades de gênero:

Tanto a definição social do ser homem e do ser mulher como as definições dos seus modos próprios de ser não se limitam a estabelecer uma diferenciação binária entre as categorias sociais, as estabelecem também uma diferenciação assimétrica entre elas. A pessoa do sexo masculino apresenta uma diversidade de competências que a constitui em referente universal, em ideal de individualidade, aparentemente liberta dos contextos, enquanto que a pessoa do sexo feminino se constitui como referente exclusivo das próprias mulheres, como ideal coletivo dessa categoria, e só tem sentido dentro das fronteiras contextuais em que é definida. (p.87)

Depreende-se da argumentação supracitada que não é a natureza dos seres que define a sua identidade de gênero, mas sim a natureza das relações que são compartilhadas em um determinado contexto cultural, onde, portanto, podemos identificar uma assimetria no que se refere ao valor social atribuído à identidade feminina frente àquele atribuído à identidade masculina.

Em relação aos aspectos concernentes à assimetria entre o masculino e o feminino que muitos estudos apontam, Rocha-Coutinho (1994) argumenta:

Na busca de uma identidade feminina, quer através de um estudo histórico, quer através do exame de diferentes grupos numa mesma sociedade, vários pesquisadores esbarraram na evidente opressão masculina. A constatação da universalidade da opressão masculina sobre as mulheres levou vários destes pesquisadores à posição reducionista de transformação das mulheres em vítimas indefesas de uma sociedade dominada por homens. Deste modo, enquanto algumas mulheres sempre estiveram entre os trabalhadores mais explorados, outras encontravam-se não apenas entre os opressores, como também se identificavam com eles. (p.17)

Ainda de acordo com a autora, as análises que situam a questão sob o ponto de vista único da opressão masculina, tornam-se reducionistas devido ao fato de desconsiderarem o poder enquanto um fenômeno relacional. Assim, embora um dos indivíduos envolvidos numa

relação possa ser mais forte, em qualquer tempo, do que o outro, sua força nunca é tão grande que o outro não possa ser capaz de influenciá-lo em algum momento. Por isso, a autora defende que, de seu lugar de subordinação na sociedade, as mulheres sempre articularam formas de subsistir e resistir a esse poder socialmente reconhecido dos homens na sociedade:

Em várias circunstâncias, a autoridade masculina foi reduzida ou minimizada pelo fato das mulheres terem encontrado meios informais, através de mexericos, controle de informação e recusa a fornecer serviços de alimentação e sexo, entre outras, de influenciar e exercer controle sobre os homens. (Rocha-Coutinho, 1994, p.20)

Nesse sentido, o espaço das relações afetivas é o espaço em que as mulheres são legitimadas socialmente e onde, por isso, exercem as suas estratégias de controle:

A naturalização dos papéis atribuídos às mulheres tornou invisível a regulação dos desejos, de sua vida, enfim, a violência simbólica de que elas são vítimas, ocultando as relações de poder que se estabelecem no interior da sociedade- as mulheres foram, na sua maioria, alijadas dos postos-chaves de controle-social e comando – orientando-as para o desenvolvimento de sutis mecanismos de domínio afetivo que elas passam a exercer dentro da família. (Rocha-Coutinho, 1994, p.23)

Considerando as estratégias de controle exercidas pelas mulheres no âmbito das relações afetivas, podemos identificá-las inclusive nas relações que se estabelecem entre as próprias mulheres. Um exemplo desse fato consiste nas relações entre patroas e empregadas, relações estas marcadas pela questão da “ambigüidade afetiva”:

No Brasil, a manutenção adequada desse sistema hierárquico que o serviço doméstico desvela tem sido reforçada, em particular, por uma ambigüidade afetiva entre os empregadores – sobretudo as mulheres e as crianças – e as trabalhadoras domésticas. Nas negociações de pagamentos extra-salariais, na troca de serviços não vinculados ao contrato, nas fofocas entre mulheres e trocas de carinhos com as crianças é impossível deixar de reconhecer a existência de uma carga forte de afetividade. Esta, no entanto, não impede uma relação hierárquica, com clara demarcação entre chefe e subalterno, isto é, entre aqueles que podem comprar os serviços domésticos e aqueles que encontram, na oferta de seus serviços, uma das alternativas menos duras de sobrevivência no Brasil. (Brites, 2007, p.91)

Nesse sentido, a “ambigüidade afetiva” pode ser considerada como uma das principais ferramentas para o exercício da violência praticada pelas mulheres. Entretanto trataremos desta questão mais adiante quando abordarmos especificamente as configurações que as agressões entre meninas assumem no contexto de suas relações.

## **A agressão entre meninas**

Ao considerarmos o fato de que as mulheres lançam mão de mecanismos e estratégias de agressão idiossincráticos, como foi dito anteriormente, ao propormos estudar a agressão entre meninas, faz-se necessário situar como ocorre a socialização feminina a partir de uma perspectiva geracional.

A questão geracional faz-se presente ao compararmos a educação das meninas de hoje com a educação que as suas mães receberam. Nesse sentido, Biasoli-Alves (2000) afirma que ocorreram tanto continuidades quanto rupturas entre as gerações de mulheres:

Os valores que os mais velhos cultivaram e buscaram imprimir nos seus filhos e netos estão ainda presentes, hoje, mesmo que sob outras “roupagens”. Tais continuidades ocorrem, mesmo que se tenha observado que a imagem da mulher, como um ser frágil e necessitado de proteção, sob o domínio dos sentimentos (do nervosismo), atuando na intimidade e presa aos cuidados com a prole, ganha outros contornos que fazem dela um ser em construção, na busca de seu desenvolvimento e da realização de suas potencialidades. Há muitas outras questões importantes para serem analisadas e vários ângulos por considerar, principalmente com base no binômio “domínio versus submissão. (Biasoli-Alves,2000, p.239)

Ao seguir essa mesma linha de raciocínio, Amâncio (1994) afirma que a agressividade feminina é menos estudada que a masculina e que o papel da socialização na estimulação ou inibição de certas capacidades consoante o sexo se torna evidente:

Mas se do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo os inícios e características diferenciadoras dos dois sexos são importantes, numa primeira fase do processo de socialização da identidade sexual, enquanto as crianças não internalizam a noção de permanência da pertença sexual, porque a partir desse momento torna-se gratificante exprimir os comportamentos socialmente adequados ao grupo de pertença, isto significa que a estruturação da identidade sexual se opera num universo simbólico que já estabeleceu o significado sexual e avaliativo dos estímulos e dos modelos. Considerar simplesmente o processo que consiste na internalização por parte dos indivíduos das características e comportamentos que eles percebem como adequados à sua pertença sexual, sem considerar a ideologia largamente consensual que diferencia o masculino e o feminino através da desejabilidade social das suas características, corresponde a analisar o como, sem considerar o porquê. (Amâncio, 1994, p.23)

Assim, o processo de socialização está intrinsecamente ligado à construção da

identidade de gênero das meninas e pode ser entendido em termos de desejabilidade social. Ao pensarmos na educação da menina, nessa permanece um clima em que predomina o controle por meio de estratégias emocionais, tentando fazer dela uma moça que seja socialmente bem aceita. (Biasoli-Alves, 2000)

Em consonância com o argumento de que a desejabilidade social constitui um aspecto de continuidade entre as diferentes gerações de mulheres, concordamos com Simmons (2004), quando a autora afirma que a raiva feminina desafia nossas concepções sobre o que significa boa menina, a qual a cultura define enquanto menina sem agressividade e sem conflito. Ou seja, a cultura nega às meninas o direito à agressividade direta, diferentemente do que acontece com os meninos. Em relação à experiência feminina no que diz respeito à violência, a autora argumenta:

O silêncio está profundamente entremeadado no tecido a experiência feminina. Só nos últimos trinta anos começamos a falar das realidades características da vida das mulheres, discutindo abertamente o estupro, o incesto, a violência doméstica e a saúde da mulher. Estas questões sempre existiram, mas ao longo do tempo nós lhes demos um lugar na nossa cultura, desenvolvendo a conscientização pública, divulgando e estabelecendo políticas. Agora é tempo de acabar com outro silêncio. Existe uma cultura oculta da agressividade nas meninas na qual o bullying é epidêmico, característico e destrutivo. Não é marcado pelo comportamento físico e verbal direto, que é basicamente domínio dos meninos. A nossa cultura nega às meninas o acesso ao conflito aberto, e impõe à agressividade delas formas não físicas, indiretas, dissimuladas. As meninas usam a maledicência, a exclusão, a fofoca, apelidos maldosos e manipulações para infringir sofrimento psicológico nas vítimas. (Simmons, 2004, p. 11)

Nesse sentido, enquanto os meninos por muitas vezes recorrem à agressão física ao se depararem com determinados conflitos, as meninas costumam utilizar vias alternativas de agressão. Os garotos também podem se envolver em agressões alternativas, porém a frequência com que isso ocorre entre eles é bem menor. (Simmons, 2004). Todavia, os conflitos entre as meninas também podem até chegar às vias da agressão física, entretanto, existem elementos específicos do conflito entre meninas que costumam não ocorrer nas relações entre os meninos:

Diferentemente dos meninos, que tendem a provocar e a praticar o bullying com conhecidos ou estranhos, as meninas, com frequência, atacam dentro de um círculo bem fechado de amigas, tornando a agressão mais difícil de identificar e reforçando o dano causado às vítimas (...). Dentro da cultura da agressão oculta, as meninas brigam usando a linguagem corporal e os relacionamentos, em vez de punhos e facas. Neste mundo a amizade é uma arma, e a dor provocada por um grito não é nada em comparação com um dia de silêncio de alguém. Não há gesto mais devastador do que um dar as costas. (Simmons, 2004, p.12)

Nesse ponto, podemos relacionar as diferenças entre meninos e meninas com as supracitadas diferenças na educação para cada um dos sexos. Biasoli-Alves (2000) afirma que enquanto os meninos são mais fisicamente punidos, as meninas são punidas por meio do controle emocional, que inclui dentre outras a ameaça da retirada de afeto e a ameaça de abandono e solidão geralmente utilizada como forma de controle pelas mães, ou seja, as próprias mulheres.

Tal colocação nos remete às características apontadas por Simmons (2004) em relação às formas de punição, exclusão e violência utilizadas entre as meninas, de maneira que elas parecem utilizar as estratégias de punição e controle as quais estão submetidas, cujos aspectos emocionais vivenciam, para ainda na infância exercerem a mesma dinâmica entre os pares. O que pode vir a corroborar para um discurso e uma prática de controle feminino que encontra consonância nas suas diversas formas de pertença social.

Cabe ressaltar que as meninas utilizam a própria relação de afeto que estabelecem com as outras para cometerem os atos de violência. Nesses casos, o sentimento que as vítimas experimentam torna-se repleto de ambigüidade, uma vez que a agressora é uma figura próxima. As estratégias de agressão também são naturalizadas, ficando sob a égide do silêncio e da invisibilidade para os expectadores:

É onde, sob um coro de vozes, uma garota olha fixamente para outra, depois sorri silenciosamente para sua amiga. No dia seguinte, a líder do motim faz circular uma petição secreta pedindo às meninas para resumirem os motivos pelos quais detestam a menina-alvo. Mais um dia, a rejeitada senta-se calada perto dos meninos da sala de aula, cabeça baixa, ombros encurvados. O dano foi feito de forma limpa e sem deixar rastros, perpetrante e com vítimas invisíveis (...). No entanto, mulheres de todas as idades sabem o que é isso. Quase todas nós fomos espectadoras, vítimas ou tiranas. Outras tantas sofreram caladas e procuram esquecer. Na verdade, este tem sido um dos segredos sujos e sombrios da infância feminina. (Simmons, 2004, p.12)

Outro elemento presente nos casos de agressão entre meninas consiste no fato de que as mesmas sentem medo de ficarem sozinhas ou isoladas do grupo, uma vez que as agressões entre elas ficam encobertas pelo sentimento de amizade que as aproxima. Podemos afirmar que “a intensidade dos relacionamentos das meninas é central para qualquer análise da agressão das meninas. Porque muito antes de amarem os meninos, elas se amam umas às outras, e de paixão.” (Simmons, 2004, p.42).

Considerando tais aspectos, as relações entre as meninas parecem incorporar os valores dos adultos, conforme apontado por Biasoli-Alves (2000), e começam a ser assimilados quando a criança ainda nem aprendeu a falar direito, estabelecendo portanto, que

ela será socializada para se tornar um adulto dentro daquela cultura. Com base em Velho (1987), citado pela autora, isso implica na compreensão de que a construção da identidade se dá num contexto de controle social através do qual o olhar para o outro remete a comparações, formando uma subjetividade que contém e contempla a forma como se é visto.

### **O aporte teórico: identidade e representações sociais**

A escolha do aporte da Teoria da Identidade Social (Tajfel,1982) e da Teoria das Representações Sociais (Moscovici,1978) para a realização desse estudo se justifica em função do tema da pesquisa proposta. Contudo, entendemos que nossa intenção consiste em nos arriscarmos em um exercício inicial de atrelar elementos comuns ao conjugar abordagens teóricas tão complexas. Segundo aponta Bonomo, Trindade, Souza e Coutinho (2008):

As relações entre indivíduo e sociedade são complexas e envolvem uma intrincada rede de fenômenos, entre os quais podemos destacar os sistemas de valores e crenças. Estes sistemas, sempre ancorados na cultura, contribuem para a construção da realidade e orientação das ações dos indivíduos nos diferentes contextos sociais. Pensar as relações intergrupais nesta perspectiva implica considerar o contexto cultural característico de cada grupo social, buscando em seu percurso histórico as estratégias que possibilitaram a construção de determinadas práticas. (p.154)

A teoria da identidade social proposta por Tajfel (1982) pode nos auxiliar a entender a questão das pertencas grupais e dos mecanismos identitários daí decorrentes. Portanto, a descrição do que é um grupo, é essencial quando nos propomos a problematizar os referidos mecanismos:

Esta é uma descrição do que é um grupo podendo incluir de um a três componentes: um componente cognitivo, no sentido que se sabe que se pertence a um grupo; um componente avaliativo em que a noção de grupo e/ou de pertença a ele pode ter uma conotação de valor positivo ou negativo; e um componente emocional em que os aspectos cognitivo e avaliativo do grupo e da pertença a ele podem ser acompanhados de emoções (tais como amor ou ódio, gostar ou não gostar) dirigidas para um grupo próprio e para outros com os quais tem certas relações. (Tajfel, 1982, p.261)

Nesse sentido, os indivíduos realizam diversas comparações que os levam a diferenciar o si mesmo, o endogrupo e o exogrupo. (Deschamps & Moliner, 2009):



São essas diferenciações que levam os indivíduos a estabelecer distâncias variáveis entre o si-mesmo, o endogrupo e o exogrupo. E é da percepção dessas distâncias que nasce o duplo sentimento de semelhança e de diferença que funda o que chamamos identidade. (p.142)

Ainda segundo os autores, representações coletivas, representações do social e representações sociais modulam os processos de construção das representações identitárias:

Enfim, as representações sociais intervêm neste esquema segundo três modalidades. Seja como marcadores identitários, em sinergia com os processos de diferenciação; seja como reguladores identitários em sinergia com as diferenciações do si-mesmo em relação aos membros do endogrupo e do exogrupo; seja, enfim, como resultantes do sistema identitário em sua globalidade (...). Mas este sistema é parcialmente determinado e regulado por estruturas de crenças estáveis, isto é, por representações coletivas, representações do social e representações sociais. (p.143)

Considerando a nossa escolha pela Teoria das Representações Sociais ao pesquisar sobre as representações sociais de agressão entre meninas, nos apoiamos em Porto (2009) quando o autor afirma:

Trazendo a tona o fenômeno da violência, a opção de analisá-lo através da ótica das representações, busca descartar definições abstratas; ao fazê-lo remete à relatividade do conceito, a qual tem a ver com a multiplicidade de valores orientadores de conduta e com o fato de que as representações não são independentes do campo social no qual são construídas (...). Aquilo o que os atores sociais nomeiam como violência variam com a representação que esses fazem do fenômeno. Variam igualmente, segundo a natureza da sociedade na qual o fenômeno é definido (Porto, 2009 p. 149)

A origem do conceito de representação social remonta a Moscovici (1978) que argumenta que o conceito é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos:

Formar uma representação de uma experiência e de um conhecimento é animá-los de duas maneiras: Em primeiro lugar, vinculando-os a um sistema de valores, de noções e práticas que confere aos indivíduos as formas de se orientarem no meio social e material, e de o dominarem. Em segundo lugar, propondo-os aos membros de uma comunidade a título de veículo para suas trocas e de código para denominar e classificar de maneira clara as partes do seu mundo, de sua história individual ou coletiva. (Moscovici,1978,p.27)

De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente. Ainda de acordo com o autor, a representação é um processo psíquico, capaz de tornar familiar,

situar e tornar presente em nosso universo interior o que se encontra no exterior ou ausente.

A fim de demarcar as especificidades das representações sociais na perspectiva de Moscovici em comparação ao entendimento de Durkheim quanto ao fenômeno da representação coletiva, é importante frisar que este último definia o referido conceito como uma classe muito genérica de fenômenos que abarcaria inclusive a ciência. Já Moscovici (1978), preocupado com a função que uma representação social deve cumprir, distinguiu-a da ciência ao afirmar que enquanto esta última visa ao controle da natureza e tem por finalidade contar a verdade sobre ela, a representação social fornece um sistema geral de metas ou serve como justificativa para os atos de um grupo humano. No que tange à diferença entre o conceito de representação coletiva e o de representação social:

Moscovici também se distancia do conceito de representação coletiva por ser algo estático, por isso propõe mudar o termo coletivo pelo termo social; com esta substituição terminológica pretende dar uma idéia das representações como algo dinâmico. Portanto, as representações sociais, em contraposição às representações coletivas, são entendidas como explicações do senso comum, formas de entender e comunicar as teorias científicas. (Álvaro & Garrido, 2006, p.287)

Quanto aos processos de formação de uma representação social, Moscovici (1978) apresenta a objetivação e a amarração ou ancoragem. A ancoragem se faz presente quando um sistema de conhecimento ou categorias já conhecidas entra em contato ou é projetada no corpo social e este passa a evoluir segundo a sua influência. Quanto à objetivação, o autor define:

Objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim uma certa distância a seu respeito). É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo. Naturalizar, classificar – eis duas operações essenciais da objetivação. Uma torna o símbolo real, a outra dá à realidade um ar simbólico. Uma enriquece a gama de seres atribuídos à pessoa (e, neste sentido, se pode dizer que as imagens participam em nosso desenvolvimento), a outra separa alguns desses seres de seus atributos para poder guardá-los num quadro geral, de acordo com o sistema de referência que a sociedade institui. (Moscovici, 1978, p.113)

Vala (2007), baseando-se em Moscovici, discorre sobre os processos de ancoragem e objetivação. O autor destaca que a ancoragem precede a objetivação e “refere-se ao facto de qualquer construção ou tratamento de informação exigir pontos de referência” (p.472). A ancoragem é colocada pelo autor como equivalente ao processo de assimilação descrito por Allport e Postman (1953) em seu estudo sobre os rumores.

Quanto ao segundo processo - a objetivação - Vala (2007) afirma que ela “diz respeito

à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade.” (p.465); ocorrendo em três momentos: *construção selectiva, esquematização e naturalização*. Ainda segundo o autor a primeira etapa da objetivação - *a construção selectiva* - “que implica que apenas uma parte da informação disponível acerca do objeto seja útil” (p.466); corresponde aos processos de redução e acentuação também descritos por Allport e Postman (1953) em seu estudo sobre os rumores.

Sá (1998) aponta as perspectivas que se vinculam à abordagem teórica inaugurada por Moscovici, quais sejam, a perspectiva estrutural de Jean-Claude Abric, inserida em um modelo experimental e quantitativo, a perspectiva societal de Willem Doise e a perspectiva processual de Denise Jodelet, entendida como um processo de construção social (Banchs, 2011). Ainda segundo Sá (1998), a perspectiva de Jean-Claude Abric “se ocupa mais especificamente com o conteúdo cognitivo das representações” (p.76), enquanto a perspectiva de Doise trata das “condições de produção e circulação das representações sociais” (p.74) e, finalmente, quanto à perspectiva de Denise Jodelet:

Gostaríamos de privilegiar nas contribuições de Jodelet sua ênfase na consideração dos suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Esses suportes são basicamente os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as práticas sociais nas quais estes se manifestam. São ainda os documentos e registros em que os discursos, práticas e comportamentos ficam institucionalmente fixados e codificados. Finalmente, são as interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, que dessa forma retroalimentam as representações, contribuindo para sua manutenção ou sua transformação, ou ainda – para ser mais fiel ao pensamento de Jodelet - para sua manutenção enquanto se transformam e para sua transformação enquanto se mantêm. (Sá, 1998, pp.73-74)

No que diz respeito às críticas à teoria das representações sociais inaugurada por Moscovici, Álvaro e Garrido (2006), destacam a crítica de Billig (1991) que argumenta que a definição de representação social deveria ser mais precisa. Segundo o autor, os teóricos das representações sociais deveriam estudar também aspectos das crenças compartilhadas que não podem ser classificados como representações sociais, pois se o conceito de representações deslizar rumo à uma concepção universal, ele se tornará amorfo.

Ora crítica que Álvaro e Garrido (2006) descrevem é a crítica de Fraser (1986) que defende a idéia de que os estudos sobre representação não foram capazes de confirmar a existência dessas representações, e que o conceito de representação não difere do conceito de atitude social. Diante desta crítica, Álvaro e Garrido (2006) se posicionam:

A teoria das representações sociais origina-se como uma crítica ao conceito de atitude. Esta crítica é mais implícita do que explícita, e está apoiada na consideração da atitude como um conceito de caráter individualista, pelo menos quanto à sua evolução ao longo da história da psicologia social. Nesta linha, Moscovici destaca que o que diferencia as atitudes das representações sociais é o fato de que as atitudes relacionadas com o objeto da realidade social são de qualquer maneira, o resultado de representações prévias sobre este objeto. (Álvaro e Garrido, 2006, p.288)

Apesar das críticas citadas acima, é válido salientar que a Teoria das Representações Sociais apresentada por Moscovici (1978) representa uma das principais referências em estudos desenvolvidos na área da Psicologia Social, uma vez que apresenta contribuições epistemológicas e metodológicas importantes para o desenvolvimento da disciplina em questão:

A teoria das representações sociais foi apresentada por Moscovici (1961, 1981) como uma alternativa à psicologia social cognitiva tradicional, da qual se critica seu caráter individualista. No seu desejo de focar o estudo dos processos cognitivos a partir de uma perspectiva psicossocial, Moscovici propõe uma mudança na unidade de análise da psicologia social cognitiva, cuja atenção não deve se concentrar nos processos cognitivos individuais, mas nas formas de conhecimento grupais, socialmente compartilhadas e recriadas no decorrer das conversações cotidianas, de onde vem a sua dimensão simbólica além de cognitiva. Desta maneira, a teoria das representações sociais pretende ser uma recuperação da dimensão social e simbólica do conhecimento como objeto de estudo da psicologia social. As representações sociais compartilham, portanto, três características fundamentais: sua formação na interação social, o fato de serem sempre representações de algo ou de alguém e finalmente, terem um caráter simbólico. (Álvaro e Garrido, 2006, p.288)

Já do ponto de vista metodológico, a Teoria das Representações Sociais traz a contribuição do uso de métodos interpretativos na pesquisa. Ao considerar o senso comum também como um objeto de pesquisa, Moscovici (1978) contribui para a legitimação do pensamento social como uma forma de conhecimento não menos importante que a ciência.

Ao lançarmos mão da Teoria das Representações Sociais para abordarmos a representação social de agressão entre meninas para meninas em idade escolar, pretendemos buscar um aporte que nos permita uma aproximação com as experiências e motivações vivenciada por elas:

Utilizando-se ainda como referencial o fenômeno da violência, poder-se-ia dizer que, interrogado o componente objetividade, violência seria o que os números e as estatísticas assinalam como tal, fazendo ressaltar o caráter inegável da realidade do fenômeno. Por outro lado, pensada em um ponto de vista subjetivo, a definição da violência precisaria considerar, igualmente, o que diferentes indivíduos e sociedades reputam (representam) como violência. Representação que poderia em última instância, interferir na própria realidade da violência, reforçando a necessidade de uma estratégia de análise que se

interogue sobre as relações objetividade/subjetividade enquanto componentes que participam da definição do fenômeno da violência e interferem nas práticas e representações que diferentes grupos elaboram de tais práticas. (Porto, 2009 p. 149)

Diante dos argumentos descritos, entendemos que a representação de agressão entre meninas para as mesmas, torna-se uma questão relevante a ser investigada. Frente a esta questão, propomos a hipótese de que as meninas naturalizam as situações de bullying feminino e que questões de gênero, de classe e etárias são fatores que exercem demasiada influência para a manutenção da dinâmica da violência que pode ocorrer entre elas.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Investigar e descrever a representação social de agressão entre meninas para meninas em idade escolar, salientando como essa forma de violência é manifestada entre elas, identificando as pertenças intergrupais que contribuam para a dinâmica identitária.

### **Objetivos Específicos**

- a) Investigar e descrever como a violência se manifesta entre as meninas no cenário escolar.
- b) Analisar como as condições de gênero e classe podem contribuir para a manutenção da dinâmica da violência entre meninas.
- c) Investigar a possibilidade de haver um processo de naturalização por parte das meninas das agressões que ocorrem entre elas.
- d) Oferecer subsídios para novos trabalhos na área.

## **METÓDO**

### **O contexto da pesquisa**

Este estudo visa a investigar os elementos representacionais que constituem as Representações Sociais de agressão entre meninas para meninas em idade escolar, objetivando reconhecer o processo de construção da identidade social por meio das pertencas e participações intergrupais. Essa investigação ocorreu a partir dos dados coletados em grupos focais e em entrevistas individuais, ambos os procedimentos realizados em duas instituições escolares, uma pública e uma privada, localizadas em Belo Horizonte/MG. Nesse contexto, nas duas instituições escolares, o pesquisador experimentou vivências que lhe proporcionaram a oportunidade de se deparar com seus próprios valores e representações. Por isso, neste capítulo, optamos por relatar a relação do pesquisador com o campo de pesquisa a fim de aproximar o leitor dessa experiência. Para tanto, optamos pelo uso da primeira pessoa do singular.

Essas vivências do pesquisador merecem ser salientadas, uma vez que quando falamos a respeito da relação entre o pesquisador e o pesquisado, se faz necessário o pesquisador olhar para si mesmo (Quijano, 2005). Olhar com vistas a entender de que lugar se olha para o pesquisado. Dessa forma, considerar que os objetos de pesquisa são concebidos cada vez mais pelo olhar complexo e relacional significa uma etapa importante do presente trabalho.

### **Começando a “peregrinação”: O contato com as escolas**

Feitas as devidas ressalvas quanto à minha inserção no campo da pesquisa, considereirei o contato com as escolas privadas uma etapa dificultosa do trabalho, uma vez que este campo de pesquisa se mostrou de difícil acesso, necessitando de inúmeras tentativas, e estratégias metodológicas diversificadas, para essa inserção. As primeiras escolas selecionadas e os primeiros contatos estabelecidos foram feitos por indicação de professores

que atuam no ensino fundamental e médio que fazem parte da rede de relações pessoais do pesquisador. Esperávamos assim facilitar a entrada na escola e a relação com os diretores.

Os contatos com as escolares particulares foram realizados anteriormente ao contato realizado na escola pública. Como já foi dito, a partir de indicações de professores, elaborei uma lista com o nome, telefone e endereço de vinte escolas particulares localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Realizei o primeiro contato com essas escolas, via telefone, e não obtive sucesso. O segundo contato foi realizado via e-mail e também não obtive respostas. Posteriormente, fui pessoalmente de três a quatro vezes em cada escola particular em busca da aprovação institucional para a realização do trabalho. Em geral, a situação se repetia: em um primeiro momento, conseguia conversar apenas com a recepcionista que falava “vou olhar com o diretor e depois se ele se interessar te ligo para dar a resposta”. Ou então: “se algum dia o tema for de interesse da escola, entraremos em contato”. Até a presente data, não recebemos nenhum retorno dessas escolas.

Em uma determinada escola particular, cheguei até a acreditar que a proposta seria aprovada, uma vez que, na quarta vez em que compareci pessoalmente ao colégio, consegui conversar com a coordenadora pedagógica. Foi uma conversa rápida, pois, segundo ela, seu tempo disponível era curto. A princípio, ela disse que achava a idéia da pesquisa “muito interessante, inovadora e necessária”. Ela também colocou que o colégio enfrenta muitos problemas dessa natureza e que por isso ela autorizava a realização do trabalho. Contudo, afirmou que seria preciso a anuência da diretora e que por isso posteriormente entraria em contato. Uma semana depois, a secretária da escola me ligou comunicando que a diretora não havia autorizado.

Em geral, quando era possível conversar diretamente com os diretores das escolas particulares, alguns falaram que os pais não iriam autorizar os filhos a participarem da pesquisa, enquanto outros falaram que não teriam tempo para conversar sobre a nossa proposta. Essa busca pela autorização das escolas privadas perdurou por quatro meses. Por outro lado, no caso das instituições escolares públicas, essa trajetória de acesso demandou menos tempo e esforço.

No caso das escolas públicas, a partir das indicações de professores que eu conhecia, também elaborei uma lista contendo nome, telefone e endereço de vinte instituições. Logo na primeira ligação fui atendida pela diretora e consegui agendar um horário para uma primeira conversa no dia seguinte.

Nesse ponto, é necessário esclarecer que estamos enfatizando os aspectos relacionados



à procura pelas escolas particulares, uma vez que, logo na primeira tentativa, obtivemos a autorização da escola pública. Frente a essa diferença, quanto ao acesso às escolas particulares e às escolas públicas, podemos considerar que existem ressalvas institucionais por parte das escolas particulares. Essas ressalvas podem indicar dificuldades por parte das escolas em encarar, revelar e lidar com os temas dos conflitos, tratando o tema como algo da ordem das relações privadas. Contudo, a escola pública já se permite revelar, expor e enfrentar os conflitos de forma publicizada, embora não desfrute de maiores recursos.

### **Quando as “portas se abrem”:** Caracterizando os espaços escolares investigados.

A escola particular na qual as entrevistas foram realizadas fica localizada na região centro-sul da cidade de Belo Horizonte, em um bairro caracteristicamente de classe média. Após comparecer ao colégio em diversas ocasiões e conversar com as secretárias, consegui marcar uma data para o encontro com a diretora. Em minha primeira reunião com ela, consegui abertura para, pela primeira vez, explicar mais detidamente os objetivos da pesquisa. Cabe salientar que ela me ouviu com atenção e demonstrou interesse pelo tema. Mostrou-se interessada em colaborar com a pesquisa já que seria interessante para a escola como um todo, uma vez que, em sua opinião “pesquisas envolvendo o tema bullying precisam ser realizadas”. Todavia, ela ressaltou que eu poderia encontrar dificuldades para obter a autorização dos pais para a participação das meninas na pesquisa. Nesse dia, marquei a data para um segundo encontro.

Em nosso segundo encontro, cheguei no horário marcado e fiquei esperando pela diretora por cerca de 40 minutos. Conversamos por mais algumas horas a respeito da pesquisa e, em seguida, ela assinou a declaração concordando com a realização do trabalho na escola. Após conferir toda a documentação da pesquisa que eu havia levado, ela me apresentou para a coordenadora pedagógica. Mais uma vez, expliquei que após anuência da escola para a realização da pesquisa, seria realizada a observação da interação entre as meninas no recreio escolar, acompanhada da coordenadora pedagógica, a fim de identificar os possíveis grupos de meninas amigas. Dessa forma, enfatizei que a nossa intenção seria garantir que não participariam do grupo meninas que, por ventura, tenham vivenciado entre si situações de bullying. Ainda ressaltamos que após a identificação e a obtenção de informações sobre a caracterização das meninas em relação à faixa etária e a classe escolar, a coordenação faria a

apresentação das meninas e que o convite para participação na pesquisa seria feito com a devida permissão dos respectivos responsáveis. Marcamos uma data para um próximo encontro que, desta vez, seria somente com a coordenadora pedagógica. Ao final da conversa, pedi autorização para observar o recreio dos alunos.

O contato com a escola pública na qual realizamos o trabalho se deu por meio da indicação de uma professora que já trabalhou no local. A escola fica localizada na região oeste da cidade, entre duas favelas de Belo Horizonte. Tendo em vista a dificuldade de contato por telefone experimentada anteriormente com as escolas particulares, procurei pessoalmente a direção da escola municipal e falei sobre a proposta de trabalho. Fui recebida pelo vice-diretor e pela diretora. Eles se mostraram muito interessados pelo tema da pesquisa e disseram que o bullying entre as meninas é um problema freqüente na escola.

O vice-diretor explicitou as condições e dificuldades gerais enfrentadas pela escola, enfatizando que a escola é “barra pesada”, pois há violência e tráfico de drogas ocorrendo lá. Assim que eu entrei no colégio, percebi que haviam dois meninos sentados de cabeça baixa e um guarda municipal “tomando conta deles”. O vice-diretor salientou que “pelo fato de a escola estar localizada ao lado da favela, uma comunidade muito simples e muito pobre, os alunos apresentam um perfil bem diferente do perfil de alunos que estudam em escolas particulares”. Enfatizando que tais características dificultam a contratação de professores que queiram dar aula lá, pois “os salários são muito baixos e o ambiente é estressante”.

Quando falei a respeito da assinatura do termo de consentimento pelos responsáveis pelas meninas, ele não caracterizou nenhuma dificuldade de acesso ou de obtenção de autorização, colocou apenas que muitos pais não sabem ler e que quando eles precisam assinar algum documento na escola, eles usam o procedimento de coleta de impressão digital. O vice-diretor foi extremamente receptivo e interessado, me fez perguntas do tipo: “O que motivou o interesse por este tema?” Respondi às suas perguntas e em seguida ele me apresentou para a coordenadora pedagógica. Expliquei mais detidamente os objetivos da pesquisa e combinei com ela um próximo encontro.

### **Caracterizando os sujeitos de pesquisa**

Quanto aos procedimentos de seleção dos sujeitos, optamos por, primeiramente,

realizar a observação dos alunos e suas interações no horário do recreio, visto que nesse momento interferiríamos menos na dinâmica escolar e poderíamos observar as interações em possível descontração. A partir dessa observação recrutamos as participantes, seguindo alguns critérios para a participação nos grupos focais que seriam formados por dois grupos de meninas com faixas etárias diferentes: um primeiro grupo com seis meninas entre 12 e 13 anos, que pertencessem à mesma sala e ao mesmo círculo de amizade; e um segundo grupo com seis meninas entre 14 e 15 anos, que pertencessem à mesma sala e ao mesmo círculo de amizade.

Finalmente, a partir do que foi relatado nos grupos focais, realizamos a seleção de sujeitos para a participação nas entrevistas individuais. A seguir descreveremos, detalhadamente, todos os procedimentos de seleção citados acima, caracterizando os sujeitos de pesquisa.

Cabe salientar que todos os procedimentos citados foram realizados tanto na escola particular, quanto na escola pública. A minha inserção nos dois contextos foi marcada por determinadas diferenças que merecem ser ressaltadas, como, por exemplo, a questão do impacto da minha presença entre os alunos.

Nesse âmbito, quanto aos problemas metodológicos relativos à comparação qualitativa, Rebughini (2005) coloca a “*questão da classificação e da pressuposta homogeneidade dos objetos comparados como construções do pesquisador*” (p.247). Nesse sentido, a figura do pesquisador torna-se extremamente relevante, uma vez que sua presença no campo de observação já consiste em uma influência a ser considerada no contexto de análise:

A antropologia, exatamente a partir de um ponto de vista implicitamente ou declaradamente comparativo, mostrou como o pesquisador, enquanto observador modifica com a sua presença o seu contexto de análise e como ocorre, portanto, considerar o observador no próprio campo da observação. Do mesmo modo, o observador é influenciado pelos contextos que analisa, refletindo-se neles; (...) é impossível dissociar observador e observado, o pesquisador deve ser considerado parte integrante do campo de pesquisa. (Rebughini, 2005, p.250).

Depreende-se desta argumentação que objetos como instituições, valores ou grupos sociais não possuem uma natureza definida a priori, mas são constituídos no curso das relações sociais. A reflexividade participa desta discussão, na medida em que ela pode ser considerada como um dos efeitos da relação entre observador e observado:

No processo comparativo, o pesquisador indaga sobre contextos diferentes entre eles, os quais freqüentemente implicam, cada um, universos de sentido aos quais o pesquisador não pertence. A sua interpretação da realidade não será, portanto, a mesma dos atores observados. A peculiaridade da comparação, portanto, não está nos seus procedimentos, mas no confronto dos processos relacionais e de construção social dos significados, aos quais o pesquisador aos poucos participa e que confronta entre eles. (Rebughini, 2005, p.251)

Nesse sentido, era nítido tanto para mim quanto para os alunos, principalmente na escola pública, que nós não compartilhávamos os “mesmos universos de sentidos”. (Rebughini, 2005). Por isso, me deparei com um exercício constante de me considerar enquanto parte integrante desse campo de pesquisa, indagando e refletindo sobre estes contextos tão diversos. Cabe ressaltar que, embora a inserção do pesquisador traga em si um processo comparativo, nosso propósito enquanto objetivo de pesquisa não é realizar uma análise comparativa entre esses contextos, mas explicitar como o fenômeno estudado se apresenta nos mais diversos contextos de interações sociais.

Sendo assim, durante a observação do recreio escolar nas duas escolas, que corresponde à nossa primeira etapa de seleção dos sujeitos, comecei a me deparar com as primeiras questões relativas à inserção do pesquisador no campo de pesquisa e que continuaram a me provocar em todas as etapas seguintes do trabalho. A seguir irei descrever como foram estas etapas, caracterizando os sujeitos, primeiramente na escola particular e posteriormente na escola pública.

Na escola particular os alunos se caracterizavam e se comportavam em geral como pertencentes à classe média, todos os alunos estavam uniformizados e usavam tênis e moletons de marcas famosas, e em sua maioria eram brancos (ao contrário do que ocorreu na escola pública). Tal caracterização foi confirmada pela escola em relação ao perfil sócio-econômico dos alunos. Durante a observação do recreio escolar, percebi o quanto o pátio do colégio era grande, arborizado e com diversos espaços ao ar livre para a prática de esportes. Foi possível observar que havia alunos de diversas faixas etárias: crianças e jovens, e que o comportamento dos mais jovens diferia do comportamento dos mais velhos.

Foram realizadas três observações do recreio nesta escola, com intervalo de uma semana entre uma observação e outra. Durante a última observação, em conversa com a coordenadora pedagógica, pedi a ela que me acompanhasse até o pátio na hora do recreio, com o objetivo de me indicar grupos de meninas que se enquadrassem nos seguintes critérios: um primeiro grupo com seis meninas entre 12 e 13 anos, que pertencessem à mesma sala e ao mesmo círculo de amizade; e um segundo grupo com seis meninas entre 14 e 15 anos, que

pertencessem à mesma sala e ao mesmo círculo de amizade.

Nesse momento, expliquei novamente à coordenadora que com essa divisão em grupos, a intenção seria investigar, por meio da técnica do grupo focal, as diferentes percepções que meninas de uma mesma faixa etária possam ter a respeito da temática agressão entre meninas.

Fomos ao pátio e pude perceber que as meninas andavam em grupos de duas ou três meninas. Havia um grupinho com cinco meninas que me chamou atenção, pois elas cochichavam e riam muito. Uma das meninas pegou o celular e mostrou algo para outra menina, e logo em seguida as duas deixaram a roda de amigas e foram conversar a sós em outro canto do pátio. Perguntei para a coordenadora pedagógica quem eram as meninas e ela me disse que era um grupo de amigas que talvez poderia se enquadrar em meus critérios. O grupo de meninas observado tinha entre 12 e 13 anos.

Ainda no mesmo dia, aproveitei a presença da coordenadora pedagógica no recreio, e tornei a voltar a minha observação para as meninas que aparentavam ser mais velhas. Enquanto três delas conversavam com dois meninos, pude perceber que uma ficava calada, sem participar da conversa, a outra falava muito enquanto os meninos riam do que ela estava falando, e a terceira, por sua vez, jogava os cabelos loiros e compridos de um lado para o outro sem parar. Pedi à coordenadora que me indicasse com quem as três meninas costumavam se relacionar. Ela apontou para outras duas meninas que estavam na fila da lanchonete.

Após diversas observações do recreio na escola particular, a coordenadora nos encaminhou a uma sala onde estavam as meninas que havíamos escolhido. Lá, conversamos com as meninas, primeiro com o grupo de meninas mais novas e depois com o grupo de meninas mais velhas. Explicamos quais eram os nossos objetivos e perguntamos sobre o interesse delas em participar da pesquisa. Elas manifestaram interesse e logo anotei os contatos dos pais/responsáveis. No mesmo dia liguei para eles, pedindo a autorização e explicando que eu havia entregado às meninas o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (devidamente aprovado pelo comitê de ética da UFMG - anexo 1) para que eles avaliassem a possibilidade de participação das meninas na pesquisa. Em geral, contrariando as expectativas dos diretores e, para nossa surpresa o contato com os pais das meninas alunas da escola particular foi satisfatório, pois a maioria autorizou a participação das filhas sem restrições.

Quanto à minha observação do recreio na escola pública, como foi dito anteriormente, pude perceber que a minha presença causou mais impacto entre aqueles do que entre os alunos da escola particular. Durante os três momentos em que estive observando o recreio, eles chamavam a atenção para a minha presença, me abordavam e me perguntavam o que eu estava fazendo ali.

Durante as minhas observações na escola pública, eu costumava sentar nas escadas do pátio, ficando atenta ao comportamento de diversos grupos de meninas e meninos que estavam ali. Elas se dividiam em grupinhos de três ou quatro meninas e muitas andavam em duplas. Elas riam e cochichavam, olhando em direção às meninas de outros grupos e interagiam freqüentemente com o grupo de meninos. Além disso, a interação entre meninas de faixas etárias diferentes participando do mesmo grupo era freqüente.

Em uma das observações havia um grupinho com quatro meninas, entre 12 e 13 anos, conversando em pé. No momento em que alguns meninos passaram correndo perto delas, uma menina chamou os meninos e disse que elas tinham um segredo para contar para eles. Pude perceber que aquele grupinho de meninas tentava uma aproximação com os meninos.

Perto dessas meninas que estavam de pé, havia outro grupo de meninas, entre 14 e 15 anos, sentadas no chão. Percebi que uma delas estava contando para as outras sobre um menino que ela havia “ficado”. Logo em seguida, elas começaram a falar mal de uma colega de escola. Diziam que ela “era muito folgada.”

Outro grupo, de cinco meninas, entre 12 e 13 anos, também sentadas no chão, estava colando gravuras em um pedaço de cartolina. Em um determinado momento, um menino se aproximou do grupo e começou a conversar. Logo em seguida, outros meninos chegaram e começaram a “zoar” e a dar tapas em outro colega. As meninas replicaram o comportamento dos meninos. Uma funcionária da escola falou: “vamos parar com essa bagunça aí!”.

Nesse momento, uma menina se aproximou e disse: “Moça, você é professora?”. Eu disse: “Não, eu estou aqui para fazer um trabalho de pesquisa na escola”. E logo uma outra menina a chamou e ela saiu correndo.

No terceiro dia de observação do recreio, desta vez acompanhada pela coordenadora, pedi a ela que indicasse grupos de meninas observados de acordo com os seguintes critérios: seis meninas entre 12 e 13 anos, que pertencessem à mesma sala e ao mesmo círculo de amizade; e seis meninas entre 14 e 15 anos, que pertencessem à mesma sala e ao mesmo círculo de amizade.

A coordenadora me indicou os grupos de meninas e comecei a observá-las. Percebemos que elas apresentavam muita intimidade umas com as outras. Três meninas, entre

12 e 13 anos, estavam sentadas na escada conversando em um tom de voz baixa e uma delas era o centro das atenções do grupo, pois era a que mais falava durante a conversa. Ela gesticulava bastante e parecia demonstrar raiva ao falar.

Nesse mesmo dia, por indicação da diretora, também observei o comportamento das alunas entre 14 e 15 anos. Duas estavam sentadas em frente à sala de aula e conversavam quando um menino chegou e começou a gritar com uma delas. Ele empurrou a menina e ela começou a empurrá-lo também. O menino disse: “Você fica esperta, senão eu arrebento a sua cara!”.

Após as observações do recreio escolar, juntamente com a coordenadora, nos dirigimos às salas de aula, pedimos licença ao professor e chamamos as meninas selecionadas para conversar. Primeiramente nos dirigimos ao grupo de meninas entre 12 e 13 anos e depois ao grupo de meninas entre 14 e 15 anos. Conversei com cada grupo separadamente na sala da coordenação, e durante a conversa, expliquei os objetivos/procedimentos da pesquisa, bem como perguntei se elas teriam interesse em participar. Logo em seguida, perguntei os nomes dos pais/responsáveis e anotei os dados para entrar em contato.

Todas as meninas demonstraram interesse em participar da pesquisa e no dia seguinte, via telefone, iniciei as ligações para a obtenção da autorização dos pais. Alguns se mostraram desconfiados e nesse sentido, uma mãe falou que a questão do sigilo era importante para ela, uma vez que elas moravam em um local perigoso e “menino fala tudo o que vem à cabeça e nesse lugar onde a gente mora, você já viu, né?”.

Outra mãe questionou a respeito do local e do horário em que seria realizada a pesquisa, pois segundo ela, se a pesquisa fosse realizada fora da escola e fora do horário da aula, ela não deixaria sua filha participar. Nesse contexto, reforçamos a questão do sigilo e dissemos que a pesquisa seria realizada dentro da escola, sendo que não ocorreriam maiores mudanças na rotina de sua filha. Nesses termos, ela concordou em autorizar a filha a participar.

## **Realizando os procedimentos de coleta**

### **O Grupo Focal**

A primeira etapa formal do procedimento de coleta de dados foi a realização dos grupos focais na escola particular e na escola pública. A opção por recrutar meninas que pertencessem a um mesmo grupo de amigas, ocorreu devido ao fato de que abordar um tema tão presente no cotidiano das meninas poderia evocar sentimentos passíveis de gerar riscos subjetivos às entrevistadas, tais como constrangimento e vergonha. Todavia, devido aos referidos riscos subjetivos, todo o cuidado foi tomado para que não fossem encaminhadas para a participação na pesquisa, as meninas que estivessem vivenciando situações de bullying entre si. Portanto, todas as entrevistadas faziam parte do mesmo círculo de amizade, para que assim pudessem se expressar em condições mais familiares, minimizando possíveis situações de constrangimento.

Dessa forma, cada grupo teve início com a apresentação do moderador e dos objetivos da pesquisa. Em seguida, foi pedido que cada participante se apresentasse, bem como foram apresentadas explicações sobre: os objetivos do encontro, o porquê da escolha das participantes e sobre a forma de registro do trabalho. Quanto à forma de registro dos dados, foi verificada a anuência das participantes e também foi garantido o sigilo quanto aos registros dos dados e dos nomes das envolvidas.

Para iniciar a discussão, foi proposto que cada participante fizesse um comentário geral sobre o tema da agressão entre meninas. Os disparadores do grupo foram trechos de uma reportagem<sup>3</sup> e de um documentário<sup>4</sup> sobre o tema, bem como questões sobre as formas de manifestação da agressão entre meninas.

Também foi perguntado se, na concepção delas, existem diferenças entre meninos e meninas, quanto à questão das agressões. A partir do que foi relatado no grupo, foi feito o recrutamento de quatro meninas para a realização das entrevistas individuais. Essas meninas, escolhidas para o momento das entrevistas individuais, foram aquelas que demonstraram, durante o grupo, um maior interesse pelo tema.

Após a realização dos grupos focais, escolhi uma menina de cada grupo, em geral aquela que demonstrou maior envolvimento com o tema discutido, para a realização do convite de participação na entrevista individual. Esse convite foi realizado duas semanas após a data de realização dos grupos focais, após a transcrição das fitas gravadas. Nesse momento, na sala da coordenação de cada escola, conversei com as meninas selecionadas para o convite, individualmente, reafirmando as questões quanto aos objetivos da pesquisa, da forma de registro e do sigilo. Senti-me muito próxima delas e digna de confiança ao perceber a

---

<sup>3</sup> Jornal da Record sobre violência nas escolas parte 3. (2009). Brasil.

<sup>4</sup> Jardim J. (2006). *Pro dia nascer feliz*. [DVD]. Brasil.



satisfação e a disponibilidade de cada uma em receber o convite para participar da entrevista individual.

## **Instrumentos**

O grupo focal e o roteiro de entrevista semi-estruturada foram os instrumentos utilizados para a nossa coleta de dados. No que se refere à opção pelo grupo focal, ela se justifica em função do objetivo da pesquisa e pelo referencial teórico a ser adotado: a Teoria das Representações Sociais. Nesse sentido concordamos que a *“escolha pelo grupo focal se justifica por sua função de estimular os participantes a falar e reagir sobre a fala dos outros, consistindo em uma interação social mais autêntica”* (Vasconcellos, Viana & Santos, 2007, p.47).

Ainda em relação ao grupo focal, é válido salientar que essa metodologia nos permite, em certa medida, contemplar as percepções dos sujeitos acerca do que se deseja investigar:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (Gatti, 2005, p.11)

De acordo com a finalidade da nossa pesquisa, cabe salientar que o grupo focal foi usado em um momento anterior ao da entrevista, o que afirma o caráter exploratório que ele assumiu em nosso caso. Conforme aponta Gatti (2005):

Essa técnica é empregada com várias finalidades, em contextos diversificados e para análise de múltiplas questões, na dependência do problema que cada pesquisador se propõe. (...) Pode ser empregada em estudos exploratórios, ou nas fases preliminares de uma pesquisa, para apoiar a construção de outros instrumentos (questionários, roteiros de entrevista ou observação); para a fundamentação de hipóteses ou a verificação de tendências, para testar idéias, planos, materiais, propostas. (Gatti, 2005, p.11)

Durante a realização dos quatro grupos focais, que duraram em torno de uma hora e

meia cada um, me apoiei em um roteiro contendo as seguintes questões disparadoras que foram introduzidas na discussão conforme os temas surgiam no debate estabelecido pelo grupo. Cabe destacar que essas questões faziam parte de um roteiro norteador, embora esperássemos que esses temas fossem se apresentar espontaneamente no contexto da interação, o que de fato ocorreu:

- 1- O que a expressão “agressão entre meninas” significa para vocês?
- 2- Como a agressão entre meninas se manifesta?
- 3- Como a agressão entre meninas é vivenciada?
- 4- A agressão entre as meninas é diferente da agressão que ocorre entre os meninos?

Também utilizei frases auxiliares tais como:

“Pode me falar mais sobre isso?”

“Continue.”

“Como assim?” “Você poderia explicar melhor?”

“Alguém mais concorda ou discorda disso?” “Por quê?”

“Vocês já viveram alguma experiência como essa?”

“Por que você acha que isso acontece?”

Após a aproximação inicial com os sujeitos da pesquisa e a partir das experiências relatadas no grupo focal, como foi dito na seção anterior, selecionamos as participantes para a realização das entrevistas semi-estruturadas.

As entrevistas foram realizadas nas dependências da escola, durante o turno no qual as alunas estavam matriculadas. Foram realizadas quatro entrevistas, (duas em cada escola e com uma menina de cada faixa etária). As entrevistas duraram em média duas horas. No momento da entrevista foi perguntado sobre os dados sociodemográficos das participantes, bem como foi realizado um aprofundamento sobre as questões que foram introduzidas no grupo focal.

Escolhemos a entrevista semi-estruturada com fundamento na perspectiva de Lüdke e André (1986) que defendem que esta modalidade de instrumento possibilita que o entrevistado discorra sobre o tema com base nas informações que possui em seu repertório. O roteiro semi-estruturado foi utilizado como uma referência no decorrer das entrevistas, sem que nenhuma ordem pré-estabelecida tenha conduzido a dinâmica das entrevistas. Cabe ressaltar que a maior parte dos temas que formaram o roteiro foram introduzidos espontaneamente pelas

participantes do grupo focal como relevantes para a compreensão da agressão entre meninas. Nesse sentido destacamos que nenhum dos temas precisou ser introduzido pela pesquisadora durante as entrevistas, pois, foram manifestados espontaneamente pelas entrevistadas. Cabia à entrevistadora apenas explorar e aprofundar os conteúdos abordados a fim de obter maiores esclarecimentos.

## **Procedimentos de Análise**

Os dados provenientes dos quatro grupos focais e das quatro entrevistas individuais, realizados na escola de classe média e na escola de classe popular, foram submetidos ao procedimento de análise de conteúdo. Considerando esse procedimento, primeiramente, realizamos a “leitura flutuante” do material coletado, a fim de obter uma visão geral do conteúdo a ser analisado. Após as sucessivas leituras posteriores, e com o auxílio do software Nvivo7<sup>5</sup>, iniciamos o processo de construção das categorias a fim de organizar os dados de acordo com temas ou “núcleos de sentidos” comuns.

De acordo com Bardin (2002), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamentos realizados através de analogias, de acordo com critérios previamente definidos. No trabalho que realizamos, utilizamos o critério semântico para realizar a categorização das falas provenientes das entrevistas e dos grupos focais.

---

<sup>5</sup> Software que auxilia na análise qualitativa de uma ampla base de dados, permitindo a exploração sistemática e aprofundada do material coletado durante a pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente capítulo iremos apresentar os resultados da análise de conteúdo dos dados coletados nos grupos focais e nas entrevistas individuais, realizados nas duas escolas: a escola particular e a escola pública, bem como a discussão desses resultados.

A seguir apresentaremos os temas recorrentes nas falas das meninas organizados sob a forma de categorias e subcategorias temáticas, considerando um mesmo *corpus* textual. Cada categoria, por sua vez, apresenta a sua respectiva descrição, bem como exemplos de verbalizações que servem como *protótipos*<sup>6</sup>.

Ainda, de acordo com essa organização, poderemos apontar as falas que exemplificam a característica do conteúdo que foi atribuído a cada categoria e que aparece no grupo de meninas da escola particular e no grupo de meninas da escola pública em diferentes faixas etárias: entre 12 e 13 anos e entre 14 e 15 anos. Cabe salientar que os dados foram organizados e categorizados considerando o número de respostas dos sujeitos, respostas estas, obtidas tanto no momento dos grupos focais quanto no momento das entrevistas individuais. Tais entrevistas nos auxiliaram a aprofundar e melhor compreender os sentidos atribuídos aos conteúdos que foram abordados durante os grupos focais. Ainda é importante pontuar que os nomes de sujeitos citados no texto são fictícios, em virtude da preservação da identidade das entrevistadas.

### **Agressão e diferenças**

A categoria *Agressão e diferenças* agrupa verbalizações que mencionam diferenças de classe e de gênero e que estão relacionadas ao tema da agressão. Na subcategoria *Agressão e*

---

<sup>6</sup> O protótipo “pode ser concebido como uma lista de atributos julgados os mais característicos da categoria. Ele define um modelo abstrato que serve de ponto de referência e permite ordenar os diferentes exemplares de uma categoria segundo um gradiente de tipicidade”. (Deschamps & Moliner, 2009, p. 93)

*classe social* podemos observar falas que apontam diferenças de classe como fatores que contribuem para agressão e para a demarcação das diferenças decorrentes da pertença a uma determinada classe social. Já na subcategoria *Agressão e diferenças de gênero*, organizamos os temas considerando as referências aos atores da agressão (vítimas e autores). Por isso, em *Agressão e diferenças de gênero* podemos encontrar verbalizações que mencionam: a) *Meninas autoras e meninas vítimas*, b) *Meninas autoras e meninos vítimas*, c) *Meninos autores e meninas vítimas*, d) *Meninos autores e meninos vítimas*.

No Quadro 1, podemos observar exemplos de falas sobre a categoria *Agressão e diferenças*. Na subcategoria *Agressão e classe social*, as meninas da escola particular mencionam a questão de classe relacionando dinheiro e agressão, enquanto que as meninas da escola pública citam a questão de classe como um mecanismo de demarcação de diferenças entre grupos.

Quanto à categoria *Agressão e diferenças de gênero*, no caso de *Meninas autoras e meninas vítimas*, tanto as meninas da escola particular quanto as meninas da escola pública, em geral, afirmaram que as meninas tendem a ser menos agressivas quando comparadas aos meninos.

Quadro 1 – Exemplos de verbalizações sobre a categoria *Agressão e diferenças*

Faixa Etária	Escola Particular	Escola Pública
12 e 13 anos	<p><b>Agressão e classe social</b></p> <p>“Uma implica com a outra por causa do que ela tem. Dinheiro, por causa disso”.</p>	<p><b>Agressão e classe social</b></p> <p>“Se a menina tem condição de comprar uma roupa que é mil reais e eu não tenho condição, eu sinto inveja daquilo que ela tem”.</p>
	<p><b>Agressão e diferenças de gênero</b></p> <p>a) <i>Meninas autoras e meninas vítimas</i></p> <p>“A frequência das agressões físicas é bem menor”.</p>	<p><b>Agressão e diferenças de gênero</b></p> <p>a) <i>Meninas autoras e meninas vítimas</i></p> <p>“As meninas todas brigam pelos mesmos motivos, já com os meninos</p>

<p><b>12 e 13 anos</b></p>	<p>b) <i>Meninas autoras e meninos vítimas</i></p> <p>c) <i>Meninos autores e meninas vítimas</i></p> <p>“Um colega nosso disse: eu vou colar de vocês. Aí eu falei: não vai não, e para de encher nossa paciência”.</p> <p>d) <i>Meninos autores e meninos vítimas</i></p> <p>“E o menino é mais bruto, eles brigam mais, e batem às vezes”.</p>	<p>tem mais agressão”.</p> <p>b) <i>Meninas autoras e meninos vítimas</i></p> <p>“Tem uma menina aqui na escola, que quebrou o menino todinho”.</p> <p>c) <i>Meninos autores e meninas vítimas</i></p> <p>“Igual quando você entra na escola, você tem que mostrar para eles que você não tem medo”.</p> <p>d) <i>Meninos autores e meninos vítimas.</i></p> <p>“Entre meninos é mais agressão mesmo. Eles usam muito a briga para um se demonstrar mais forte que o outro”.</p>
<p><b>14 e 15 anos</b></p>	<p><b>Agressão e classe social</b></p> <p>“Acho que pelo fato dela ter mais dinheiro, por isso ela subestimava todas as outras pessoas, ela era assim”.</p> <p><b>Agressão e diferenças de gênero</b></p> <p>a) <i>Meninas autoras e meninas vítimas</i></p> <p>“Eu acho que menina é mais sensível. Agora tem umas que já nascem com a</p>	<p><b>Agressão e classe social</b></p> <p>“Eles falam tipo aquele povo rico, sabe? Eles passam perto de você e finge que não te vê. Então eles acham que é o tal”.</p> <p><b>Agressão e diferenças de gênero</b></p> <p>a) <i>Meninas autoras e meninas vítimas</i></p> <p>“A gente tem que resolver as coisas é na conversa. Mas mulher com mulher</p>

<b>14 e 15 anos</b>	maldade dentro delas”.	não pega de faca não, pega é de mão”.
	b) <i>Meninas autoras e meninos vítimas</i>	b) <i>Meninas autoras e meninos vítimas</i>
	“Pagam pau porque ela é uma menina, vamos se dizer, forte”.	“Começou a brigar um menino e uma menina”.
	c) <i>Meninos autores e meninas vítimas</i>	c) <i>Meninos autores e meninas vítimas</i>
	“Eu acho que os meninos criticam muito as meninas”.	“O menino deu um soco na cara da menina”.
d) <i>Meninos autores e meninos vítimas.</i>	d) <i>Meninos autores e meninos vítimas.</i>	
“Eu tenho muito primo homem e os meus primos homens são bastante agressivos e eu sempre presenciei eles brigando, um com o outro, outro com outro”.	“Eu acho que os meninos são mais agressivos. Uns arranca sangue, machuca para valer mesmo”.	

Conforme podemos visualizar na Tabela 1, que retrata a frequência de verbalizações sobre a categoria *Agressão e diferenças*, de acordo com o tipo de escola (particular ou pública) e de acordo com a faixa etária, sobre o tema *Meninas autoras e meninos vítimas* encontramos poucas referências (0,24%) em todos os grupos pesquisados. Por outro lado, ao considerar *Meninos autores e meninas vítimas* (13,68%), as meninas da escola particular citam com maior frequência (9,60%) serem vítimas de agressão pelos meninos.

Finalmente, quando as entrevistadas fazem menção aos casos de *Meninos autores e meninos vítimas* (23,20%), todos os grupos pesquisados tendem a considerar os meninos mais agressivos que as meninas. Contudo, o maior número de verbalizações se refere às agressões que ocorrem entre meninas (44%).



Tabela 1 – Frequência de verbalizações sobre a categoria *Agressão e diferenças* em % (N=125) por tipo de escola e faixa etária

	Escola Particular		Escola Pública		TOTAL
	12 e 13 anos	14 e 15 anos	12 e 13 anos	14 e 15 anos	
<b>1- Agressão e classe social</b>	0,08	2,40	2,40	10,40	15,28
<b>2- Agressão e diferenças de gênero</b>					
a) Meninas autoras e meninas vítimas	4,00	21,60	12,00	6,40	44,00
b) Meninas autoras e meninos vítimas	0,00	0,08	0,08	0,08	0,24
c) Meninos autores e meninas vítimas	1,60	8,00	4,00	0,08	13,68
d) Meninos autores e meninos vítimas	3,20	8,80	4,00	7,20	23,20
<b>TOTAL</b>	<b>8,88</b>	<b>40,88</b>	<b>22,48</b>	<b>24,16</b>	<b>100,00</b>

Nesse contexto, ao centrarmos a nossa atenção sob as diferenças de gênero e de classe social, julgamos necessário nos voltarmos para a noção de identidade social.

Segundo Tajfel (1982), a pertença grupal poderá determinar como o indivíduo irá agir em determinadas situações sociais, atribuindo características positivas ao próprio grupo e negativas ao grupo alheio, como mostram os estudos com os grupos mínimos<sup>7</sup>.

Nesse sentido, o cerne da identidade social estaria na diferenciação entre o próprio grupo e o grupo dos outros, contribuindo assim para a definição do lugar do indivíduo na sociedade:

Conseqüentemente, a identidade social dum indivíduo concebida como o conhecimento que ele tem de que pertence a determinados grupos sociais, juntamente com o significado emocional e de valor que ele atribui a essa pertença só podem ser definidos através dos efeitos das categorizações sociais que dividem o meio social do indivíduo no seu próprio grupo e em outros. (Tajfel, 1982, p.294)

<sup>7</sup> Estudos realizados por Tajfel, com o objetivo de determinar em “condições mínimas” como o indivíduo realiza a diferenciação entre o seu próprio grupo e o grupo alheio.

Quando levamos em conta os atores da agressão, percebemos a necessidade de discutir as diferenças de gênero, uma vez que estas foram, frequentemente, o foco dos temas abordados tanto pelas meninas da escola pública quanto pelas meninas da escola particular. Sobre as questões de gênero e suas relações com a representação social de “agressão entre meninas”, cabe ressaltar que:

Diferentemente do que se pensa com frequência, o gênero não regula somente as relações entre homens e mulheres, mas normatiza também relações homem-homem e relações mulher-mulher. Deste modo, a violência cometida por uma mulher contra a outra é tão produzida pelo gênero, quanto a violência perpetrada por um homem contra uma mulher. A adequada compreensão deste fenômeno responderá pela formulação de estratégias de luta com maior potencial de êxito, enquanto a singularização do inimigo pode fazer perder de vista o nó constituído pelas três contradições sociais básicas: gênero, raça/etnia, classe social (Saffioti & Vargas, 1994, p.276).

Do exposto, destaca-se a importância de, ao discutirmos sobre os atores da agressão, considerar o fato de que os sujeitos são influenciados, em suas dinâmicas identitárias, concomitantemente por três dimensões: gênero, classe e raça. Nesse sentido, encontramos diferentes “matrizes de inteligibilidade cultural de gênero” (Saffioti & Vargas, 1994, p.276), e também percebemos que “a expressão das diferenças ‘deslocaliza-se’ no que tange à produção de contrastes de situações duais; ela pode explicitar-se nas múltiplas experiências de conflito que recortam o corpo social” (Diógenes, 2008, p.90).

Em nossa pesquisa, “a expressão das diferenças” aparece quando analisamos o modo como as condições de gênero e classe influenciam na dinâmica das agressões. Embora tanto as meninas da escola pública, quanto as meninas da escola particular pareçam concordar com a idéia de que “os meninos tendem a ser mais agressivos que as meninas”, há diferenças quanto ao tipo de agressão relatada.

Para as meninas da escola particular, “o menino é mais bruto e bate às vezes” enquanto a menina “é mais sensível” e não vai chegar a bater, apenas se ela for uma exceção, ou seja, uma menina diferente das outras, “mais agressiva”, conforme podemos perceber de acordo com as próprias falas de nossas entrevistadas:

Agressão entre meninas, eu acho que é quando uma ameaça a outra. Ou elas estão brigando, ou uma não gosta da outra, aí já vira questões de ameaça, a outra fica triste, aí já começa a ficar cheia de problemas. Ela não fica querendo ir para a escola, porque a outra fala que vai bater nela, essas coisas. (Aluna de 12 anos da escola particular)

As meninas pensam muito, porque elas querem ofender a outra pessoa apenas por palavras. Porque se for parar para brigar com um menino, não vai sair nada, porque um

menino pode ser muito mais forte que o outro, mas as meninas têm praticamente a mesma força que as outras. Então eu acho que não é essa coisa de disputa, é subestimar, subestimar é diminuir, né! É subestimar a outra pessoa. (Aluna de 14 anos da escola particular)

Menina não, menina é mais calma, mais sentimental mesmo, eu acho que esse sentimental faz elas levarem essa agressão um pouco mais a sério e não fazer isso, por causa do sentimento delas, elas vêm um cara batendo no outro, elas vão ficar assustadas e pensar: imagina eu fazendo isso, aí ela já não provoca esse tipo de agressão física. Mas essas meninas provocam uma agressão verbal, porque as meninas são muito boas para argumentar, então elas argumentam e esse argumento machuca muito mais do que um soco, um chute ou algo assim que pode machucar. A menina vai ficar pensando: “nossa, mas ela me falou isso!” e não vai tirar isso da cabeça até que ela consiga fazer o que a outra menina falou. Por exemplo, se ela é gorda, ela vai começar a comer fruta até emagrecer, porque menina é muito preocupada com isso sabe. Mas eu acho que as vezes ela tem a consciência que tá fazendo isso só para magoar, mas as vezes ela leva isso muito a sério, não por ter falado por bem, mas por ela ter falado isso, ela vai tentar atender, para tentar melhorar, para as pessoas não acharem isso dela. (Aluna de 14 anos da escola particular)

Eu acho que a agressão de meninas é mais para fofocas, para essas coisas. (Aluna de 13 anos da escola particular)

Por outro lado, quando essas mesmas meninas da escola particular se referem às agressões que ocorrem entre os meninos, elas afirmam:

Agressão entre meninos é mais agressão mesmo. Eles usam muito a briga para um se demonstrar mais forte que o outro. E um se demonstrando mais forte que o outro, o outro vai ficar com medo e o outro vai se sentir melhor. Então ficam subestimando o outro menino por ele ter sido mais fraco que ele. (Aluna de 14 anos da escola particular)

Por que os meninos são assim. Acho que é da natureza de todo menino. Homem não gosta de ser igual ao outro, ele quer ser melhor que o outro. (Aluna de 15 anos da escola particular)

Eu sou muito sensível, eu tenho muito primo homem e os meus primos homens são bastante agressivos e eu sempre presenciei eles brigando, um com o outro, outro com outro, por causa de jogo e tudo. (Aluna de 14 anos da escola particular)

Os meninos são mais duros, se ele é sensível, ele não demonstra, porque na sociedade deles, os meninos são assim. Os meninos são todos iguais, durões, agressivos. (Aluna de 14 anos da escola particular)

Menino não se preocupa com detalhe. (Aluna de 13 anos da escola particular)

Essa concepção de agressão relativa ao gênero, encontrada principalmente nas falas das meninas da escola particular, pode ser relacionada com os papéis que geralmente são atribuídos ao homem e à mulher em nossa sociedade. Nesse sentido, Saffioti (1987) afirma que é através da educação que os indivíduos se tornam homens e mulheres, e que por isso, “a identidade social é socialmente construída”. Em nossa sociedade, ao homem estão sempre associados, atributos como *força, razão, coragem, competição e agressividade*. Já à mulher impõe-se a necessidade de suplantar qualquer tendência agressiva, pois deve ser *dócil, cordata, passiva*. Ainda de acordo com a autora, caso ela seja o tipo *mulher despachada*, deve esconder essa qualidade.

Contudo, no que tange às diferenças de gênero, as meninas da escola pública afirmam que diferentemente da menina, o menino já “pensa em matar” e briga apenas se for “uma coisa mais séria”. Com isso, elas parecem naturalizar as agressões que ocorrem entre meninas porque “mulher com mulher não pega de faca não, pega é de mão” e “pegar de mão” não é tão sério quanto “matar”. Nesse contexto, ao se referirem às agressões entre meninas, as meninas da escola pública afirmam:

Com menina, qualquer coisinha, elas já estão discutindo. Menina é mais caçadeira de confusão. Menina acredita em qualquer coisa que ela ouve, não quer saber se é mentira, se é verdade. (Aluna de 13 anos da escola pública).

As meninas todas brigam pelos mesmos motivos, já com os meninos tem mais agressão. (Aluna de 12 anos da escola pública).

E ao se referirem às agressões que ocorrem entre os meninos as entrevistadas da escola pública afirmam:

Não é por qualquer coisinha que eles brigam. Só se for uma coisa mais séria que eles brigam. (Aluna de 14 anos da escola pública)

Menino briga mais se for alguma coisa séria. Eles não vão querer nem brigar não, eles vão querer logo é matar a pessoa. Tem que ter acontecido uma coisa muito séria mesmo. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Menina só pensa em brigar, menino já pensa em matar. (Aluna de 12 anos da escola pública)

Geralmente menino dá soco, também dá chute, a briga é assim entre meninos. (Aluna de 12 anos da escola pública)

Eu acho que os meninos são mais agressivos. Uns ranca sangue, uns ranca dente, machuca para valer mesmo. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Por que menino na maioria das vezes pega a pessoa pra machucar, até pra matar. (Aluna de 12 anos da escola pública).

Os meninos são mais agressivos que as meninas. (Aluna de 14 anos da escola pública).

A avaliação dos resultados nos mostra que os papéis de vítimas e autores da agressão não devem ser considerados enquanto posições opostas e fixas, pois ao mesmo tempo em que as meninas relatam serem vítimas, elas também relatam serem autoras. Também encontramos essa mesma tendência na pesquisa relatada por Simmons (2008), pois segundo a autora, “as meninas vitimizadas são significativamente mais propensas a se tornarem elas mesmas agentes de bullying” uma vez que a “lembrança de ser a menina excluída figurou visivelmente nas histórias das garotas dispostas a se identificarem para mim como agentes de bullying ou más.” (p 167)

Nesse contexto, cabe ainda mencionar que no caso da nossa pesquisa, as meninas, de forma geral, relatam um maior número de situações em que elas são vítimas de agressão por parte de outras meninas do que por parte dos meninos, como afirma uma aluna de 12 anos da escola pública: “A gente briga mais com meninas”.

Ao considerarmos as relações de gênero entre meninos e meninas, dependendo da classe social, percebemos que ora os meninos são vistos estabelecendo uma relação de agressão com as meninas, ora eles são percebidos como grupo de apoio a elas. Na escola particular, os meninos exercem essa função ambígua, pois ora aparecem como solidários em relação às agressões que acontecem entre as meninas, e em outros momentos são os próprios autores das agressões. Quanto ao apoio que o grupo dos meninos oferece às meninas, uma de nossas entrevistadas de 14 anos da escola particular diz: “Eu não tava entendendo o que elas estavam fazendo. Aí depois eu fiquei com os meninos, porque na minha sala tinha muito menino, aí eu esqueci totalmente delas, nem lembrava até que um dia ela chegou para conversar comigo”.

Quanto às agressões realizadas pelos meninos e dirigidas às meninas, de acordo com a análise dos nossos resultados, estas parecem incomodar mais as meninas da escola particular do que as meninas da escola pública. Sendo assim, os dados parecem apontar para o fato de que as meninas da escola particular demonstram uma maior perplexidade em relação às agressões exercidas pelos meninos, como afirmam nossas entrevistadas:

Eu acho que as meninas sofrem muito mais com esse negócio de bullying. Eu acho que os meninos criticam muito as meninas, principalmente os mais velhos. (Aluna de 14 anos da escola particular)

Aí eles chegam e acham que pode fazer isso com qualquer um. São brincadeiras que os meninos fazem com a gente, mas tem gente que não está acostumada. (Aluna de 12 anos da escola particular)

Já na escola pública, essa perplexidade não aparece com tanta força, sugerindo assim duas hipóteses: a de que as meninas da escola pública não percebem a violência perpetrada pelos meninos em relação a elas, ou a de que mesmo tendo consciência de serem vítimas dessa violência exercida pelos meninos, elas a naturalizam.

Frente a estas duas hipóteses, podemos sugerir que, em relação às meninas da escola pública, a questão de ser vítima de uma agressão exercida por um menino não é tão significativa para ela quanto a questão de ser vítima de uma agressão exercida por outra menina.

Entretanto, de forma geral, seria inadequado desconsiderar a gravidade das agressões dos meninos contra as meninas<sup>8</sup>, pois estas podem indicar a relação entre tais práticas e as representações de ser homem que estão presentes no imaginário social.

Como foi dito anteriormente, as meninas da escola particular se referem às agressões que ocorrem entre elas como agressões “menos graves” do que as que ocorrem entre os meninos, pois “os meninos são mais agressivos que as meninas”. Tal fato pode ser atrelado a uma visão mais tradicional dos papéis de gênero:

Em geral, adultos e crianças acreditam que homens são agressivos, independentes, ativos, pouco conscientes dos sentimentos dos outros e incapazes de expressar ternura. Acreditam também que as mulheres, por sua vez, são não-agressivas, dependentes, passivas, muito

---

<sup>8</sup> Quanto às agressões de meninos contra meninas, é válido destacar conceitos que remetem à violência praticada a partir do modelo da masculinidade hegemônica. Este modelo, descrito por Connel (1987) e discutido por Trindade e Nascimento (2004), consiste no processo de construção da masculinidade a partir do uso da força e passa a ser um importante artifício para a manutenção dos atributos masculinos. A relação assimétrica entre homens e mulheres em nossa sociedade pode ser vista como uma consequência do patriarcado e do modelo de masculinidade hegemônica nele implícito.

conscientes dos sentimentos dos outros e facilmente capazes de expressar ternura. (Trindade & Souza, 2009, p.232)

Nesse sentido, quando as meninas da escola pública afirmam que “os meninos brigam por coisas mais sérias”, elas podem estar respondendo não só respaldadas por uma perspectiva própria, mas também, a sua concepção sobre o tema pode estar ancorada a uma perspectiva mais ampla de construção social dos papéis de gênero.

Ao analisarmos essa tendência em minimizar o conflito que ocorre entre meninas, podemos estabelecer um paralelo com a questão do bullying ter sido, durante muito tempo, entendido como “briga de criança” (Alves, 2005). Portanto, as mesmas referências que infantilizam as relações entre as crianças e que as colocam enquanto relações sem importância, também são utilizadas perante os conflitos entre meninas quando comparados aos conflitos entre meninos.

Por isso, podemos vislumbrar a hipótese de que na classe popular os papéis tradicionais de gênero também estão presentes, apesar de se manifestarem de forma distinta da que ocorre na classe média. Dessa forma, os papéis tradicionais de gênero, na classe popular, influenciariam sobremaneira as relações mulher/mulher, não ocorrendo o mesmo nas relações homem/mulher.

Sobre as relações homem/mulher e a conseqüente dicotomia público/privado, é interessante pontuar que as meninas da escola pública salientam que o “mundo da rua”, (Fonseca, 2004), diferentemente do que prega os papéis tradicionais de gênero, também é o mundo das meninas. Entretanto, o “mundo da rua” é o mundo das meninas da escola pública e não o mundo das meninas da escola particular. Nossas entrevistadas da escola pública, freqüentemente se referiram “à rua” ou “ao morro” como palco de seus conflitos:

Se tiver brigando mulher com mulher vai é na mão. Mas se eu tiver brigando na rua, eu pego qualquer coisa que tiver na minha frente, pedaço de pau, vassoura. (Aluna de 12 anos da escola pública)

O dia que eu briguei com a menina, a gente tava aqui dentro da escola. Aí na saída da escola, nós viemos andando e a menina só tava cochichando do meu lado e eu não tava agüentando. Quando eu cheguei perto da minha rua eu fui pro lado do passeio onde tava a menina, aí eu deitei ela no meio fio e comecei a bater nela. Aí a menina machucou toda. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Tem vez que é amiga, aí uma vai lá fica com um menino, aí a outra vai e fica também e as duas começam a brigar. Tem vez que nem se conhece e começa a brigar no meio da rua. (Aluna de 12 anos da escola pública)

Ao se apropriarem do espaço público, podemos inferir que as meninas da escola

pública rompem com determinados papéis tradicionais de gênero, ainda presentes entre as meninas da escola particular. Neste ponto, cumpre destacar que ao violarem os papéis sociais geralmente atribuídos às mulheres, as meninas da escola pública tanto sofrem discriminação por parte das meninas da escola particular (*exogrupo*), pois são consideradas pelo exogrupo meninas de “baixo nível”<sup>9</sup>, quanto por parte das meninas do próprio grupo (*endogrupo*), que fazem uso das referências também utilizadas pelo exogrupo para praticar exclusão intragrupo. Nesse sentido, nos fundamentamos em Bonomo, Trindade, Souza e Coutinho (2008), que ao analisarem a dinâmica das relações intergrupais das mulheres que pertencem às comunidades cigana e rural afirmam:

As relações intergrupais se configuram em meio a uma complexa rede de significados e práticas construídos e mantidos por lógicas que demandam formas multidimensionadas de análise. Foi possível identificar que tais representações são mediadas por sistemas de crenças que produzem a identidade de oposição que, fundamentada nas diferenças existentes entre os grupos, favorece o surgimento de comportamentos excludentes; por outro lado, em função da vivência semelhante de relações de gênero, verificamos a emergência da identidade de “mulheres”, compartilhada por ambos os grupos, o que torna possível o exercício de práticas solidárias entre as mulheres ciganas e rurais. (p.179)

Nesse contexto, quando as meninas da escola pública percebem a comparação intergrupai, elas tendem a se tornar um grupo homogêneo. Contudo, quando aparecem as diferenças dentro do próprio grupo, elas utilizam as mesmas referências que as meninas da escola particular utilizam para desqualificar o grupo minoritário. Portanto, neste processo de categorização social, o grupo de meninas da escola particular torna-se o grupo referência na hierarquia social. Neste âmbito, Souza (2004) ao mencionar os processos de categorização social e a conceituação de Tajfel sobre a Teoria da Identidade Social afirma:

Quando Tajfel (1982;1983) fala em sentimento de pertencimento, não está se referindo ao pertencimento objetivo a um grupo social. Trata-se de um sentimento, amalgamado com valores, senso de justiça e conhecimento histórico-social, que torna também possível a identificação com grupos marginais e a produção de laços de solidariedade. Solidariedade que é fundamental para o embasamento de ações afirmativas, ações de contra-poder, em defesa dos grupos excluídos social e moralmente e que, nesse sentido, contribui para a reafirmação de direitos e para o resgate da cidadania. (p.67)

Ao nos voltarmos para o universo das meninas da escola pública descrito em nossa pesquisa, pensamos que uma das alternativas frente à exclusão social e moral que elas sofrem

---

<sup>9</sup> Meninas de “baixo nível” é uma referência utilizada pelas entrevistadas tanto do ponto de vista de comportamentos relacionados a questões de gênero quanto a comportamentos relacionados a questões de classe social.



em diferentes contextos, diz respeito à identificação e ao sentimento de solidariedade que pode surgir entre as diversas categorias sociais.

Ainda conforme as verbalizações exemplificadas sobre a categoria *Agressão e diferenças*, podemos perceber que a pertença a determinada classe social torna-se um tema mais freqüente no conteúdo das falas das meninas da escola pública, que relatam:

Ela é folgada e se acha. Ela paga de rica, coisa que ela não é. (Aluna de 15 anos da escola pública).

Se ela tem condição de comprar uma roupa que é mil reais e eu não tenho condição, eu sinto inveja daquilo que ela tem. Aí ela vem com a roupa pra escola pra me fazer inveja. (Aluna de 13 anos da escola pública).

Só porque eles moram no predinho, eles acham que eles é bonito, é rico. Eles falam de um jeito diferente, eles falam mais de um jeito metido. (Aluna de 14 anos da escola pública).

Eles falam tipo aquele povo rico. Eles passam perto de você e finge que não te vê. Então eles acham que é o tal. Porque todo mundo aqui mora em casinha simples, só que lá eles se acham porque moram no predinho. (Aluna de 14 anos da escola pública).

O fato de a agressão ancorada à classe social aparecer com maior frequência entre as falas das meninas da escola pública, principalmente entre as meninas mais velhas, pode apontar para a idéia de que elas se incluem e são incluídas em um grupo minoritário, menos valorizado na hierarquia social e por isso vítima de exclusão e discriminação.

É interessante ressaltar que a questão da percepção de ser discriminado socialmente, só aparece no grupo de meninas da escola pública, o que reforça a ideia de que a consciência de pertença a uma determinada classe é mais forte entre as minorias:

A consciência de uma pertença a uma minoria só se desenvolve quando o facto de nos incluírem e/ou de nos incluímos a nós próprios numa determinada entidade social, dá lugar, ao mesmo tempo, à percepção de determinadas conseqüências sociais incluindo um tratamento discriminatório da parte dos outros e suas atitudes negativas, baseadas em certos critérios comuns (por vagos que sejam) de pertença. (Tajfel, 1982, p.355)

Em consonância com a argumentação descrita acima, Novaes (2006) assinala que, ao considerarmos os jovens brasileiros hoje, a desigualdade mais evidente refere-se à desigualdade de classe social. Argumento esse, também defendido por Diógenes (2008) que afirma que “a vivência do jovem ‘pobre’ nos bairros de periferia, mesmo que o jovem não esteja participando de gangues e se inclua na condição de estudante, ostenta uma marca classificatória, segregadora, permeada pelo referente marginalidade.” (p.25)

Quando uma menina da classe popular afirma: “Só porque eles moram no predinho, eles acham que eles é bonito, é rico. Porque todo mundo aqui mora em casinha simples, só que lá eles se acham porque moram no predinho”, percebemos claramente a ênfase que a entrevistada coloca na questão da diferenciação intergrupos segundo sua classe social/local de moradia.

Quanto a essa percepção de jovens pobres acerca da diferenciação intergrupos decorrente da pertença a determinada classe social, Diógenes (2008), ao relatar os dados de sua pesquisa realizada entre os jovens de periferia, afirma:

Esse imaginário juvenil é reforçado por todos os jovens que vivenciam o estigma do pobre/marginal, por meio da idéia de que é necessário criar um modo de se enturmar entre os que compartilham da mesma situação. Porém, há nisso tudo um paradoxo; como o imaginário juvenil está também recortado pelos mesmos significantes que mobilizam um ‘cana’ a tratar um estudante como um ‘marginal’, para os ‘enturmados’ de um bairro, a turma de jovens de um outro bairro, que não seja o seu, é quase sempre denominada de ‘pilantra’. O jovem de um outro bairro é quase comumente encarado com desconfiança, sendo considerado quase sempre sob suspeita. (Diógenes, 2008, p.25)

Todavia, ao considerarmos a questão das diferenças de classe, não podemos desconsiderar as categorias de gênero e raça, uma vez que, segundo Novaes (2006), essas categorias “são outros dois recortes que interferem no problema” (p.106). Ainda de acordo com a autora, “ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco faz diferença na hora de viver a juventude” (p.106).

### **Causas da agressão**

Esta categoria apresenta o ponto de vista das meninas sobre o que elas consideram enquanto causas ou explicações para a agressão, ou seja: Por que a agressão ocorre? Tais explicações centraram-se em torno dos seguintes temas: *Fofoca*, *A disputa afetivo-sexual pelos meninos* e *Aparência física*. Os temas da *Fofoca* se organizam em função dos interesses e das pertenças grupais das entrevistadas. As meninas mais novas apontam *Aparência física* tanto como uma causa de agressão isolada quanto como um tema de *Fofoca*. O mesmo ocorre em relação à *Disputa afetivo-sexual pelos meninos* quando nos referimos ao grupo de meninas mais velhas da escola pública, ou seja, elas apontam esta disputa tanto como causa de agressão isoladamente quanto como tema de *Fofoca*. Outro tema de *Fofoca* que aparece no conteúdo das falas das entrevistadas diz respeito sobre os rumores relativos às relações que

são estabelecidas entre as meninas e suas amigas, conforme podemos observar nos exemplos descritos no Quadro 2.

Quadro 2 – Exemplos de verbalizações sobre a categoria *Causas da agressão*

Faixa Etária	Escola Particular	Escola Pública
12 e 13 anos	<p><b>Fofoca</b></p> <p>“Quando ela tem uma amiga, ela quer essa amiga só para ela e começa a espalhar fofoca. A fofoca vai se espalhando, espalhando e todo mundo começa a excluir a menina”.</p> <p><b>A disputa afetivo-sexual pelos meninos</b></p> <p>“Ele gostava de mim, só que ela era a minha melhor amiga, só que eu não gostava dele”.</p>	<p><b>Fofoca</b></p> <p>“Se a gente era amiga, elas não tinham que fazer isso ficar inventando fofoca”.</p> <p><b>A disputa afetivo-sexual pelos meninos</b></p> <p>“Por que a Camila é o tipo de pessoa que ela não quer saber se o cara é seu namorado não. Ela chega, abraça, abraça todo mundo. Então as meninas não conformam com o jeito dela de ser, sabe? A Carla começou a chamar ela de rodada porque ela ficava com todo mundo, aí as duas foram lá e brigou. A Camila falou que ninguém tinha nada a ver com a vida dela”.</p>

<p><b>12 e 13 anos</b></p>	<p><b>Aparência física</b></p> <p>“Que eu me lembre, eu acho que zoar a cara das pessoas, quando ela vem com uma roupa diferente, ou com o cabelo diferente, a gente também tem muito dessas coisas de ficar zoando a cara das pessoas”.</p>	<p><b>Aparência física</b></p> <p>“Que nem a Paula, os meninos ficavam zoando ela de quatro-olho porque ela usava óculos. Então ela não gostava de jeito nenhum. Por mais que ela falasse ‘eu não gosto, eu não quero’, os meninos não paravam de zoar ela. Um menino da minha sala, eles ficam chamando ele de pardal, não sei por que. Falam que ele é igual passarinho. O outro ficam chamando ele de dumbo, porque falam que ele tem orelha grande.”</p>
<p><b>14 e 15 anos</b></p>	<p><b>Fofoca</b></p> <p>“Eu acho que isso foi fofoca de outra pessoa que chegou falando coisa que não tinha nada haver com nada”.</p> <p><b>A disputa afetivo-sexual pelos meninos</b></p> <p>“Olha, eu acho que isso acontece muito quando uma menina namorou um menino ou namora um menino e a outra vai lá e fica com ele depois. As meninas se sentem traídas”.</p>	<p><b>Fofoca</b></p> <p>“Tem muitas que brigam porque a pessoa fez fofoca”.</p> <p><b>A disputa afetivo-sexual pelos meninos</b></p> <p>“E elas saem na porrada por causa de um menino”.</p>

<p><b>14 e 15 anos</b></p>	<p><b>Aparência física</b></p> <p>“Ela tem que acreditar em si mesma e seguir, porque se ela não acreditar nela mesma. Se ela se acha bonita que é a primeira coisa, se ela sabe que seu corpo não esta em forma, mas que ela pode melhorar isso, porque não é uma coisa extraordinária. Então ela precisa estar bem consigo mesma em primeiro lugar. Porque se ela não esta bem consigo mesma, porque antes de estar bem com o próximo, ela deve estar bem consigo mesma. Acho que isso”.</p>	<p><b>Aparência física</b></p> <p>“Lá na rua, ninguém vai com a minha cara. Falam que eu sou metida e eu não sei por quê. Toda vez que eu ganho uma roupa nova, me chamam de patricinha. Minha mãe me deu um short novo só que ela falou pra eu não vir pra escola com ele, porque ele é muito curto. Aí eu comprei uma meia calça preta pra colocar com o short. Aí eu também coloquei uma blusa da minha mãe cinza que é aberta atrás, já tinha feito prancha no meu cabelo, também já tinha feito uma maquiagem. Aí nós tava passando na rua, eu ia pegar o ônibus lá em baixo, aí as meninas ficaram olhando pra mim de cara fechada”.</p>
----------------------------	--	--

Ao observarmos a Tabela 2, que retrata a frequência de verbalizações sobre a categoria *Causas da agressão*, percebemos que a *Fofoca* (45,27%) se destaca como a principal causa de agressão, não ocorrendo diferenças significativas na frequência de verbalizações citadas pelas meninas das duas faixas etárias e dos dois tipos de escolas pesquisadas.

Quanto ao tema *Aparência física* (26,32%), como *Causa da agressão*, podemos visualizar, ainda de acordo com a Tabela 2, que não ocorrem diferenças significativas quando consideramos a escola pública e a escola particular. A diferença irá se manifestar de fato, quando recorreremos às diferentes faixas etárias, pois as meninas entre 14 e 15 anos, de ambas as escolas pesquisadas, tendem a citar a *Aparência física* com uma frequência maior (12,40% e 8,45%) do que as meninas entre 12 e 13 anos (1,99% e 3,48%).

Tabela 2 – Frequência de verbalizações sobre a categoria *Causas da agressão* em % (N=201) por tipo de escola e faixa etária

	Escola Particular		Escola Pública		TOTAL
	12 e 13 anos	14 e 15 anos	12 e 13 anos	14 e 15 anos	
<b>1- Fofoca</b>	11,94	11,94	11,44	9,95	45,27
<b>2- A disputa afetivo-sexual pelos meninos</b>	0,99	2,48	10,44	14,42	28,33
<b>3- Aparência física</b>	1,99	12,40	3,48	8,45	26,32
<b>TOTAL</b>	14,92	26,82	25,36	32,82	100,00

O tema fofoca enquanto causa da agressão é citado frequentemente tanto pelas meninas da escola particular quanto pelas meninas da escola pública em todas as faixas etárias pesquisadas. A fofoca pode ser considerada causa de agressão, uma vez que se configura como um dos principais fatores que disparam os conflitos entre meninas. As entrevistadas demonstram ter consciência da influência da fofoca em suas relações, pois segundo elas, “tem muitas que brigam porque a pessoa fez fofoca”.

Em relação à fofoca, é interessante pontuar que “apesar de seu forte poder de comunicação e socialização do conhecimento, fofocas e boatos têm sido negligenciados pela pesquisa psicológica brasileira.” (Trindade, 2005, p.75) Cabe salientar que este não é um tema novo, pois Allport e Postman (1953) também já haviam ressaltado a pouca atenção dada pelos psicólogos à questão dos rumores, que aqui estamos considerando como um fenômeno similar à fofoca:

Aun cuando hasta la última guerra los psicólogos pusieron poca atención en las reproducciones “seriadas” (multi-individuales) del rumor, últimamente se han interesado en el estudio del esquema básico “percepción-retención-narración”, según acontece en el individuo. (Allport & Postman, 1953, p.53)

Ainda cabe ressaltar que a fofoca está intimamente relacionada à tradição oral, que por sua vez é responsável pela transmissão de conhecimentos e pela manutenção da identidade grupal e das representações sociais. (Trindade, 2005) Em consonância com este argumento, Fonseca (2004) ao discorrer sobre as funções da fofoca afirma:

A fofoca seria instrumental da definição dos limites do grupo – não se faz fofoca sobre estranhos, pois a estranhos não se impõe as mesmas normas; ser objeto, sujeito da fofoca, representa a integração no grupo. A fofoca pode ter uma função educativa. (...) A fofoca pode ter grande importância em termos de comunicação (...) a fofoca serve para informar sobre a reputação dos moradores de um local, consolidando ou prejudicando sua imagem pública. (Fonseca, 2004, p.42)

Apesar das várias funções que a fofoca exerce no contexto das interações sociais, Trindade (2005) afirma que a avaliação moral sobre fofocas pode obscurecer a importância de estudar o fenômeno:

Outro fator que pode explicar o desinteresse é a própria representação social de fofocas e boatos: são vistos como moralmente condenáveis; como peculiaridade das classes populares, intelectualmente ingênuas e mal-informadas; e, finalmente, em uma cultura masculina, como coisa de mulher. (Trindade, 2005 p.75)

Allport e Postman (1953) ao pesquisarem sobre o rumor, ressaltaram que esse fenômeno é, por excelência, social. De acordo com esses autores os testemunhos dados pelos indivíduos passam por um processo de reinterpretação, de forma a tornar a informação contida neles familiar, possibilitando, assim, uma explicação para o que está sendo veiculado pelo emissor.

Nesse sentido, esses mesmos autores argumentam que os três passos que produzem a transmissão dos rumores consistem em perceber, recordar e informar. Passos estes que, segundo eles, não são rigidamente demarcados e estão relacionados aos processos de percepção. Eles ainda afirmam que fatores emocionais e cognitivos também são grandes responsáveis pelo poder de atração que os rumores exercem sobre os indivíduos.

Esse poder de atração que a fofoca exerce pode estar relacionado à sua importância social, uma vez que ela também contribui para os mecanismos de reconhecimento entre pares e de confirmação de laços sociais. Por isso, ainda que a fofoca seja mal vista por consistir em uma avaliação moral negativa, ela possui uma importante função organizativa nos grupos. A fofoca, portanto, além de fomentar a criação de divisões, pode também promover a prosperidade de interconexões entre os indivíduos.

Ao nos determos aos relatos de nossas entrevistadas, percebemos que elas apontam a fofoca como uma das principais causas de agressão entre meninas, pois partilham da representação sobre fofoca conforme descrita por Trindade (2005), e acreditam que a fofoca é usada para construir uma avaliação moral negativa sobre aquela que é o alvo da fofoca. Isso se dá, porque segundo as entrevistadas, não é qualquer tema de fofoca que gera polêmica entre elas. Os relatos também revelam as funções organizativas da fofoca nos grupos de meninas na medida que além de fomentar as divisões ela é utilizada para promover o apaziguamento e desfazer os conflitos quando as informações são revistas pelos sujeitos envolvidos ou por membros do seu grupo. Daí a importância de conhecer os temas das fofocas que se destacam nessas relações. Existem temas específicos e corriqueiros, que segundo as entrevistadas, geram conflitos e reforçam os motivos para a ocorrência de agressão. Inclusive, a especificidade dos temas varia de acordo com a classe social, embora sejam frequentemente relacionados a questões morais.

É importante frisar que os temas da fofoca são os mesmos que aqueles citados como causas da agressão, sendo a fofoca não só uma causa, como também um veículo para as relações conforme apontado pelos autores que analisam o tema. Por exemplo, as meninas da escola pública além de citarem a disputa afetivo-sexual pelos meninos como causa de agressão, também citam esta questão como um dos principais temas de fofoca:

Foi sobre um menino, namorado dela. A menina chegou perto dela e falou que uma menina tinha ficado com o menino, namorado dela. Aí uma outra menina chegou e falou: “Não, isso não aconteceu, porque ontem eu fiquei o dia inteiro com essa pessoa, não aconteceu, ela tá fazendo isso pra fazer ciúme em você”. Aí ao invés dela ouvir a menina que falou que não aconteceu, ela foi ouvir logo a outra e brigou com o namorado dela. Ela brigou com o namorado dela por causa de fofoca fiada dos outros. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Às vezes uma menina chega e fala de um menino para outra menina, que ele é isso, que ele é aquilo, que ele é bonito e a outra menina vai lá e fala que outra ficou com ele. Tem vez que ela chega e fala que a outra menina falou que ela é mo piranha, mo vagabunda e a menina vai lá e senta porrada e a menina que falou fica lá sentada, olhando e morrendo de rir. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Faz de conta, quando tem aquelas fofocas de namoradinho. Aí elas começam com esse trem e deixa eu de lado. (Aluna de 14 anos da escola pública)

Igual quando passa uma menina que ficou com um menino, fica as meninas cochichando, se fosse eu, eu chegava perto delas e falava. (Aluna de 14 anos da escola pública)



Já para as meninas da escola particular, a disputa afetivo-sexual pelos meninos não é um tema tão recorrente como causa de agressão e logo os temas das fofocas são ligados a questões como, por exemplo, a aparência física ou a relação entre amigas:

E essa menina que falou que a outra menina estava grávida, não foi a primeira vez que ela fez isso com as pessoas. Eu acho que pelo fato dela ter sofrido isso, o fato dela menosprezar as pessoas que ela achava bonitas. (Aluna de 15 anos da escola particular)

Começa assim, a pessoa não gosta de outra por qualquer motivo. Quando ela tem uma amiga, ela quer essa amiga só para ela e começa a espalhar fofoca. A fofoca vai se espalhando, espalhando e todo mundo começa a excluir a menina. (Aluna de 14 anos da escola particular)

Elas ficavam brigando toda semana e a gente ficava tentando arrumar um jeito disso parar, porque ficava uma falando mal da outra. Uma inventava coisas sobre a outra só para ela se sentir melhor. Ela falava: “A Paulinha sempre me excluiu”, e eu nunca excluí ela. (Aluna de 12 anos da escola particular)

A aparência física, além de ser uma questão relacionada à motivação para a fofoca, como foi descrito acima, também é apontada como causa de agressão de maneira recorrente no discurso tanto de meninas da escola particular quanto no de meninas da escola pública. As meninas da escola pública citam a aparência física como causa de agressão e também relacionam este tema com a disputa afetivo-sexual pelos meninos:

As meninas da sexta série. Porque se acham magrinhas, porque meu corpo é bonitinho, então sai desfilando na escola, achando que aqui é passarela. Aí elas querem ficar com o menino, o menino não fica com ela e aí ela fica com raiva. “Ah, porque ele não quis ficar comigo, me deu um fora, que não sei o que.” Aí outra menina chega e fica com ele, então “Porque ele ficou com você e não ficou comigo.” “Porque eu sou mais bonita que você.” e aí começa a se achar. (Aluna de 15 anos da escola pública)

Aí tem umas que só porque tem cabelão começam a se achar. “Ah..porque o meu cabelo é melhor que o seu, porque o meu cabelo é liso, que não sei o que.” e aí já começa a se achar. Aí tem umas que falam: “Eu posso fazer isso, você não pode, eu tenho isso, você não tem”. Aí já começa a se achar mais que a outra. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Ainda sobre as falas relacionadas à aparência física como causa da agressão, as meninas da escola pública referem-se também ao preconceito racial, que é utilizado como uma maneira de demarcação de pertencas entre elas, acarretando a desqualificação social e moral sobre aquela que é alvo, assegurando assim a exclusão moral do grupo ao qual ela está

identificada. Entretanto, cabe salientar que em nenhum momento as questões relacionadas à aparência física, colocadas por elas, são vistas como preconceito racial, embora esteja claro que são vivenciadas como tal. No que tange às meninas da escola particular, a aparência física em nada se refere às questões raciais, já que estas são em sua maioria brancas e correspondem ao modelo hegemônico social de beleza que está construído sobre estas características. Sendo assim recai sobre elas questões relacionadas ao corpo, principalmente entre as meninas de 14 e 15 anos, já que esse elemento se soma a um outro citado e vivenciado pelas meninas dessa faixa etária, que é o início das relações afetivo-sexuais com os meninos da escola. Para exemplificar os argumentos descritos acima, citamos o que uma menina de 15 anos da escola pública diz sobre o tema:

Mas o que eu posso fazer, ela ficou mexendo comigo, me chamando de galinha preta, eu posso ser galinha, mas preta. E ela só zoando, só zoando. Aí quando foi no outro dia, ela tá assim: “Oh, me desculpa, eu não queria te chamar de galinha preta não.”

Quanto às meninas da escola particular, como foi mencionado anteriormente, a aparência física é um tema que surge com maior frequência, de forma geral, nas falas das meninas mais velhas, entre 14 e 15 anos. Nessa faixa etária, ser magra ou ser gorda é alvo de uma série de preocupações, o que pode ser constatado de acordo com o que dizem as meninas da escola particular:

Eu sofria bullying porque eu era gorda. (Aluna de 15 anos da escola particular)

Eu fiquei levando fruta de lanche um ano inteiro, porque eu tinha trauma, porque eu me achava gorda. (Aluna de 14 anos da escola particular)

Eu acho que a menina ideal não precisa ter aparência perfeita, ela pode ser mais gordinha, eu acho que ela não precisa ter um corpão, eu acho que ela deve ser ela mesma. As pessoas podem falar dela, mas ela não vai ta nem ligando porque ela sabe que aquilo não vai abalar ela. Quando a pessoa ver que não vai dar em nada, ela vai parar de infernizar. Agora, se ela ver que a outra ficou magoada, ela vai continuar, porque é isso que ela quer. Ela quer ver a menina ficar triste, magoada, sem rumo praticamente, por isso que ela continua fazendo isso. Ela tem que acreditar em si mesma e seguir, porque se ela não acreditar nela mesma. Se ela se acha bonita que é a primeira coisa, se ela sabe que seu corpo não esta em forma, mas que ela pode melhorar isso, porque não é uma coisa extraordinária. Então ela precisa estar bem consigo mesma em primeiro lugar. Porque antes de estar bem com o próximo, ela deve estar bem consigo mesma. Acho que isso. (Aluna de 15 anos da escola particular)

Já as meninas mais novas, tanto na escola particular quanto na pública, entre 12 e 13 anos, referem-se à aparência física como causa de agressão com menor frequência, além de revelar um conteúdo voltado para aspectos mais específicos e individuais dos alvos das agressões:

Falaram que era por causa daquela pinta que ela tinha aqui, só que eu não sei porque discriminavam ela tanto. Só sei que isso fez com que ela fosse mais discriminada. Até hoje, eu acho que as pessoas comentam essas coisas. (Aluna de 12 anos da escola particular)

Eu lembro que quando eu era pequena, eu cortava o meu cabelo aqui, aí eu coloquei duas presilhas assim, só que meu cabelo, ele fez um trem que ele ficou para cima um pouquinho. Aí a minha colega começou a rir da minha cara só que eu não sabia o porquê, aí todo mundo começou a rir, aí eu saí chorando e pedi para minha professora para eu ir ao banheiro, aí quando eu fui, eu olhei no espelho e vi meu cabelo. Eu chorei muito, trancada no banheiro. Aí depois quando eu saí, eu ajeitei meu cabelo e fingi que nada aconteceu. (Aluna de 12 anos da escola particular)

Como vimos as causas citadas estão relacionadas entre si e estão associadas aos elementos que estão presentes nas redes de representações mais amplas que permeiam a vida social, o que demonstra que desde bem jovens as meninas já são atingidas pelos papéis e regras hegemônicas presentes no universo feminino, dificultando o exercício da diferença entre os pares. Por isso, com 12 anos, as meninas já buscam cumprir aqueles que são vistos como elementos identitários femininos, tais como uma beleza branca, magra e a sedução heterossexual.

### **Tipos de agressão**

Esta categoria abrange as referências que as meninas fazem quanto aos *Tipos de agressão* que costumam ocorrer em seu dia a dia, abrangendo agressões físicas, verbais, e psicológicas. Estas referências centraram-se em torno dos seguintes temas: *Vias de fato*<sup>10</sup>, *Exclusão grupal*, *Ameaça*<sup>11</sup>, *Injúria*<sup>12</sup>, *Difamação*<sup>13</sup> e *Agressão pela internet*. O tema

<sup>10</sup> Segundo o art. 21 da Lei de Contravenções Penais, Decreto-Lei nº 3.688/41, “vias de fato é uma briga em si, o contato entre os corpos, sem lesão”.

<sup>11</sup> Segundo art.147 do Decreto-Lei nº 2848/40, Código Penal, o crime de ameaça pode ser assim definido: “ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave”.

<sup>12</sup> Segundo art.140 do Decreto-Lei nº 2848/40, Código Penal, o crime de injúria pode ser assim definido: “Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro”.

*Ameaça*, foi subdividido em: *Ameaça de agressão física*, *Ameaça de morte* e *Ameaça de difamação*. Podemos afirmar que *Vias de fato* engloba falas que mencionam situações de agressão física tais como “chutar a pessoa, chutar a cara, dar soco”. Já a *Exclusão grupal* envolve referências relacionadas à “retirada do afeto” (Simmons, 2004) tais como “ela parou de conversar comigo e eu fiquei lá sozinha”. A *Ameaça*, por sua vez, também citada como um tipo de agressão, pôde ser subdividida em alguns subtipos de ameaça, que de acordo com o conteúdo das falas agridem e intimidam as meninas tanto quanto os outros tipos de agressão.

Nesse ponto, cabe salientar que tanto a *Difamação* quanto a *Ameaça de difamação* são tipos de agressão que afetam sobremaneira nossas entrevistadas, tanto no ambiente escolar físico, como em outros locais de socialização como o ambiente virtual, o que podemos observar no conteúdo das falas relativo à *Agressão pela internet*. Sobre a *Injúria*, ela se diferencia sutilmente da *Difamação*, uma vez que esta diz respeito às ofensas realizadas sem a presença da vítima tal como: “As meninas falam assim que ela é muito piriguete”, e aquela diz respeito às ofensas dirigidas diretamente à vítima tal como: “Quando eu entrei na escola, as meninas me xingavam de maria homem”.

Quadro 3 – Exemplos de verbalizações sobre a categoria *Tipos de agressão*

Faixa Etária	Escola Particular	Escola Pública
<b>12 e 13 anos</b>	<p><b>Vias de fato</b></p> <p>“E o menino é mais bruto, ele brigam mais, e batem às vezes”.</p> <p><b>Exclusão grupal</b></p> <p>“Aí a gente separava, cada uma falava mal da outra, depois a gente voltava, excluía as outras meninas e falava mal delas também”.</p> <p><b>Ameaça</b></p> <p>a) <i>Ameaça de agressão física</i></p>	<p><b>Vias de fato</b></p> <p>“Mas mulher com mulher não pega de faca não, pega é de mão”.</p> <p><b>Exclusão grupal</b></p> <p>“Aí as meninas pararam de conversar comigo”.</p> <p><b>Ameaça</b></p> <p>a) <i>Ameaça de agressão física</i></p>

<sup>13</sup> Segundo art.139 do Decreto-Lei nº 2848/40, Código Penal, o crime de difamação pode ser assim definido: “Difamar alguém, imputando-lhe fato ofensivo à sua reputação”.

<p><b>12 e 13 anos</b></p>	<p>“Ela virou pra Tati e falou que iria bater nela”.</p> <p><i>b) Ameaça de morte</i></p> <p>Não ocorreram verbalizações.</p> <p><i>c) Ameaça de difamação</i></p> <p>“Ela ficava com raiva e falava que ia falar com todo mundo que eu fazia pacto com diabo”.</p> <p><b>Injúria</b></p> <p>“Ai ela falou que eu fazia pacto com o diabo e eu falava que ela era patricinha então”.</p> <p><b>Difamação</b></p> <p>“Ela era amiga da Pipoca e todo mundo achava que a Pipoca era sapatão. Aí a Lili entrou com ela no banheiro e todo mundo falava: ‘vão</p>	<p>“Eu falei: ‘Então vem cá então que eu vou te meter a mão’”.</p> <p><i>b) Ameaça de morte</i></p> <p>“Quando o povo fala que vai matar, eu tenho medo”.</p> <p><i>c) Ameaça de difamação</i></p> <p>Não ocorreram verbalizações.</p> <p><b>Injúria</b></p> <p>“Eu tava passando no corredor e a menina não gostava de mim de jeito nenhum. Aí ela está assim: ‘Oh, feia!’ Desse jeito”.</p> <p><b>Difamação</b></p> <p>“Tem uma pessoa lá que chama uma colega nossa de cczuda. E cantam assim: ‘Oh, rexona, o rexona, o rexona é bom, bom,</p>
----------------------------	---	---

<p><b>12 e 13 anos</b></p>	<p>beijar, vão beijar’. Todo mundo lá na janela espiando elas”.</p> <p><b>Agressão pela internet</b></p> <p>“Tem uma comunidade no orkut com um monte de comentários xingando ela. Falando que ela é muito feia”.</p>	<p>bom”.</p> <p><b>Agressão pela internet</b></p> <p>Não ocorreram verbalizações.</p>
<p><b>14 e 15 anos</b></p>	<p><b>Vias de fato</b></p> <p>“Teve um dia que ela me deu um tapão na testa”.</p> <p><b>Exclusão grupal</b></p> <p>“Tipo assim, eu chegava perto delas, elas saiam. Eu não imaginei nada, eu pensava: ‘Por que elas estão fazendo isso?’”.</p> <p><b>Ameaça</b></p> <p><i>a) Ameaça de agressão física</i></p> <p>“Ficar xingando, falar que vai bater, eu não gosto”.</p> <p><i>b) Ameaça de morte</i></p>	<p><b>Vias de fato</b></p> <p>“Aí ela foi pra cima do meu pescoço e eu bati nela”.</p> <p><b>Exclusão grupal</b></p> <p>“Deixar eu de lado pra ficar com outras meninas, pra fazer parceria”.</p> <p><b>Ameaça</b></p> <p><i>a) Ameaça de agressão física</i></p> <p>“Aí ela falou que queria quebrar meu pescoço”.</p> <p><i>b) Ameaça de morte</i></p>

<p><b>14 e 15 anos</b></p>	<p>Não ocorreram verbalizações.</p> <p><i>c) Ameaça de difamação</i></p> <p>Não ocorreram verbalizações.</p> <p><b>Injúria</b></p> <p>“As meninas são mais discretas que os meninos, elas não falam publicamente, quando tá ela e a menina assim aí ela fala”.</p> <p><b>Difamação</b></p> <p>“Aí essa menina foi fazendo muito sucesso, muitos amigos, aí a menina começou a inventar coisa dela, saiu falando para todo mundo que ela tava grávida”.</p> <p><b>Agressão pela internet</b></p>	<p>“As meninas falam assim: ‘eu vou chamar o meu namorado, ele tem arma e vai dar um tiro na sua cara’”.</p> <p><i>c) Ameaça de difamação</i></p> <p>“Elas falaram assim: ‘Nós vamos lá na sua casa, falar com sua mãe que você é muito folgada’”.</p> <p><b>Injúria</b></p> <p>“Um dia ela tava me chamando de galinha preta, sei lá da onde ela tirou esse apelido”.</p> <p><b>Difamação</b></p> <p>“As meninas falam assim que ela é muito piriguete”.</p> <p><b>Agressão pela internet</b></p>
<p><b>14 e 15 anos</b></p>		

	“O negocio da Internet é bem verdade, eu mesma lembro de pessoas aqui mesmo na escola que criam até perfil no orkut para implicar com outras pessoas”.	“Só quando é inimiga, uma não gosta da outra. Aí uma manda convite no orkut da outra pra ficar xingando”.
--	--	---

Ao observarmos a Tabela 3, que retrata a frequência de verbalizações sobre a categoria *Tipos de agressão*, percebemos que as meninas da escola pública mencionaram com uma frequência notadamente maior (9,49% e 13,80%) o tema *Vias de fato* quando comparadas as meninas da escola particular (1,35% e 1,01%). Contudo, apesar dessa diferença entre escola pública e escola particular, não há distinções consideráveis entre o número de referências citadas em relação às diferentes faixas etárias pesquisadas.

Ainda de acordo com a Tabela 3, o tema *Exclusão grupal* foi mencionado mais vezes pelas meninas da escola particular (9,15% e 5,42%). Inclusive, nesse mesmo grupo, encontramos um maior número de referências entre as meninas mais novas (9,15%). Já no caso da escola pública, a situação se inverte quando consideramos as diferenças etárias. As meninas mais velhas, entre 14 e 15 anos, tendem a mencionar mais (6,44%) a questão da *Exclusão grupal* do que as meninas entre 12 e 13 anos (3,05%). Quanto às frequências relacionadas aos *Tipos de ameaça*, a Tabela 3 também nos mostra que a *Ameaça de agressão física* é um tipo e agressão que predomina nas falas das meninas da escola pública (1,69% e 6,10%). Ainda quanto a este *Tipo de ameaça*, quando consideramos diferenças etárias, podemos verificar que elas aparecem com uma frequência maior entre as meninas de 12 e 13 anos da escola particular (2,03%) e entre as meninas de 14 e 15 anos da escola pública (6,10%).

Já no que diz respeito à *Ameaça de morte*, é válido salientar que esta questão aparece apenas entre as meninas da escola pública, predominando no grupo de meninas entre 14 e 15 anos (3,72%), enquanto que a *Ameaça de difamação* predomina consideravelmente entre as meninas da escola particular entre 12 e 13 anos (2,03%). Quanto aos *Tipos de agressão Injúria* (13,19%) e *Difamação* (10,49%), podemos dizer que não há diferenças significativas quanto à frequência de citações nos diferentes grupos pesquisados.

O último dado que a Tabela 3 nos indica, e que merece ser destacado, diz respeito à frequência de citações relacionadas à questão da *Agressão pela internet* (9,47%). Cabe salientar que esse tema predomina entre as meninas da escola particular e que não ocorrem diferenças etárias significativas (4,06% e 4,40%). Ainda é válido mencionar que embora a



internet nos pareça um veículo para as formas de agressão serem expressas, as meninas da escola particular consideram este tema como um *Tipo de agressão*, já que é uma agressão exercida sem identificação de quem a pratica, podendo se manifestar de diversas formas.

Tabela 3 – Frequência de verbalizações sobre a categoria *Tipos de agressão* em % (N=295) por tipo de escola e faixa etária

	<b>Escola Particular</b>		<b>Escola Pública</b>		<b>TOTAL</b>
	<b>12 e 13 anos</b>	<b>14 e 15 anos</b>	<b>12 e 13 anos</b>	<b>14 e 15 anos</b>	
<b>1- Vias de fato</b>	1,35	1,01	9,49	13,8	25,65
<b>2- Exclusão Grupal</b>	9,15	5,42	3,05	6,44	24,06
<b>3- Ameaça</b>					
a) Ameaça de agressão física	2,03	0,67	1,69	6,10	10,49
b) Ameaça de morte	0,00	0,00	0,33	3,72	4,05
c) Ameaça de difamação	2,03	0,00	0,00	0,33	2,36
<b>4- Injúria</b>	2,03	3,72	3,72	3,72	13,19
<b>5- Difamação</b>	2,71	2,37	1,35	4,06	10,49
<b>6- Agressão pela Internet</b>	4,06	4,40	0,00	1,01	9,47
<b>TOTAL</b>	23,36	17,59	19,63	39,18	100,00

Quanto às manifestações da agressão, é importante esclarecer que optamos por organizar as falas de acordo com um sistema oficial de nomenclatura, já que são práticas que podem ser encontradas tipificadas no Código Penal Brasileiro. Como foi visto anteriormente, principalmente na classe popular, embora as meninas não se refiram a esta nomenclatura, elas descrevem situações passíveis de registro de ocorrência policial, ocorrências que podem ser vividas também nas escolas particulares dependendo da publicização, exposição e ações sofridas e/ou cometidas. É preciso deixar claro que ao usarmos essa nomenclatura oficial, não estamos de forma alguma insinuando que criminalizar as ações é a melhor estratégia de

intervenção frente ao bullying, pois esse foi um recurso de caráter mais organizador do que prescritivo. Por outro lado, o reconhecimento social de atitudes como essas serem compreendidas como ações que levam à dignidade e aos direitos individuais/sociais e que por isso podem ser passíveis de criminalização, pode ser não um recurso ameaçador mas, acima de tudo, pedagógico frente ao respeito às diferenças, gerando mais solidariedade entre os grupos.

Quando uma menina chega para a outra e diz só para ela, no cantinho da sala de aula ou no banheiro feminino do colégio, “você é gorda”; é diferente de uma situação na qual “espalham para o colégio inteiro” que uma menina “está grávida” ou que ela é “piriguete”. De acordo com as falas das entrevistadas é possível enxergar que elas percebem a diferença entre as duas situações descritas. Essa diferenciação está explicitada no Código Penal Brasileiro, especificamente na parte em que trata dos crimes contra a honra, com as denominações de *injúria* e *difamação*, respectivamente.

Conforme prescrito no artigo 140 do Código Penal, a injúria ocorre quando um sujeito ofende alguém, atribuindo uma qualidade negativa às suas características pessoais. A tomada de consciência por parte do ofendido sobre o fato que lhe foi imputado é condição para haver a consumação da injúria (Siqueira, 2007), e é justamente isso o que ocorre no exemplo da menina que é chamada de gorda em uma situação em que se encontra somente com o seu ofensor.

No que diz respeito à difamação, o artigo 139 do Código Penal a caracteriza como o ato de atribuir a alguém um “fato ofensivo à sua reputação”. Entende-se que esse tipo de crime é consumado quando terceiros tomam conhecimento da imputação (Siqueira, 2007), conforme ocorre no exemplo em que há difusão da informação de que uma menina está grávida ou que é uma “piriguete”.

Na classe popular, a menina que difama a outra “não tem coragem de falar na cara”, e para elas “mulher que é mulher vai lá tirar a limpo”, como uma forma de reaver a moral pública e a honra (Fonseca, 2004). Essa atitude das meninas da escola pública pode ser interpretada como uma forma de elas se valorizarem diante dos outros e de si mesmas. Nesse sentido, “ser valentona” é importante tanto para extinguir quanto para prevenir a agressão:

Ela só quer dar arranhão, puxão de cabelo. Deixar a pessoa estirada. Igual minha irmã, a menina chegou na minha irmã e disse: “Eu fiquei sabendo que você quer conversar comigo”. Aí ela falou: “Comigo não tem conversa não”. Aí minha irmã deu um soco na menina e deixou ela estirada lá no chão e saiu andando. Se não fosse o meu tio pra separar, a menina tava morta. (Aluna de 12 anos da escola pública)

Porque ela batia nas meninas, as meninas ficavam com medo. Vamos supor elas mexeram comigo, aí eu bati nelas, aí se ela mexer comigo de novo, eu vou bater de novo, aí elas vai e sai da escola. Porque elas ficam com medo de mim bater nelas de novo. Por exemplo, eu nem conheço, aí vai lá, ela me bate, aí eu vou ficar com medo, porque eu mexi com ela, ela vai lá e me bate e eu vou ficar com medo aí vou embora da escola pra não ver mais a cara dela. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Vamos supor que a Desireé não gosta da Nayara, aí como eu sei que a Desireé não gosta da Nayara, eu chego perto da Nayara e falo: “Nó Nayara a Desireé falou que tá a fim de te pegar”. E a Desireé nem falou nada disso. Aí ela fala assim: “Então fala para ela que ela pode vim porque eu não tenho medo dela”. Aí a Desireé já chega perto dela e já bate. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Aí uma foi lá e voou em mim de primeiro, aí eu reagi né! Eu comecei a dar chute, soco, puxei o cabelo dela também. Aí a outra viu que ela tava começando a apanhar e foi pra cima de mim também. Aí teve uma hora que elas bateram na minha cabeça e eu não vi mais nada. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Por exemplo, se tem um bocado de gente querendo discutir, e tem gente querendo discutir comigo, aí vai que tem uma hora que eu dô mole, aí junta todo mundo em cima. (Aluna de 12 anos da escola pública)

O conteúdo das falas das entrevistadas nos sugere que antes de os envolvidos nos conflitos chegarem às vias de fato, episódios de ameaça, injúria e difamação costumam acontecer. A ameaça de difamação ocorre com maior frequência entre as meninas de 12 e 13 anos da escola particular, que relatam:

Ficam xingando a Laura o tempo inteiro, ficam chamando ela de emo. Ela tem o dente muito amarelo, então ficam gritando: “Vai escovar os dentes! E também ficam nos chamando de nerd. (Aluna de 12 anos da escola particular)

A minha irmã também, quando ela tinha a minha idade, a gente evangélico era muito zoado. A gente era chamado de micróbios crentes. (Aluna de 13 anos da escola particular)

Ela era amiga da Mariana e todo mundo achava que a Mariana era sapatão. Aí a Tais entrou com ela no banheiro e todo mundo falava: “vão beijar, vão beijar”. Todo mundo lá na janela espiando elas. (Aluna de 12 anos da escola particular)

Fruto do avanço tecnológico, a Internet possibilitou a criação de novas formas de comunicação e interação, e, como consequência, tornou-se um novo veículo de difamação. Esta modalidade de difamação é citada com maior frequência apenas pelas meninas da escola particular. Elas citam as redes sociais como um dos principais meios para a propagação de boatos, ofensas e apelidos pejorativos. Uma de nossas entrevistadas afirma:

Que nem eu falei, tem uma foto da Carol no Orkut em que ela tá com várias meninas, e aí tá escrito assim: ‘A foto tá ótima, tirando a Carol’, aí tá um monte de gente escrevendo “ela é muito feia, ela é muito chata”. Só que a Carol não é chata, só que a maioria das pessoas não gostam dela. Acho que é por isso também, muita fofoca na Internet, muito comentário nas costas. (Aluna de 15 anos da escola particular)

Embora a Internet apresente maior grau de exposição de informações, o que possibilita uma maior abrangência de propagação de boatos, quando comparado ao universo da escola pública, os boatos, em geral, se restringem aos colegas da escola. Mesmo que a Internet seja um veículo que está ao alcance de todos, quem se interessa pelos boatos que circulam nas redes de relacionamento sobre determinada escola, são os próprios alunos daquela escola, o que para as meninas da escola particular é um universo de grandes proporções:

Filmaram com o celular e mandaram para o youtube.<sup>14</sup> Aí a gente perguntou qual era o nome do vídeo, aí uma menina lá falou que só a Manuela que tinha. Aí eu falei com a minha mãe e ela perguntou que vídeo que era, só que só a Manuela é que tem, e eu nem sei se ela pode revelar. Aí foi isso, causou a maior polêmica na escola, muita gente começou a falar mal nas costas dela, rindo dela, ela estava bastante excluída, mais ninguém gostava dela. (Aluna de 15 anos da escola particular)

Por outro lado, na escola pública, onde o usufruto das tecnologias relacionadas ao advento da internet é menor, a informação que é transmitida no “boca a boca” se espalha muito mais rapidamente e com maior abrangência. Na escola pública, como dentro da própria escola, a informação é mais publicizada, os rumores atingem outras turmas, outros turnos de aula, e a comunidade como um todo. Neste contexto, as redes de relacionamento interpessoais são muito mais fortalecidas do que no contexto de classe média (Fonseca, 2004).

Na escola particular, a referência da privacidade das relações está muito mais presente do que na escola pública. Nas classes populares as relações são menos privadas, tanto por uma questão geográfica, tanto por uma questão de sobrevivência, pois eles necessitam ser mais solidários uns com os outros (Fonseca, 2004).

As famílias de classe média, geralmente, não compartilham o mesmo terreno ou o mesmo barraco, tendo acesso a outros suportes sociais e institucionais. Por isso, a busca pelo apoio se dá na rede de profissionais especializados, representados pela figura do médico, do psicólogo, do advogado, entre outros. Na classe média não há a busca de apoio na casa da vizinha como acontece na classe popular.

---

<sup>14</sup> Referindo-se a uma situação em que Manuela havia tirado a blusa no banheiro da escola e filmaram com a câmera do aparelho celular.

Quanto às citações sobre a ameaça, percebemos que tanto a ameaça de agressão física quanto a ameaça de morte, ocorrem, com maior frequência, entre as meninas da escola pública, que afirmam:

E eu não falei nada, só falei pra mãe dela dar um jeito. Ela começou a ficar com raiva de mim e falou que ia me bater. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Ela falou que a menina tava mexendo com ela, que tinha falado que ia bater nela no final da aula. Aí a irmã dela falou assim, então vem cá que nós vamos brigar ali atrás, eu vou arregaçar a sua cara. Aí ela falou assim que ia chamar a irmã dela também, que ela tem irmã também. Que iria chamar os cara da favela pra bater nela, pra matar ela. (Aluna de 14 anos da escola pública)

Eu ia jogar o papel na lixeira e a menina falou: “Você não tá me enxergando não?” e eu falei: ‘não, eu tô precisando de um óculos, você quer me dá? Na saída eu te pego!’ Aí nós saímos e todo mundo “Vai rolar o porradão!” Aí ela falou assim comigo: “Você não falou que iria me pegar? Mulher que é mulher faz!” (Aluna de 14 anos da escola pública)

A gente até ia brigar na rua. Aí no outro dia ela chegou e falou assim pra minha mãe “Você não acredita, a sua filha bateu tanto nesse menino, que eu to com medo dela agora, tô morrendo de medo dessa menina” Aí eu olhei pra ela, fechei a cara pra ela, aí ela foi e entrou pra casa dela. A minha mãe falou “O Lia vem cá, você vai ali comprar um negócio pra mim”. A hora que eu saí, ela tava lá no portão, a hora que eu tava virando a esquina, ela me viu. Aí a mãe dela falou: “é essa menina aí” aí ela falou “foi ela que mexeu comigo”. Aí eu olhei pra cara dela e falei assim: “Eu não tenho medo de você não filha, pode vir”. Ela só fala que vai me bater e nunca me bate. Aí eu falei assim: “não posso fazer nada” e ela fica nessa falação. (Aluna de 14 anos da escola pública)

Abromovay (2006) ressalta que uma das mais fortes motivações para as ameaças que ocorrem entre as meninas correlaciona-se com as questões amorosas, o que para a autora é uma evidência da “desmistificação do feminino e de sua posição passiva em relação à violência” (p.154).

As referências sobre as vias de fato aparecem com maior frequência entre as meninas da escola pública, que, inclusive, afirmam que ao contrário dos meninos, as meninas batem com a intenção de deixar marcas visíveis no corpo da vítima:

Elas querem chutar a pessoa, chutar a cara, dar soco, quer ver a pessoa machucada, toda rocha. (Aluna de 12 anos da escola pública)

A tarde as brigas são mais leves, a única coisa que eles falam é que você tem que marcar o outro onde der pra ver. Agora se você arranhar tipo a barriga assim, qualquer blusinha tampa. Um arranhão na perna, uma calça tampa. Se machucar o pé, coloca um tênis

tampa. Tem que machucar a cara, rancar uma tocha de cabelo para deixar marcado. (Aluna de 14 anos da escola pública)

No que diz respeito à forma como acontecem as brigas com agressões físicas entre as meninas, Abromovay (2006) destaca que por mais que haja indicações sobre a existência de uma forma singular de briga entre elas, com a utilização, por exemplo, de puxões de cabelos, “algumas brigas são marcadas por maior requinte de crueldade, resultando em agressões mais graves” (p. 184).

Quando aparecem referências a este tipo de agressão entre as meninas da escola particular, o conteúdo diz da não adequação deste tipo de atitude ao comportamento considerado ideal para uma menina:

Pagam pau porque ela é uma menina, vamos se dizer, forte. Se um menino der um tapa nela, ela vai dar um murro no menino. Ela não vai chegar e falar ‘para’ e eu não vou chegar e bater no menino, porque isso não é da minha naturalidade, mas ela é assim. Se você chegar e encostar nela, ela te dá um tapão. (Aluna de 15 anos da escola particular)

A fala anterior evidencia a tendência em interpretar o comportamento de agressão da menina enquanto uma tentativa de masculinização, contudo, conforme afirma Abromovay (2006) é preciso entender que determinados comportamentos agressivos podem ser interpretados como manifestação de mecanismo social da socialização juvenil relacionada à ‘lei do mais forte’, segundo Abromovay (2006) “é preciso olhar a participação das meninas em situações de violências a partir da ótica da dominação e da opressão” (p. 151).

Em relação às ameaças de exclusão grupal, estas ocorrem exclusivamente entre as meninas de 12 e 13 anos da escola particular:

Aí a Tati ficava todo dia de mal de mim, ela me obrigava, tipo assim, ela falava assim: “eu e a Lú”, que depois entrou no grupo, “a gente não fez o dever de inglês” e aí a professora já era brava falava assim: “Laura me entrega o dever porque a gente não fez, senão eu vou ficar com raiva de você”, só que aí eu tive que entregar, eu entreguei o meu dever, só que aí elas ficaram um tempo com raiva de mim, só que depois passou. Que nem um dia eu tava com frio, era de manhã cedo, e ela tava sem blusa. Ela mandou eu tirar a minha blusa e dar para ela e eu não quis dar. Ela ficou com raiva e depois passou. (Aluna de 12 anos da escola particular)

Ela falava que iria bater nela e falava: “Você me ajuda Beatriz?” E eu falava: Eu não vou te ajudar a bater em outra pessoa. E ela falava: “se você não fingir que você não fez o dever, eu vou ficar com raiva de você.” (Aluna de 12 anos da escola particular)

Até a mãe da Vanessa falou que não queria que a Vanessa andasse com essa menina. Aí a gente conversou com essa colega nossa e falou que se ela quisesse andar com a gente, ela teria que mudar. (Aluna de 13 anos da escola particular)

A exclusão grupal de fato é um tipo de agressão que aparece frequentemente tanto nas falas de meninas da escola particular, quanto nas da escola pública. Entretanto sua frequência é maior entre as meninas de 12 e 13 anos da escola particular e entre as meninas de 14 e 15 anos da escola pública. As entrevistadas relatam conteúdos que estão relacionados à “retirada do afeto” (Simmons, 2004):

Eu fiquei andando sozinha, porque a minha mãe falou que é melhor andar sozinha do que mal acompanhada. Aí depois eles foram lá e começaram a aproximar de novo. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Por que ela mudou o jeito de agir comigo. Eu cumprimentava ela e ela não me respondia. Ela virava a cara. (Aluna de 13 anos da escola particular)

Já, quando eu era pequena, eu e a Aninha a gente brigava toda hora. Aí a gente separava, cada uma falava mal da outra, depois a gente voltava, excluía as outras meninas e falava mal delas também. (Aluna de 12 anos da escola particular)

Fiquei me sentindo mal, as pessoas começaram a me olhar de um jeito estranho, as pessoas que andavam comigo começaram a se afastar de mim por causa de fofoca fiada dos outros. Depois que eles ficaram sabendo que era mentira, eles começaram a se aproximar de novo. (Aluna de 13 anos da escola pública)

A gente começou a se afastar. A gente tava na escola e foi no final da aula que aconteceu isso. Aí depois de um tempo a gente voltou a conversar, mas do jeito que a gente era, não ia continuar sendo não. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Já, quando eu era pequena, eu e a Aninha a gente brigava toda hora. Aí a gente separava, cada uma falava mal da outra, depois a gente voltava, excluía as outras meninas e falava mal delas também. (Aluna de 12 anos da escola particular)

Percebemos que em um determinado grupo de amigas, se uma menina para de conversar com a outra, o restante do grupo conseqüentemente também irá ignorá-la (Simmons, 2004). Uma vez que a amizade das outras meninas torna-se inacessível, as entrevistadas da classe média relatam buscar apoio entre os meninos:

Então, eram umas quatro meninas, eu, ela e mais duas. Eu e a Isabela éramos mais juntas e as duas eram mais unidas. Aí eu saí com uma outra menina pra comprar uma blusa de frio, só que uma dessas outras duas meninas tinha comprado uma blusa de frio, aí eu

queria uma blusa fechada e a blusa da menina era verde, a minha era laranja, não tinha nada haver (...) Aí essa menina que foi comprar comigo, falou que eu tava querendo imitar a outra menina. E essa outra menina era muito, ‘ah, eu sou popular’ e aí ela começou a se distanciar de mim, e a minha melhor amiga, eu não sei o que aconteceu que ela foi com elas e eu fiquei sozinha, e eu não entendia porque elas nunca me falaram, eu fiquei sabendo disso depois. Aí eu comecei a andar muito com os meninos porque eu tenho muita facilidade para fazer amigo homem, porque a maioria dos meus amigos são homens. (Aluna de 15 anos da escola particular)

### Conseqüências da agressão

Nesta categoria foram incluídas as referências que indicam a percepção que as meninas possuem a respeito do que acontece no momento posterior à agressão. O *Sentimento da vítima* refere-se ao sentimento que as meninas descrevem ocorrer no momento posterior à agressão, tais como tristeza, raiva e solidão. O *Baixo desempenho escolar* refere-se às menções às notas baixas que, de acordo com as verbalizações das entrevistadas, ocorrem nos momentos posteriores à agressão. O *Baixo desempenho escolar* é relatado como conseqüência direta da agressão, entretanto as meninas não chegam a fazer aproximações explícitas entre esse baixo desempenho e os sentimentos decorrentes das agressões, embora possamos sugerir relações entre eles. No Quadro 4, estão presentes alguns exemplos de referências que se organizaram em torno da categoria *Conseqüências da agressão*.

Quadro 4 – Exemplos de verbalizações sobre a categoria *Conseqüências da agressão*

Faixa Etária	Escola Particular	Escola Pública
12 e 13 anos	<p><b>Sentimento da vítima</b></p> <p>“É porque eu me sentia, sabe, não sei explicar. A gente fica triste”.</p>	<p><b>Sentimento da vítima</b></p> <p>“Às vezes eu fico triste”.</p>
	<p><b>Baixo desempenho escolar</b></p> <p>“Quando eu comecei a andar com</p>	<p><b>Baixo desempenho escolar</b></p>



	ela, as minhas notas abaixaram. Que nem na primeira etapa eu tirava 25 em matemática, aí eu comecei a tirar 18”.	
<b>14 e 15 anos</b>	<p><b>Sentimento da vítima</b></p> <p>“Nos primeiros dias eu fiquei muito mal, porque eu não sabia o que tava acontecendo”.</p> <p><b>Baixo desempenho escolar</b></p> <p>“E essa exclusão, eu acho que reflete muito em nota, em auto-estima, reflete demais”.</p>	<p><b>Sentimento da vítima</b></p> <p>“Eu fico triste. Eu fico quietinha, fico sozinha, eu fico lá quietinha na minha”.</p> <p><b>Baixo desempenho escolar</b></p>

Logo abaixo, a Tabela 4 irá nos indicar a frequência das verbalizações relativas à categoria *Conseqüências da agressão*. De acordo com a Tabela 4, percebemos que as meninas da escola particular citam com maior frequência (21,95% e 26,48%) referências sobre os *Sentimentos da vítima* de agressão, não ocorrendo diferenças consideráveis quanto às duas faixas etárias pesquisadas. Outra *Conseqüência da agressão*, que aparece somente no grupo de meninas da escola particular (24,39% e 9,75%), diz respeito ao *Baixo desempenho escolar*. Sobre o *Baixo desempenho escolar*, percebe-se de acordo com a Tabela 4, que ele aparece com maior frequência no conteúdo das falas das meninas mais novas, entre 12 e 13 anos.

Tabela 4 – Freqüência de verbalizações sobre a categoria *Conseqüências da agressão* em % (N = 41) por tipo de escola e faixa etária.

	Escola Particular		Escola Pública		TOTAL
	12 e 13 anos	14 e 15 anos	12 e 13 anos	14 e 15 anos	
<b>1- Sentimento da vítima</b>	21,95	26,48	7,31	9,75	65,49
<b>2- Baixo desempenho escolar</b>	24,39	9,75	0,00	0,00	34,14
<b>TOTAL</b>	46,34	36,23	7,31	9,75	100,00

Algumas conseqüências que ocorrem após as agressões relatadas pelas entrevistadas, dizem respeito aos sentimentos daqueles que sofreram algum tipo de agressão. Quanto aos sentimentos experimentados pela vítima, podemos perceber um maior número de referências no discurso das meninas da escola particular. Assim como as meninas da escola pública, elas verbalizaram referências que indicam sentimentos de tristeza, raiva e solidão: “Quando eu olho para ela às vezes na sala, me dá um ódio do que ela fez comigo” ou: “Ah, eu fico triste. Eu fico quietinha, fico sozinha, eu fico lá quietinha na minha”.

As meninas da escola pública se referem menos às pertenças. Isto também está relacionado à questão do desempenho escolar. Quanto mais nova a menina, mais o desempenho escolar é um valor, como afirmam as nossas entrevistadas da escola particular:

Que eu lembre... Ah, ano passado quando eu andava com uma menina que me fazia mal, as minhas notas caíram e eu não conseguia pensar, todo dia ela ficava brava comigo, nervosa comigo, e eu ficava tão preocupada que eu não conseguia pensar na hora da prova, na hora de estudar. Aí esse ano eu passei a andar com a Raquel, com a Alice, porque elas nunca brigam com a gente, aí as minhas notas melhoraram que nem era antigamente. Só ano passado que eu quase fiquei de recuperação porque elas faziam eu me sentir mal. (Aluna de 12 anos da escola particular)

Mas eu quis parar a minha amizade com ela, porque ela estava fazendo eu me sentir mal e aí com isso as minhas notas abaixaram, porque eu não tava conseguindo pensar direito, aí depois que eu passei para esse grupo, melhorou tudo. As minhas notas, as minhas amizades, tudo mesmo. (Aluna de 12 anos da escola particular)

No quinto ano, minha amiga Débora, ela era minha melhor amiga, só que ela já saiu da escola, desde os três anos, ela e a Jéssica, só que aí a Jéssica mudou para Divinópolis e a Débora saiu da escola. Só que a gente conversa de tudo, ela foi na minha casa, ela me contou que estava se sentindo mal, se sentindo triste porque as notas dela abaixaram, que ela estava sem amiga lá, aí a mãe dela levou ela na minha casa para ver se ela ficava mais

feliz, aí ela disse que ia ver se ela mudava para o colégio, aí eu não sei se ela vai mudar de novo pra cá. (Aluna de 12 anos da escola particular)

Teve uma prova em que mais da metade da sala ficou abaixo da média. Aí eu comecei a chorar, fiquei chorando um tempão. Aí a Ana começou a me consolar, aí chegaram me perguntando: “Quanto você tirou, quanto você tirou?” Aí eu disse: “Não vou falar não”. Aí todo mundo ficou sabendo quanto eu tirei. (Aluna de 13 anos da escola particular)

A minha nota na escola, eles falaram “Você não pode mais ficar andando com elas, porque as suas notas melhoraram noventa por cento.” Eu tirava 18 que era a média e comecei a tirar 25, 23 em matéria que eu não tinha facilidade. E eu comecei a ficar com eles, até que elas começaram a se reaproximar de mim, não sei por qual motivo. (Aluna de 13 anos da escola particular)

Como a questão do desempenho escolar geralmente não é um elemento tão importante para as meninas da escola pública, a pertença grupal por causa desse motivo não revela ser saliente. Grande parte da pertença grupal entre as meninas da escola particular ocorre por conta disso, há a divisão entre quem é bom aluno e quem é mau aluno. Elas costumam falar que elas fazem parte do “grupinho dos nerds”. Responder ao modelo tradicional, ser mais passiva e organizada está relacionado ao conjunto de elementos que diz do bom desempenho escolar. A nota pode até ser mediana, mas se ela faz parte do grupo daquelas que são caprichosas e organizadas, ela está dentro da categoria daquelas que apresentam um bom desempenho escolar. Portanto, na classe média a pertença grupal por causa do desempenho escolar é muito expressiva.

### **Tipos de intervenção**

Nesta categoria foram incluídas as referências que indicam a percepção que as meninas possuem a respeito das diversas formas de resolução dos conflitos entre elas, incluindo a interferência de várias esferas institucionais. Os diferentes *Tipos de intervenção*, frente às agressões entre meninas, organizaram-se em torno dos seguintes temas: *Intervenção familiar*, *Intervenção escolar* e *Intervenção policial*. Optamos por não incluir a intervenção dos pares nesta categoria, uma vez que estamos considerando nela intervenções externas ao contexto específico das relações estabelecidas entre as meninas. Sobre este tema, criamos uma

categoria que aborda de forma mais aprofundada a dinâmica dessas relações e que discutiremos mais à frente.

A *Intervenção familiar* engloba atitudes de pais, irmãos e demais tipos de familiares das meninas envolvidas em situações de agressão. Já a *Intervenção escolar* abrange a intervenção dos diretores, professores, vigias, auxiliares educacionais e demais funcionários das escolas. A intervenção policial, por sua vez, abrange tanto as idas à delegacia quanto a solicitação de aparato policial em decorrência das situações de agressão. No Quadro 5, estão presentes alguns exemplos de referências que se organizaram em torno dessa categoria.

Quadro 5 – Exemplos de verbalizações sobre a categoria *Tipos de intervenção*

Faixa Etária	Escola Particular	Escola Pública
12 e 13 anos	<p><b>Intervenção escolar</b></p> <p>“Ai a gente vai na coordenadora e aí ela dá ocorrência, mas não adianta nada”.</p>	<p><b>Intervenção escolar</b></p> <p>“A gente chama os guardinhas. Eles já vêm, quando eles vêm muita muvuca”.</p>
	<p><b>Intervenção familiar</b></p> <p>“Essa menina já tinha feito um monte de coisa, aí a minha mãe foi conversar com a professora”.</p>	<p><b>Intervenção familiar</b></p> <p>“Eu posso brigar até, se eu chegar lá em casa e falar que eu apanhei minha mãe vai me bater mais ainda”.</p>
	<p><b>Intervenção policial</b></p> <p>Não ocorreram verbalizações.</p>	<p><b>Intervenção policial</b></p> <p>“Aí foi lá e elas brigaram, aí elas foram e desceram pra delegacia”.</p>

<b>14 e 15 anos</b>	<p><b>Intervenção escolar</b></p> <p>“Por isso que eu acho muito mais difícil, virar para a diretora e falar: ‘Olha o que ta acontecendo.’”.</p> <p><b>Intervenção familiar</b></p> <p>Não ocorreram verbalizações.</p> <p><b>Intervenção policial</b></p> <p>Não ocorreram verbalizações.</p>	<p><b>Intervenção escolar</b></p> <p>“Sempre o que apanha vai lá embaixo falar com a diretora, aí ela vai lá dar suspensão”.</p> <p><b>Intervenção familiar</b></p> <p>E ela foi e voltou pra casa dela e a mãe dela falou: “Por que você bateu nela?” Aí eu falei: “Ela voou em mim, eu não ia deixar ela me bater e não fazer nada.” Aí a mãe dela falou assim que bateu nela também, porque ela falou assim que quando ela briga, ela tem que bater e não apanhar, por isso que a mãe dela bateu nela. Ela ficou lá e ficou até marcada eu acho.</p> <p><b>Intervenção policial</b></p> <p>“Depois de uma semana, elas tinha resolvido o caso delas na delegacia”.</p>

Ao observarmos a Tabela 5 a seguir, verificamos que a *Intervenção familiar* aparece tanto nos grupos de meninas da escola particular (14,70%) quanto nos grupos de meninas da escola pública (15,68% e 26,47%). Entre as meninas da escola particular, percebemos que

esse tema aparece somente entre as meninas mais novas. Já entre as meninas da escola pública, a distinção etária se inverte, pois as meninas mais velhas citam com maior frequência verbalizações relativas às intervenções familiares (26,47%).

Quanto à *Intervenção escolar*, esta aparece com a mesma frequência nas falas das meninas da escola particular e da escola pública. Já a *Intervenção policial* aparece apenas entre as falas das meninas da escola pública (6,86% e 8,82%).

Tabela 5 – Frequência de verbalizações sobre a categoria *Tipos de Intervenção* em % (N = 102) por tipo de escola e faixa etária.

	Escola Particular		Escola Pública		TOTAL
	12 e 13 anos	14 e 15 anos	12 e 13 anos	14 e 15 anos	
<b>1- Intervenção escolar</b>	10,70	2,94	3,92	9,80	27,36
<b>2- Intervenção familiar</b>	14,70	0,00	15,68	26,47	56,85
<b>3- Intervenção policial</b>	0,00	0,00	6,86	8,82	15,68
<b>TOTAL</b>	25,40	2,94	26,46	45,09	100,00

De acordo com a classe social, observamos que podem ocorrer diferentes desdobramentos em relação às agressões entre meninas. No grupo de meninas da escola pública, por exemplo, a fofoca, enquanto veículo das causas de agressão, culmina em vias de fato e há o envolvimento da comunidade escolar, da família, e até mesmo da vizinhança. Já no grupo de meninas da escola particular, a fofoca pode chegar a provocar, por exemplo, a exclusão grupal e não costuma ultrapassar os limites da sala de aula, ou no máximo da escola, como acontece no caso anterior.

Frente às agressões, salientamos tipos de intervenção (escolares, familiares e policiais) que são frequentemente citadas pelas meninas de forma geral. A intervenção escolar é percebida tanto pelas meninas da escola particular, quanto pelas meninas da escola pública como pouco eficaz. As meninas da escola pública afirmam que além de pouco eficazes, as intervenções costumam até ser motivo de piada, demonstrando o quanto são pouco apropriadas quando consideramos as características inerentes às relações entre as meninas.

Se alguém vira e fala “Vou te pegar na hora da saída” aí a direção espera eu ir embora. Enquanto o povo não sai da porta da escola, a diretora não vai embora. A diretora manda a gente dar abraço (risadas). (Aluna de 12 anos da escola pública)

A gente falava: “Você não é de nada não” e ela “vão descer comigo”. Aí quando a gente chegou lá na diretoria, a diretora falou assim “Você vai pedir desculpa pra ela” aí eu falei: “Eu não vou pedir desculpa não.” (Aluna de 14 anos da escola pública)

A gente chama os guardinhas. Eles já vem, quando eles vêm muita muvuca, muita gente, eles já sabem que é briga, então eles vem e já levam pra diretoria. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Aí a professora foi e saiu, deixou os dois lá brigando, aí passa meia hora e os dois estão brigando. Aí tá, aí chega o guardinha, o guardinha vai e toma um chute. (Aluna de 13 anos da escola pública)

As meninas da escola particular, entre 12 e 13 anos, também ressaltam a ineficácia das intervenções escolares em suas falas: “Aí a gente vai na coordenadora, ela dá ocorrência, mas não adianta nada”. Por isso, na opinião dessas meninas: “Eu acho que a coordenação deveria tomar uma providência mais rígida, porque só a ocorrência não adianta”.

A agressão entre meninas também parece não ser percebida por funcionários da escola particular, pois as entrevistadas mencionam que:

A agente educacional, a gente conta para ela, só que ela não acredita. Aí a gente acaba que não consegue falar para a coordenadora e fica por isso mesmo. Se a diretora ficar na sala, todo mundo vai se comportar bem. Não adianta, tem que ter câmera escondida na sala. (Aluna de 12 anos da escola particular)

Frente aos depoimentos das entrevistadas, percebemos que na escola particular as meninas mais novas ainda possuem alguma referência do adulto como mediador, pois buscam essa mediação como recurso de intervenção e enfrentamento ainda que não vejam uma real compreensão ou valorização de suas solicitações e pedidos de ajuda, o que aparece levar á desistência desse recurso quando se tornam um pouco mais velhas, como apontam as meninas na faixa etária entre 14 e 15 anos. É interessante notar que, no caso das meninas mais velhas, elas desistem da mediação dos adultos para procurar uma mediação entre os pares.

Além das intervenções escolares, há também as intervenções familiares, que são citadas com maior frequência pelas meninas da escola pública do que pelas meninas da escola particular. Nas falas podemos identificar referências do tipo:

Aí quando eu cheguei em casa, eu liguei pra casa dela, aí a mãe dela atendeu e falou que se alguém botasse a mão na filha dela, ela iria ir na minha casa me agredir. Aí eu falei com ela: ‘Para você fazer isso, você precisa saber primeiro o que sua filha está fazendo, porque a filha de ninguém é santa e se sua filha calasse a boca, ninguém iria agredir ela, porque quem fica de boca calada não sofre agressão.’ Quem mandou ela inventar história que não tem nada haver. Aí ela falou que se eu colocasse a mão na filha dela, eu ia ver. (Aluna de 14 anos da escola pública)

Aí eu fui embora pra casa. Aí eu tava lá na rua, minha irmã tava chegando da cidade, eu fui lá e falei com minha irmã. Minha desceu, trocou de roupa e foi lá comigo. Minha irmã foi lá e chamou as minhas primas tudo, desceu eu, as minhas tias e a minha irmã falou assim que isso não era atitude de mulher não. Se elas quisessem me pegar, elas tinham que me pegar sozinha. Agora que se elas colocasse a mão em mim de duas, aí ela iria entrar. Só que aí ela não ia deixar eu entrar não, ela ia pegar sozinha. Que aí iriam ver se elas seriam mulher o suficiente pra bater nela de duas. Aí as meninas falaram que não iriam mexer mais comigo não, e que tinha mexido porque eu ficava fazendo gestos pra ela. Aí eu falei que não sou pessoa de ficar fazendo gesto pra ninguém não, eu sou pessoa de falar e cumprir. A minha irmã falou que se elas mexessem comigo de novo, era para falar com ela, que ela ia resolver, que ela não iria deixar não. (Aluna de 14 anos da escola pública)

Ela chegou lá e a mãe dela começou a perguntar porque ela tava com raiva de mim. Aí eu falei que eu não tinha falado nada com ela não, ela só tava olhando pra mim de cara fechada e eu tava olhando pra ela de cara fechada também, por que eu não gosto fiquem olhando de cara fechada pra mim. Ela olhou pra mim assim (...) começou a falar não sei o que com as amigas dela (...). Aí eu pensei assim que eu tinha que saber o que ela estava falando e ela foi falar com a mãe dela. (Aluna de 14 anos da escola pública)

Depois da pizzaria, a gente foi na casa da mãe dela. Até derramar cerveja na roupa dela, ela falou que fui eu. E eu nem bebo, graças a Deus. Aí a mãe dela começou a falar um monte de trem. Aí outro dia na rua, eu tava sentada lá, esperando os meus irmãos pequenos voltar da creche, a mãe dela começou a falar um tanto de trem comigo. (Aluna de 14 anos da escola pública)

A menina acha ruim e vai lá e bate. Ela não pergunta, ela bate. Aí acontece a maior confusão. Aí falam: “Vou chamar a minha irmã pra você, vou chamar meu pai, vou chamar não sei quem.” Aí começam as conversas, quem mora lá em cima na favela fala: “Eu vou chamar o fulano pra dar um tiro na sua testa.” E aí começa aquele trem. (Aluna de 14 anos da escola pública)

Nesse sentido, é possível perceber que os pais das meninas da escola pública se envolvem diretamente nos conflitos entre as meninas, o que não ocorre da mesma forma no contexto da escola particular, onde o envolvimento dos pais se dá de forma indireta, recorrendo à direção da escola ao invés de abordar a outra menina participante do conflito como foi exposto acima.



Outra diferença identificada ao considerarmos o contexto da escola particular e o da escola pública, diz respeito ao conteúdo das intervenções familiares. Enquanto as mães de meninas da escola particular aconselham suas filhas a se afastarem do conflito, as mães das meninas da escola pública estimulam suas filhas a se defenderem, segundo nos conta uma menina da escola pública: “Eu posso brigar até, se eu chegar lá em casa e falar que eu apanhei, minha mãe vai me bater mais ainda”.

Nesse ponto, é importante ressaltar que a postura das mães das meninas da escola pública descrita pelas meninas pode ser vista enquanto uma estratégia de sobrevivência frente ao contexto de exclusão social mais amplo no qual elas estão inseridas. Sobre a dialética exclusão/inclusão:

Na análise psicológica, essa lógica dialética inverte a idéia de inclusão social, desatrelando-a da noção de adaptação e normatização, bem como de culpabilização individual, para ligá-los aos mecanismos psicológicos de coação (...). A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. (Sawaia, 2007, pp.8-9)

Segundo Velho (2006) em nossa sociedade marcada pelos valores individualistas, “a violência foi se rotinizando” e a desigualdade social aliada “ao esvaziamento de conteúdos culturais” seriam as variáveis para compreendê-la. Por isso, seria um equívoco gerar a percepção de que a classe popular é mais violenta, uma vez que a violência pode ser entendida:

Como um conjunto de mecanismos visíveis e invisíveis que vêm do alto para baixo da sociedade, unificando-a verticalmente espalhando-se pelo interior das relações sociais, numa existência horizontal que vai da família à escola, dos locais de trabalho às instituições públicas, retornando ao aparelho do Estado. (...) O primeiro mecanismo de aceitação-negação da violência consiste em tomá-la como um acontecimento esporádico ou acidental e não como constitutiva da própria sociedade brasileira. (Chauí, 1989, p.16)

No que tange à participação dos aparelhos do estado, surgem as intervenções policiais. Elas aparecem apenas no contexto das meninas da escola pública. De acordo com as falas das entrevistadas, existe uma hierarquia interventiva escolar e/ou familiar e em seguida ocorre a intervenção policial. Esta pode ocorrer independente das intervenções escolares e/ou familiares terem sido consideradas suficientes, já que envolve uma diversidade de atores sociais, como demonstram as falas abaixo:

Aí o guardinha deu depoimento pra mim, porque ele viu ela tirando eu de dentro da escola, e ela ficou sozinha. A filha dela teve que prestar serviço comunitário, minha mãe queria tirar a queixa. Aí meu padastro falou assim que não porque essa mulher já tinha esfaqueado outra mulher. (Aluna de 15 anos da escola pública)

Elas brigaram aqui na escola, aí elas foram pra delegacia. Quando começou a briga, a diretora desceu com as duas pra delegacia. Aí depois disso, passou um tempinho, lá na rua, a Luana foi lá e pegou a Kelly. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Eles tem arma só pra ver, porque se fizer alguma coisa com elas, eles não fazem nada. Eles sabem que vai descer. As meninas que brigam aqui descem tudo pra delegacia, você acha que eles vão se meter pra descer pra delegacia também. (Aluna de 15 anos da escola pública)

Em relação á intervenção policial, cabe ressaltar que ainda que algumas das agressões possam ser descriminalizadas, elas pouco parecem intervir na dinâmica do processo pois são tratadas como ações individuais e pontuais, como se fosse um fenômeno vivenciado de forma pessoal, culpabilizando as meninas individualmente por terem ou não terem determinados comportamentos. Tal perspectiva deixa assim de problematizar o fenômeno da inclusão x exclusão como social e dialético, o que nos parece ser uma importante percepção quando atrelada à análise psicológica sobre a vivência do processo no nível psicossocial, como demonstra Sawaia (2007). Nesse sentido, essa parece ser uma importante percepção ao se atrelar a compreensão do fenômeno da agressão entre meninas ou em situações de bullying em geral, tirando assim classes sociais e de gênero tanto da naturalização quanto do estranhamento no que diz de quaisquer forma de violência vivida socialmente.

### **Características Pessoais**

Esta categoria abrange as *Características pessoais* percebidas como positivas e negativas que as meninas atribuem a si mesmas e às outras meninas. As características pessoais se distribuem em torno das subcategorias: *Menina Problema e Boa menina*<sup>15</sup>. A menina problema descrita pelas entrevistadas é aquela menina “rebelde” que ao sentir raiva, demonstra a raiva, é também aquela que fica com vários meninos, se “oferece” para eles e que conta vantagens para as amigas, ou seja, aquela que se acha melhor que as outras. Uma entrevistada de 14 anos da escola particular nos descreve a *Menina Problema* da seguinte

---

<sup>15</sup> Encontramos referências semelhantes no trabalho Simmons (2004) quando a autora descreve a Menina Ideal e a Antimenina.

forma: “Aí a menina já vem com agressividade e eu continuo calma, porque eu não vou fazer nada com ela, eu não vou disputar voz com ela, não vou disputar força com ela, porque eu não sou disso”. Portanto, a subcategoria *Menina Problema* é composta pelos temas *Agressiva*, *Oferecida/Fácil* e *Ela se acha melhor que as outras*.

Já a *Boa menina* é aquela menina solidária, cooperativa, que não nega ajuda às suas amigas. A *Boa Menina* também é discreta, não conta “suas intimidades” para qualquer pessoa, a menos que seja alguém em que ela confie muito. Ela também é discreta em relação à sua “postura”, discreta em relação ao seu modo de se vestir e de falar. Ela, inclusive, é uma aluna dedicada aos estudos e esforçada, como nos descreve uma aluna de 14 anos da escola pública: “Ela tinha que ser um bom exemplo. Bom exemplo de filha e bom exemplo de aluna”. Portanto, os temas *Boa aluna*, *Discreta* e *Cooperativa* compõe a subcategoria *Boa menina*.

No Quadro 6, podemos observar mais exemplos de referências que se organizaram em torno da categoria *Características pessoais*.

Quadro 6 – Exemplos de verbalizações sobre a categoria *Características pessoais*

Faixa Etária	Escola Particular	Escola Pública
<b>12 e 13 anos</b>	<p><b>Menina Problema</b></p> <p><i>a) Agressiva</i></p> <p>“Fico nervosa com as minhas amigas”.</p> <p><i>b) Oferecida/fácil</i></p> <p>Não ocorreram verbalizações.</p>	<p><b>Menina Problema</b></p> <p><i>a) Agressiva</i></p> <p>“Porque minha irmã é muito topetuda, então eles falavam que eu era igual a minha irmã”.</p> <p><i>b) Oferecida/fácil</i></p> <p>“Por que ela é o tipo de pessoa que ela não quer saber se o cara é seu namorado não. Ela chega, abraça todo mundo!?”</p>

<p style="text-align: center;"><b>12 e 13 anos</b></p>	<p><i>c) Ela se acha melhor</i></p> <p>“É ser metida, sabe”.</p> <p><b>Boa Menina</b></p> <p><i>a) Cooperativa</i></p> <p>“Eu acho que eu ajudo muito minhas amigas”.</p> <p><i>b) Boa aluna</i></p> <p>“Eu estudo muito”.</p> <p><i>c) Discreta</i></p>	<p><i>c) Ela se acha melhor</i></p> <p>“É aquela que quer ser mais que os outros”.</p> <p><b>Boa Menina</b></p> <p><i>a) Cooperativa</i></p> <p>“Eu não viro as costas de uma vez sem querer saber o que a pessoa tá querendo me falar”.</p> <p><i>b) Boa aluna</i></p> <p>“Eu acho que por preguiça, ela não gostava de estudar mesmo”.</p> <p><i>c) Discreta</i></p> <p>“Tem que ter postura. Saber se diferenciar dos meninos”.</p>
<p style="text-align: center;"><b>14 e 15 anos</b></p>	<p><b>Menina Problema</b></p> <p><i>a) Agressiva</i></p> <p>“Mas às vezes, quando você esta muito irritada, muito irritada mesmo, aí você desconta”.</p> <p><i>b) Oferecida/fácil</i></p>	<p><b>Menina Problema</b></p> <p><i>a) Agressiva</i></p> <p>“Nossa! Qualquer coisinha ela caça confusão”.</p> <p><i>b) Oferecida/fácil</i></p>

<p style="text-align: center;"><b>14 e 15 anos</b></p>	<p>“Ela ficou com vários meninos. No primeiro mês no colégio, ela já tinha ficado com sete”.</p> <p><i>c) Ela se acha melhor</i></p> <p>“Ela se acha melhor que todo mundo”.</p> <p style="text-align: center;"><b>Boa Menina</b></p> <p><i>a) Cooperativa</i></p> <p>Não ocorreram verbalizações.</p> <p><i>b) Boa aluna</i></p> <p>“As minhas notas são boas”.</p> <p><i>c) Discreta</i></p> <p>"Eu não conto as minhas coisas para quem eu acabei de conhecer”.</p>	<p>“Esses meninos daqui passam é a mão. E as meninas deixam, é tudo safada. Agora, com nós aqui eles não fazem isso não, porque nós não deixa”.</p> <p><i>c) Ela se acha melhor</i></p> <p>“É uma menina que gosta de se mostrar, de dar uma de fodona. É a menina que se acha”.</p> <p style="text-align: center;"><b>Boa Menina</b></p> <p><i>a) Cooperativa</i></p> <p>“Ajuda os outros no que precisa, faz o que dá pra fazer”.</p> <p><i>b) Boa aluna</i></p> <p>“É muito importante para mim, estudar muito”.</p> <p><i>c) Discreta</i></p> <p>“Tampando tudo. Ela não sai na rua se exibindo”.</p>
--	--	---

Ao observarmos a Tabela 6 que traz a frequência das verbalizações sobre a categoria *Características pessoais*, percebemos que em geral, há um maior número de referências para o tema *Menina Problema* do que para o tema *Boa Menina*. Em relação ao tema *Menina Problema*, ainda podemos observar que encontramos um maior número de referências para a subcategoria *Agressiva* (25,34%), que aparece predominantemente no grupo de meninas da escola particular entre 14 e 15 anos (15,94%). Já em relação às subcategorias *Oferecida/fácil* e *Ela se acha melhor que as outras* ambas aparecem com maior frequência no grupo de meninas da escola pública entre 14 e 15 anos.

Ainda de acordo com a Tabela 6, podemos observar que o tema que mais se destaca frente à subcategoria *Boa Menina*, se refere à *Cooperativa* que aparece com frequências aproximadas nos dois tipos de escola. Já o tema *Boa Aluna* predomina entre as meninas mais novas, entre 12 e 13 anos, da escola particular; e o tema *Discreta* entre as meninas mais velhas, entre 14 e 15 anos, da escola pública.

Tabela 6 – Frequência de verbalizações sobre a categoria *Características pessoais* em % (N=138) por tipo de escola e faixa etária

	Escola Particular		Escola Pública		TOTAL
	12 e 13 anos	14 e 15 anos	12 e 13 anos	14 e 15 anos	
<b>1- Menina Problema</b>					
a) Agressiva	2,89	15,94	5,07	1,44	25,34
b) Oferecida/fácil	0,00	4,34	4,34	6,52	15,20
c) Ela se acha melhor	0,72	8,69	2,89	10,86	23,16
<b>2 – Boa Menina</b>					
a) Cooperativa	5,79	1,44	5,79	3,62	16,64
b) Boa aluna	3,62	2,17	0,72	1,44	7,95
c) Discreta	0,00	4,34	2,17	5,07	11,58
<b>TOTAL</b>	13,02	36,92	20,98	28,95	100,00

A categoria características pessoais foi organizada em torno dos temas boa menina e menina problema, em que as entrevistadas relatam a avaliação que fazem de si e que fazem das outras meninas.

De acordo com o relato das entrevistadas, a percepção que as meninas possuem a respeito de si mesmas e das outras meninas podem ser considerados fatores que possivelmente participam da formação da representação social da “agressão entre meninas”. O ideal da boa menina se contrapõe à visão de menina problema que serve como justificativa para a explicação de determinadas condutas agressivas. A boa menina é vista como aquela que é cooperativa, discreta e possui um bom desempenho escolar. Já a menina problema se

caracteriza por ser agressiva, oferecida no sentido de “não preservar suas intimidades” em relação aos meninos e por se achar melhor que as outras.

A boa aluna é um tema que aparece com maior frequência entre as meninas de 12 e 13 anos da escola particular que afirmam em relação à percepção que possuem sobre si mesmas:

Eu sempre faço as coisas, eu não sou aquela menina bagunçada, eu sou uma menina direita, eu estudo, por isso acreditam na gente. Só que as pessoas que são mais bagunceiras e não fazem nada, mentem e aí já não dá para acreditar, as professoras já não acreditam muito. (Aluna de 12 anos da escola particular)

Não, porque eu tinha que estudar, e a tarde toda, a maioria da tarde, eu estudo. Quando tem prova também, eu estudo a tarde toda. E quando tinha prova, elas ficavam me ligando, principalmente quando a minha mãe não tava, eu tinha que aguentar, e eu falava que eu não podia, porque eu estava estudando, que era para a gente conversar na aula. . (Aluna de 12 anos da escola particular)

Igual eu, eu não sou aquela menina que estuda o dia inteiro. Aqui na escola tem esse problema de chamarem os outros de nerd. As minhas notas geralmente são boas, a da Luisa, a de todo mundo aqui, e a gente não é excluída por causa disso. Eles dão até valor para isso, é muito legal, mas como eu sempre me senti...eu tenho baixa auto-estima com muita coisa, eu sempre me senti assim...ah, por que ela é minha amiga? Já tive muito isso, porque eu sofria quando eu era mais nova. (Aluna de 13 anos da escola particular)

A menina cooperativa e a menina discreta são citadas com maior frequência pelas meninas da escola pública enquanto avaliam as outras:

Sabe me entender, sabe me ouvir, se ela vê que eu tô fazendo alguma coisa errada, ela sabe chegar perto de mim e falar que aquilo não tá certo. Tem gente que vê que você tá fazendo uma coisa errada e não tá nem aí. Quando eu tô certa, ela me defende. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Só que ela não gosta de short curto, agora que ela comprou um shortinho e tá começando a se soltar mais. Ela tem dezessete anos, quando ela fez dezessete anos é que ela comprou um shortinho curtinho pra ela. Ela só usa short até aqui no joelho, até aqui nas canela. Ela não sai na rua se exibindo. (Aluna de 12 anos da escola pública)

Só que ela não gosta de short curto, agora que ela comprou um shortinho e tá começando a se soltar mais. Ela tem dezessete anos, quando ela fez dezessete anos é que ela comprou um shortinho curtinho pra ela. Ela só usa short até aqui no joelho, até aqui nas canela. Ela não sai na rua se exibindo. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Por outro lado, ser agressiva é considerado um problema para as meninas da escola particular, pois “a raiva e a mágoa se tornam um elefante na sala de estar. À medida que os sentimentos crescem em tamanho e intensidade, o mesmo acontece com o desafio da



repressão”. (Simmons, 2004, p. 89). Sobre este tema, uma entrevistada da escola particular relata:

Eu acho que descontar a raiva seria um meio de descarregar. Não é que ela não esteja sendo uma boa menina, mas nessa hora a boa menina não esta mais ali. Ela tá ali, mas não com tanta força, porque ela pode falar uma palavra e depois pensar “Falei isso com tal pessoa, vou lá pedir desculpas”, aí a boa menina voltou. As pessoas vão entender, porque sabem que ela podia estar passando por algum problema, alguma coisa, então ela volta e fica tudo numa boa. Porque por ela ter pedido desculpas, ela já fez mais que o esperado, sabe? Porque às vezes, ela pode xingar a pessoa, sair e não ficar nem aí, mas ela viu que ela fez errado. (Aluna de 15 anos da escola particular)

A gente tava, ela me chamou pra ir pra casa dela, aí eu cheguei lá e ela já tava meio estranha. Eu não sabia porque. Aí a gente começou a conversar e ela começou a brigar comigo por nada. Aí eu continuei calma, porque eu achei que ela estivesse brincando. Ela é muito assim, ela sai descontando a raiva em todo mundo, mas isso é do perfil dela. Ela é desse jeito, então não adianta ninguém falar nada. Então por isso ela descarrega essa raiva em todo mundo sabe. Ela grita com as pessoas. Por isso eu to meio distanciada dela. Ela age com muita prepotência, então se já fala a com ela, ela já grita com você. (Aluna de 15 anos da escola particular)

Já a menina problema para as meninas da escola pública é objetivada na imagem daquela menina que é oferecida/fácil ou que se acha melhor que as outras:

Tipo assim, se a Daniele acabou de ficar com um menino, aí passa umas meia hora e ela já ta ficando com um menino lá em cima, aí passa um tempo ela já fica com outro, aí acaba que ela já ficou com todo mundo da escola, aí todo mundo acha que ela é rodada. (Aluna de 12 anos da escola pública)

É uma menina que gosta de se mostrar, de dar uma de fodona, tipo, eu posso tudo. É a menina que se acha. Ela é folgada e se acha. Ela paga de rica, coisa que ela não é. (Aluna de 15 anos da escola pública)

Tipo assim, se a Daniele acabou de ficar com um menino, aí passa umas meia hora e ela já ta ficando com um menino lá em cima, aí passa um tempo ela já fica com outro, aí acaba que ela já ficou com todo mundo da escola, aí todo mundo acha que ela é rodada. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Esses meninos daqui passam é a mão. E as meninas deixam, é tudo safada. Aí eles começam a passar a mão nelas, elas não tão nem aí, elas acabem é gostando...Agora, com nós aqui eles não fazem isso não, porque nós não deixa. Agora com elas, já que elas dão liberdade, eles põe a mão. As meninas da sexta série são as piores, são as mais safadas. Sempre que passa um menino, elas começam a rebolar. Tem menino passando, então vamo rebolar pra se mostrar. Agora perto da mãe delas, elas é santa, só falta a coroinha na cabeça. (Aluna de 13 anos da escola pública)

Ela é muito folgada. Ela quer mandar em todo mundo, em todo mundo ela quer mandar. Se alguém pede pra ela passar a mochila, ela pega e fala: ‘Eu não, não sou sua escrava.’ Ela fala: ‘Eu quero isso, eu quero aquilo.’ E quando a pessoa não faz pra ela, ela começa achar ruim. Porque ela acha que manda na pessoa, ela acha que manda em qualquer um. Aí ela fica desse jeito. (Aluna de 15 anos da escola pública)

Do exposto, percebemos que a menina agressiva não é tão problemática para as meninas da escola pública quanto é para as meninas da escola particular, porque ser “valentona” é uma forma de impor respeito frente às outras meninas e prevenir agressões. Contudo, “ser valentona” revela ser ruim em determinados momentos, uma vez que manter essa postura pode causar sentimentos de ambivalência e sofrimento. Essa dinâmica acarreta um sistema de inclusão e exclusão, uma vez que sempre algum grupo irá excluí-la e outro grupo irá incluí-la (Sawaia, 2007). Tais referências que tanto excluem como incluem, são referências de perdas e ganhos que causam sofrimento.

Percebemos que se “achar melhor que as outras” é um problema tanto para meninas da escola particular, quanto para as meninas da escola pública, embora este tema apareça com maior frequência entre as entrevistadas da escola pública. Nesse sentido, nossos dados são corroborados com o que afirma Simmos (2004):

Apesar das legiões de definições para “ela se acha o máximo”, existe um ponto chave. Existem regras, e quem se acha o máximo as quebra. Existem regras de feminilidade: as meninas devem ser modestas, abnegadas e recatadas: as meninas devem ser boazinhas, pensar nos outros antes de pensar em si mesmas; as meninas ganham poder pela mão de quem gosta delas, de quem as aprova, de quem elas conhecem, mas não por elas mesmas. Quebre estas regras, e “ela se acha o máximo” surge no horizonte. (p.139)

## **Relação entre amigas**

Esta categoria aponta as considerações que as meninas tecem a respeito de como elas acham que ocorre ou de como elas acham que deve ocorrer a *Relação entre amigas*. Por meio do conteúdo das falas das entrevistadas percebemos que a *Relação entre amigas* é uma questão fundamental no cotidiano delas. É por meio dessas relações que elas se afirmam e demarcam pertencas. Temas como *Companheirismo*, *Sinceridade*, *Fidelidade* e *Ciúmes* compõe a dinâmica das relações entre amigas descritas pelas entrevistadas, tanto do ponto de

vista de como elas acreditam que deva ser a relação ideal quanto do ponto de vista da realidade de como de fato ela ocorre. O *Companheirismo* diz respeito a um aspecto da relação em que elas afirmam que ter uma companheira é muito importante para ter alguém para “ajudar” e para “fazerem de tudo juntas”. A *Sinceridade* também é um aspecto essencial da relação, pois elas dizem que para ser amiga de verdade é necessário “não esconder nada”. Finalmente, outro aspecto que compõe a dinâmica da *Relação entre amigas* diz respeito ao *Ciúmes*, pois as entrevistadas admitem tanto serem alvo de ciúmes das amigas quanto sentirem ciúmes delas. O ciúme presente na *Relação entre amigas*, diz respeito ao sentimento que elas manifestam ao perceber que as amigas estão mais próximas de outras meninas do que delas.

Quadro 7 – Exemplos de verbalizações sobre a categoria *Relação entre amigas*

Faixa Etária	Escola Particular	Escola Pública
<b>12 e 13 anos</b>	<p><b>Companheirismo</b></p> <p>“A gente se sente segura com uma amiga, porque mesmo que todo mundo da escola não goste de você, é uma pessoa que vai te ajudar”.</p> <p><b>Ciúmes</b></p> <p>“Eu acho que era mesmo o ciúme. Ciúmes com as outras amigas”.</p>	<p><b>Companheirismo</b></p> <p>“É que na hora que você mais precisar você sabe que você tem alguém em que você pode contar”.</p> <p><b>Ciúmes</b></p> <p>“Tipo assim, eu e a Bia somos muito amigas, e a amizade dela todo mundo quer ter. Isso causa ciúme. Tem também menina que não concorda em partilhar as amizades delas com outras pessoas, porque a amizade dela tem que ser só dela.”</p>

<p><b>12 e 13 anos</b></p>	<p><b>Fidelidade</b></p> <p>“A gente brincava muito, a gente era muito próxima, elas me contavam segredos, elas iam pra minha casa, a gente ia pra casa delas, a gente brincava”.</p> <p><b>Sinceridade</b></p> <p>“Os positivos, peraí, deixa eu ver, deixa eu pensar, os positivos é que a amizade é muito boa, elas são muito legais, elas não mentem para mim, sempre falam a verdade”</p>	<p><b>Fidelidade</b></p> <p>“Igual o nosso bondinho aqui, mexeu com uma, mexeu com todas. Se bater em uma, vai ter que bater em todas. E esse bondinho aqui, nossa!”.</p> <p><b>Sinceridade</b></p> <p>“Quando elas têm que contar a verdade, elas contam”.</p>
<p><b>14 e 15 anos</b></p>	<p><b>Companheirismo</b></p> <p>“Eu acho que em primeiro lugar, elas devem confiar muito uma na outra e aceitar as diferenças”.</p> <p><b>Ciúmes</b></p> <p>“Ela tem ciúmes de tudo, de todas as amigas dela. Ela tem ciúmes das amigas das amigas dela, eu acho que ela quer tudo só pra ela, então por isso que ela assim”.</p>	<p><b>Companheirismo</b></p> <p>“A pessoa tem que contar segredos tem que curtir juntas, tem que fazer de tudo”.</p> <p><b>Ciúmes</b></p> <p>“À tarde eu sou amiga de muita gente, todo mundo anda comigo. Aí ela acha ruim”.</p>

<b>14 e 15 anos</b>	<p><b>Fidelidade</b></p> <p>“É que na hora que você mais precisar, você sabe que você tem alguém em que você pode contar”.</p>	<p><b>Fidelidade</b></p> <p>“Saber confiar em você, saber que se ela for te contar alguma coisa, aquilo não vai sair dali. Ter respeito, ela tem que conquistar a sua confiança”.</p>
	<p><b>Sinceridade</b></p> <p>“Aí eu acho que não é amiga. Para ser amiga tem que ser sincera, tem que ser verdadeira. Se não falou a verdade, se mentiu, então não é amiga, é colega”.</p>	<p><b>Sinceridade</b></p> <p>“Uma boa amiga deve ser muito sincera. Deve ser muito sincera com a outra, deve falar a verdade, não deve mentir hora nenhuma”.</p>

A seguir, podemos verificar de acordo com a Tabela 7 a frequência das verbalizações sobre a categoria *Relação entre amigas*. Nessa categoria, a frequência das verbalizações sobre *Companheirismo* (41,64%) predomina em relação às demais subcategorias, aparecendo em maior número entre as meninas mais novas da escola particular (14,81%). Em seguida aparece o tema *Ciúmes* (24,05%) que também é citado em maior número de referências mencionadas pelas meninas entre 12 e 13 anos da escola particular (9,25%).

Finalmente, podemos observar ainda de acordo com a Tabela 7, os temas *Fidelidade* (20,35%) e *Sinceridade* (13,87%), que aparecem em maior número nas referências mencionadas pelas meninas da escola pública.

Tabela 7 – Frequência de verbalizações sobre a categoria *Relação entre amigas* em % (N = 108) por tipo de escola e faixa etária.

	Escola Particular		Escola Pública		TOTAL
	12 e 13 anos	14 e 15 anos	12 e 13 anos	14 e 15 anos	
<b>1- Companheirismo</b>	14,81	9,25	4,62	12,96	41,64
<b>2- Ciúmes</b>	9,25	2,77	5,55	6,48	24,05
<b>3- Fidelidade</b>	2,77	6,48	7,40	3,70	20,35
<b>4- Sinceridade</b>	5,55	0,92	1,85	5,55	13,87
<b>TOTAL</b>	32,38	19,42	19,42	28,69	100,00

Sobre a *Relação entre amigas*, percebemos que este é um tema que está intimamente ligado aos temas da boa menina e da menina problema, pois elas relatam por vezes ter a amiga que é a “amiga problema”. Quanto à categoria relação entre amigas, as meninas citam temas relacionados ao companheirismo, à fidelidade, à sinceridade e aos ciúmes. Sobre estes temas, as entrevistadas mencionam referências que apontam para a percepção que elas possuem a respeito de uma relação ideal e para a relação no cotidiano como de fato ocorre. Para exemplificar, em relação ao companheirismo, elas relatam:

Ah, tudo que eu ia fazer, parecia que eu tava fazendo sozinha, mesmo que tivesse com alguém parecia que eu tava sozinha. Porque antes, tudo o que a gente fazia, se nós ia carregar um botijão de gás, a gente carregava junta. No aniversário dela, a gente carregou um botijão de gás para assar as pizzas. Foi uma festa de pizza, foi tipo um rodízio de pizza. O pai dela mesmo que fez e aí a gente carregava junta, quando uma cansava, a outra carregava. Quando uma ia chupar picolé comprava pra outra, tudo a gente fazia junto. Ela até mandou uma carta pra mim, falando que tava sentindo falta, começou a falar um tanto de coisa e eu ah, eu vou deixar isso pra lá. (Aluna de 15 anos da escola pública)

Para mim eu acho que elas devem dividir de tudo. Tem que dividir a tristeza, quando a pessoa tá precisando tem que tentar ajudar. Quando a pessoa tá tipo com alguma coisa presa assim, tem que deixar a outra pessoa falar, para não ficar aquele trem agarrado, a pessoa tinha que fazer de tudo pra agradar a outra. A pessoa tem que ser chegada uma na outra, tem que contar segredos tem que curtir juntas, tem que fazer de tudo. (Aluna de 13 anos da escola pública)

De acordo com as falas de nossas entrevistadas, constatamos que o ciúme é um dos principais elementos que caracterizam a dinâmica da relação entre amigas, eliciando sentimentos de insatisfação e se relacionando com a questão da popularidade no grupo:

Mas a menina que anda com ela não admite que ela ande comigo. Aí ela fala que a amiga dela é muito falsa porque anda comigo, se anda comigo eu vou levar para o mau caminho que não sei o que. Aí a ex-amiga dela, porque ela diz assim que não quer a amiga dela andando mais com ela porque ela nada comigo. (Aluna de 15 anos da escola pública)

Percebemos que as meninas relatam ter “meninas problema” em seu próprio círculo de amizades, por isso a “menina problema” não significa necessariamente só exclusão. Geralmente, o problema delas são as amigas, porque das inimigas elas não chegam nem perto. Por isso, os conflitos não acontecem necessariamente no grupo alheio, porque dele as meninas costumam se afastar ou saber se defender. É na hora que o conflito aparece dentro do próprio grupo que elas ficam sem referências e o sentimento de ambiguidade toma conta. As meninas da escola particular utilizam a mediação dos pares para confrontar essa ambiguidade, por outro lado, quando o rompimento ocorre, ele é passível de justificativa e abre a possibilidade para que as outras se solidarizem.

No caso das meninas da escola pública, como não há a presença da mediadora, a situação torna-se mais difícil, pois elas encontram apenas duas possibilidades: o rompimento ou a submissão.

De forma geral, de acordo com os dados apresentados, podemos encontrar uma rede de elementos que se articulam em torno da representação social de agressão entre meninas. Esses elementos estão interligados e relacionados às ideias de ameaças, agressões físicas, agressões verbais, exclusão grupal e fofocas. Em relação às brigas, percebemos que as meninas da escola pública se referem a elas relatando situações de agressão física e verbal, já as meninas da escola particular não colocam agressão física em primeiro plano, pois para elas esse tipo de agressão corresponde ao comportamento dos meninos. Entretanto é comum em ambos os grupos a ideia de agressão ancorada na perspectiva de que as meninas são mais calmas e de que os meninos são mais violentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve como objetivo investigar a representação social de agressão entre meninas para meninas em idade escolar, salientando como essa forma de violência pode ser manifestada e vivenciada entre elas e visando reconhecer o processo de construção da identidade social por meio das pertencas e participações intergrupais. Cabe ressaltar que o bullying é um tema que foi pouco investigado no cenário brasileiro e que os poucos trabalhos que encontramos sobre a temática apontam para a necessidade de se investigar o bullying entre meninas, uma vez que este é ainda menos investigado do que o bullying entre meninos.

O bullying por muito tempo foi tratado como “coisa de criança” e por isso considerado como uma questão menor. Entretanto, percebemos que nossas entrevistadas possuem consciência de suas motivações e conseqüências. Cabe salientar ainda que quando analisamos o impacto dessas vivências elas apontam para a gravidade e a intensidade do fenômeno que se caracteriza como um processo que vai progressivamente se intensificando. O que parece ser uma briga de criança sem importância, diz de uma falsa percepção que desconsidera a complexidade que envolve essas relações. A tendência a uma progressão de intensidade em relação à violência e em relação aos elementos da agressão é um tema que merece ser investigado mais detalhadamente.

De forma geral, podemos afirmar que os nossos resultados apontam para o fato de que a agressão entre meninas será vivenciada em função do contexto social no qual a menina está inserida. Nesse sentido há diferenças e similaridades na forma como as meninas da escola particular e da escola pública irão perceber o fenômeno. Da mesma forma ocorre em relação à questão etária, quando nos referimos às meninas ao grupo de 12 e 13 anos e ao grupo de meninas de 14 e 15 anos em cada contexto social.

Sobre as meninas da escola pública, concluímos que estas são oprimidas em várias dimensões: oprimidas pela questão de gênero, oprimidas pela questão de classe, oprimidas pela questão de raça e, finalmente, oprimidas pela questão etária. Nesse ponto, é importante salientar que a relação entre o adulto e a criança, já é por si só uma relação opressora, e a



opressão ainda é reforçada quando a relação ocorre entre o adulto e a criança do sexo feminino.

Na escola particular, percebemos que as meninas buscam os meninos como apoio ou salientam a relação de violência entre eles de acordo com os mesmos temas, mas só que tratados de forma diferente. Elas consideram, de certa maneira, a agressão entre meninos como muito mais chocante, pois eles até “batem às vezes”, e entre estas meninas é muito raro a agressão chegar às vias de fato. Quanto às agressões feitas pelos meninos, elas não se percebem em um embate paritário com eles, elas se percebem como vítimas.

Já para as meninas da escola pública, não existe apenas essa referência de que elas são vítimas, elas não se colocam nesse lugar de vítimas o tempo inteiro. Entre elas, inclusive, acontecem agressões físicas com maior frequência, ao contrário do que ocorre na escola particular, onde as agressões tomam a forma de injúrias, ameaças, exclusão grupal e difamação. Um veículo de difamação muito presente na escola particular diz respeito às redes de relacionamento na Internet.

Quanto às causas das agressões, percebemos que as meninas ressaltam a fofoca como uma causa proeminente da agressão entre meninas. Os temas da fofoca dizem respeito à disputa afetivo-sexual pelos meninos e a questões ligadas à aparência física.

Entender como a fofoca se organiza, explorando-a tanto como causa, tipo e como consequência de agressão entre meninas parece ser um caminho para traçar estratégias de intervenção em relação à agressão entre meninas.

No que tange aos tipos de intervenção que ocorrem frente às agressões é importante refletir sobre a ineficácia das mesmas. De acordo com nossos resultados, nossas entrevistadas demonstram descrença em relação à busca de auxílio quando sofrem agressões. Por isso, embora o tema venha ganhando espaço em diversos meios de comunicação, tanto a família como a comunidade escolar parecem não encontrar formas de intervenção frente às agressões.

Desta forma, concluímos que, como as meninas percebem esse despreparo por parte dos adultos, apesar das tentativas de sinalizar o que está acontecendo, elas desistem de buscar auxílio. É como se no final das contas, elas buscassem “justiça pelas próprias mãos”, uma vez que elas desacreditam na intervenção do adulto. Porém, elas não desacreditam sem motivo ou porque têm medo de falar, elas desacreditam porque já notaram a ineficácia dessas intervenções. Elas procuram e não são ouvidas, são desacreditadas ou ridicularizadas. Nesse sentido, percebemos que, se existem ações frente às agressões entre meninas, estas não são suficientes para que de fato as meninas se sintam seguras.

Nesse âmbito, os achados desse estudo apontam para a necessidade de trabalhos que investiguem os atores que estão envolvidos nesse contexto: pais, professores e diretores.

## REFERÊNCIAS

Abramovay, M., & Rua, M. G. (2004). *Violências nas escolas* (4a ed.). Brasília: UNESCO.

Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Juventude. (1998). *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA. Recuperado em 12 de outubro de 2009, de [www.bullying.com.br](http://www.bullying.com.br).

Allport G. W., & Postman L. (1953). *Psicologia del Rumor*. Buenos Aires: Psique.

Almeida, A. M. O. (Org.). (2006). *Violência, exclusão social e desenvolvimento humano. Estudos em representações sociais*. Brasília: UNB.

Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2006). *Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: McGraw-Hill.

Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

Antunes, D. C., & Zuin, A. A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20 (1), 33-42.

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (F. DORA, trad.). Rio de Janeiro: Guanabara.

Alves, G. (2005). O limite da brincadeira. *Saúde e educação para a cidadania*, 1(1), 37-56.

Balsemão, R. (2008). Jovens enfrentam ofensas e violência no mundo virtual. *Folha Online*. Recuperado em 23 de setembro de 2009 de [www1.folha.uol.com.br/folha/informatica](http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica).

Banchs, M. A. (2011). Leitura Epistemológica da Teoria das Representações Sociais. Reflexões rumo a um sentido comum e com mais sentido. In Almeida, A. M. O., Santos M. F.

S. & Trindade Z. A. ( Orgs), *Teoria das Representações Sociais: 50 anos.* (pp. 225-260). Brasília: Techopolitik.

Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo.* (L. A. RETO & A. PINHEIRO, trads.). Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977)

Biasoli-Alves, Z. M. M. (2000). Continuidades e Rupturas no Papel da Mulher Brasileira no Século XX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), p.233-239.

Blaya, C. (2003). Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu. In *Anais do Seminário Internacional de Violências nas Escolas Desafios e Alternativas: Violências nas Escolas* (pp. 37-56). Brasília: UNESCO.

Bonomo, M., Trindade, Z. A., Souza, L., & Coutinho, S. M. S. (2008). Representações sociais e identidade em grupos de mulheres ciganas e rurais. *Psicologia*, 22(1), p.153-181.

Brandão, E. R. (2006). Gravidez na adolescência nas camadas médias: um olhar alternativo. In M. I. M. Almeida, & F. Eugenio (Orgs), *Culturas Jovens: novos mapas do afeto* (pp. 79-91). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Brites, J. (2007). Afeto e desigualdade: gênero, geração e classe entre empregadas domésticas e seus empregadores. *Cadernos Pagu* [online]. (29), 91-109. Recuperado em 13 de novembro de 2009, de [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php).

Chauí, M. (1980). *A não-violência do brasileiro: um mito interessantíssimo.* (texto mimeo).

Colavitti, F. (2001). Inferno na escola. São Paulo: *Veja online*, (1704), pp.142-143. Recuperado em 10 de setembro de 2009, de [www.veja.abril.com.br/acervodigital](http://www.veja.abril.com.br/acervodigital).

Connel, R.W. (1987). *Gender and power.* Stanford:Stanford University Press.

Debarbieux, E., & Deuspienne, K. R. (2003). Das estatísticas oficiais aos levantamentos sobre vitimização, delinquência juvenil e violências nas escolas. In *Anais do Seminário Internacional de Violências nas Escolas Desafios e Alternativas: Violências nas Escolas* (pp. 13-36). Brasília: UNESCO.

*Decreto-Lei n. 3.688.* (1941,03 de outubro). Lei das contravenções Penais. Recuperado em 27 de outubro de 2010, de [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).

*Decreto-Lei n. 2848.* (1940,07 de dezembro). Código Penal. Recuperado em 27 de outubro de 2010, de [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).

Deschamps J. C. & Moliner P. (2009). *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

Diógenes, G. (2008). *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento Hip Hop*. São Paulo: Annablume.

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

Fonseca, C. (2004). *Família fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro.

Grusky, D. B. (2000). The past, present, and future of social inequality. In D. B. Grusky (Org.), *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective* (Rev. ed.). Boulder: Westview Press.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2009). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*. Recuperado em 10 de novembro de 2010 em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

Lima, R. H. G. (2004). Violência doméstica: os desafios para o Setor Saúde. In F. FRANCO, P. M. Ribeiro, & S. Gryner (Orgs.), *A violência começa quando a palavra perde o valor*. Rio de Janeiro: Núcleo de Atenção à Violência (NAV).

Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172. Recuperado em 29 de agosto de 2009 em [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php).

Lüdck, M., & André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Luz, I. R. (2005). *Agressividade na primeira infância: Um estudo a partir das relações estabelecidas pelas Crianças no Ambiente Familiar e na Creche*. Tese de Doutorado,

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

Mello, S. L. (2007). A violência urbana e a exclusão dos jovens. In B. SAWAIA (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 129-140). Petrópolis: Vozes.

Menandro, M. C. S., Trindade, Z. A., & Almeida A. M. O. (2010). *Gente jovem reunida: representações sociais de adolescência / juventude em textos jornalísticos*. Vitória: GM Gráfica e Editora.

Michaud, Y. (1989). *A violência* (L. GARCIA, trad.). São Paulo: Ática.

Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Novaes, R. (2006). Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In M. I. M. Almeida, & F. Eugenio (Orgs.), *Culturas Jovens: novos mapas do afeto* (pp. 105-120). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Placco, V. M. N. S. (2003). Representações Sociais de jovens sobre a violência e a ação da escola na prevenção. In *Jornada Internacional de Representações Sociais e Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*, 3. Rio de Janeiro: UERJ.

Porto, M. S. G. (2009). Re-pensando crenças e valores: sociologia e representações sociais. In M. O. Almeida, & D. Jodelet (Orgs.), *Interdisciplinariedade e diversidade de paradigmas* (pp. 139-162). Brasília: Thesaurus Editora.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder: Eurocentrismo e América Latina. In E. A. Lander (Org.), *Colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*, (pp. 227-278). Buenos Aires: CLACSO.

Rebughin, P. (2005). A comparação qualitativa de objetos complexos e os efeitos da reflexividade. In A. Melucci (Org.), *Por uma sociologia reflexiva – Pesquisa qualitativa e cultura* (pp. 237-261) (M. C. A. Bonfim, trad.). Petrópolis: Vozes.

Rocha-Coutinho, M. L. (1994). *Tecendo por trás dos panos*. Rio de Janeiro: Rocco.

Sá, C. P. (1998). *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Saffioti, H. I. B. (1987). *O poder do macho*. São Paulo: Moderna.

Saffioti, H. I. B., & Vargas, M. M. (Orgs.). (1994). *Mulher Brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Scalon, C. (1998). Mapeando Estratos: Critérios para a escolha de uma classificação. *Dados*, 41 (2).

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade* (Porto Alegre), 20 (2), 71-99.

Simmons, R. (2004). *Garota fora do jogo: A cultura oculta da agressão entre as meninas*. Rio de Janeiro: Rocco.

Siqueira, J. P. F. H. (2007). Considerações sobre os crimes contra a honra da pessoa humana. *Jus Navigandi*, 12(1299). Teresina. Recuperado em 23 de abril de 2011, em <http://jus.uol.com.br/revista/texto/9413>.

Souza, L. (2004). Processos de categorização e identidade: solidariedade, exclusão e violência. In L. Souza, & Z. A. Trindade (Orgs.). *Violência e exclusão: convivendo com paradoxos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tajfel, H. (1982). *Grupos Humanos e categorias sociais* (Vol. 2). Lisboa: Horizonte.

Trindade Z. A. (2005). Comunicação e socialização do conhecimento: o boato e a fofoca como objeto de estudo em representações sociais. In D. C. Oliveira, & P. H. Faria (Orgs.). *Representações sociais - uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Museu da República.

Trindade, Z. A.; Nascimento, A. R. A. (2004) O homossexual e a homofobia na construção da masculinidade hegemônica. In: L. Souza, & Z. A. Trindade (Orgs.), *Violência e Exclusão: convivendo com paradoxos* (pp. 146-162). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Trindade, Z. A., & Souza, L. G. S. (2009). Gênero e Escola: Reflexões sobre representações e práticas sociais. In M. O. Almeida, & D. Jodelet (Orgs), *Interdisciplinariedade e diversidade de paradigmas* (pp. 225-244). Brasília: Thesaurus Editora.

Vala, J. (2007) Representações Sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Orgs), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcellos, K. M., Viana, K. M. P., & Santos, M. F. S. (2007). Pensando o Método de Pesquisa em Representação Social. In M. M. P., Rodrigues, & P. R. M., Menandro (Orgs.). *Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa em Psicologia* (pp. 39-56). Vitória: UFES – GM Gráfica Editora.

Velho, G. (1996). Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In G. Velho, & M. Alvino (Orgs), *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: UFRJ, FGV.



## **ANEXO 1 - Roteiro para a realização do grupo focal**

### **Perguntas:**

- 1- O que a expressão “agressão entre meninas” significa para vocês?
- 2- Como a agressão entre meninas se manifesta?
- 3- Como a agressão entre meninas é vivenciada?
- 4- A agressão entre as meninas é diferente da agressão que ocorre entre os meninos?

Ordem das perguntas:	Tempo aproximado
Introdução e quebra-gelo	10 minutos
Pergunta 1	20 minutos
Pergunta 2	10 minutos
Pergunta 3	10 minutos
Pergunta 4	10 minutos

### **Frases auxiliares:**

“Pode me falar mais sobre isso?”

“Continue”

“Como assim?” “Você poderia explicar melhor?”

“Alguém mais concorda ou discorda disso?” “Por quê?”

“Vocês já viveram alguma experiência como essa?”

“Por que você acha que isso acontece?”

**ANEXO 2 - Roteiro de entrevista semi-estruturada****A) Informações pessoais:**

Nome: \_\_\_\_\_ Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Com quem mora: \_\_\_\_\_

n° de irmãos: \_\_\_\_\_

\*\*\*

Envolvimento em brigas na escola ( ) não ( ) às vezes ( ) com frequência

Quantidade \_\_\_\_\_ Em que situações \_\_\_\_\_

Envolvimento em brigas com meninas ( ) não ( ) raramente ( ) com frequência

Com quem? \_\_\_\_\_ Em que situações \_\_\_\_\_

\*\*\*

Possui muitas amigas? ( ) sim ( ) não

Já brigou com elas? \_\_\_\_\_

**B) Entrevista semi-estruturada:**

- Investigar o que a entrevistada entende por “agressão entre meninas”.
- Investigar o que a entrevistada entende por “agressão entre meninos”.
- Descrição de defeitos e qualidades da entrevistada.
- Investigar se a entrevistada se identifica como uma boa menina.
- Descrição de defeitos e qualidades das amigas da entrevistada.
- Investigar se a entrevistada identifica suas amigas como boas meninas.
- Caracterização de como deve ser o relacionamento entre amigas.
- Caracterizar o relacionamento da entrevistada com suas amigas.
- Identificar os aspectos positivos e negativos em seu relacionamento com as amigas.
- Investigar os motivos dos conflitos.
- Descrição de uma das brigas com suas amigas.
- Investigar os sentimentos que surgem na entrevistada após a agressão.
- Características de uma boa amiga.
- Características de uma boa menina.

**ANEXO 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa – criança com idade até 12 anos**

**Prezado (a) Sr. (a),**

A sua filha esta sendo convidada para participar da pesquisa **Bullying Feminino: Meninas em idade escolar e suas Representações Sociais de ‘agressão entre meninas’**.

A presente pesquisa pretende investigar e descrever a representação social de agressão entre meninas para meninas em idade escolar, salientando como essa forma de violência é manifestada entre as mesmas. Para isso, vamos fazer perguntas sobre aspectos que caracterizam os conflitos inerentes aos relacionamentos entre meninas. Essas perguntas serão feitas em dois momentos: primeiramente, em um grupo de discussão com a presença de outras meninas e em um segundo momento durante uma entrevista individual. Sua filha está sendo convidada a participar dessa pesquisa. A participação é totalmente voluntária e não será remunerada. A entrevista e os conteúdos relatados durante o grupo de discussão poderão ser gravados, de acordo com o seu consentimento e o dela, ou então, serão registrados por escrito. Todas as informações geradas nessa pesquisa (gravações, registros e transcrições) ficarão armazenadas no Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por um período mínimo de 02 anos, sob inteira responsabilidade da professora responsável por essa pesquisa, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ingrid Faria Gianordoli-Nascimento. Somente os resultados do conjunto das entrevistadas, sem a identificação pessoal de nenhuma delas, serão divulgados em congressos e em revistas científicas, e tanto as participantes quanto seus respectivos responsáveis poderão ter acesso a eles se assim o desejarem. Colocamos também a sua disposição o projeto de pesquisa, para que possa ler e se familiarizar com a proposta do trabalho. Para isso e para quaisquer outros esclarecimentos, basta fazer contato com a pesquisadora responsável, na UFMG, ou com o COEP- Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG .

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

Nome da participante: \_\_\_\_\_

Nome do(a) responsável pela participante: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Estando de acordo, assina o presente Termo de Consentimento em 2 (duas) vias.

Declaro que li e entendi as informações relativas a esta pesquisa contidas neste Termo de Consentimento e concordo em autorizar a participação voluntária da minha filha nessa pesquisa. AUTORIZO a utilização das informações prestadas ao projeto de pesquisa intitulado “Bullying Feminino: A Representação Social de agressão entre meninas”.

Ass.: -----

Participante

Ass.: -----

Entrevistador(a)

Ass: -----

Responsável pela participante

Ass: -----

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ingrid Faria Gianordoli-Nascimento

**ANEXO 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa – responsável pelo adolescente com idade entre 13 e 17 anos**

**Prezado (a) Sr. (a),**

A sua filha esta sendo convidada para participar da pesquisa **Bullying Feminino: Meninas em idade escolar e suas Representações Sociais de ‘agressão entre meninas’**.

A presente pesquisa pretende investigar e descrever a representação social de agressão entre meninas para meninas em idade escolar, salientando como essa forma de violência é manifestada entre as mesmas. Para isso, vamos fazer perguntas sobre aspectos que caracterizam os conflitos inerentes aos relacionamentos entre meninas. Essas perguntas serão feitas em dois momentos: primeiramente, em um grupo de discussão com a presença de outras meninas e em um segundo momento durante uma entrevista individual. Sua filha está sendo convidada a participar dessa pesquisa. A participação é totalmente voluntária e não será remunerada. A entrevista e os conteúdos relatados durante o grupo de discussão poderão ser gravados, de acordo com o seu consentimento e o dela, ou então, serão registrados por escrito. Todas as informações geradas nessa pesquisa (gravações, registros e transcrições) ficarão armazenadas no Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por um período mínimo de 02 anos, sob inteira responsabilidade da professora responsável por essa pesquisa, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ingrid Faria Gianordoli-Nascimento. Somente os resultados do conjunto das entrevistadas, sem a identificação pessoal de nenhuma delas, serão divulgados em congressos e em revistas científicas, e tanto as participantes quanto seus respectivos responsáveis poderão ter acesso a eles se assim o desejarem. Colocamos também a sua disposição o projeto de pesquisa, para que possa ler e se familiarizar com a proposta do trabalho. Para isso e para quaisquer outros esclarecimentos, basta fazer contato com a pesquisadora responsável, na UFMG, ou com o COEP- Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG .

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

Nome da participante: \_\_\_\_\_

Nome do(a) responsável pela participante: -----

RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Estando de acordo, assina o presente Termo de Consentimento em 2 (duas) vias.

Declaro que li e entendi as informações relativas a esta pesquisa contidas neste Termo de Consentimento e concordo em autorizar a participação voluntária da minha filha nessa pesquisa. AUTORIZO a utilização das informações prestadas ao projeto de pesquisa intitulado “Bullying Feminino: A Representação Social de agressão entre meninas”.

Ass.: \_\_\_\_\_

Responsável pelo participante

Ass.: \_\_\_\_\_

Entrevistador(a)

Ass.-----

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ingrid Faria Gianordoli-Nascimento

**ANEXO 5 - Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa – adolescente com idade entre 13 e 17 anos**

**Prezada Estudante,**

Você está sendo convidada para participar da pesquisa **Bullying Feminino: Meninas em idade escolar e suas Representações Sociais de ‘agressão entre meninas’**.

A presente pesquisa pretende investigar a representação social de agressão entre meninas para meninas em idade escolar. Para isso, vamos fazer perguntas sobre aspectos que caracterizam os conflitos inerentes aos relacionamentos entre meninas. Essas perguntas serão feitas em dois momentos: primeiramente, em um grupo de discussão com a sua presença e de outras meninas e em um segundo momento durante uma entrevista individual. Você está sendo convidada a participar dessa pesquisa. A participação é totalmente voluntária e não será remunerada. A entrevista e os conteúdos relatados durante o grupo de discussão poderão ser gravados, de acordo com o seu consentimento, ou então, serão registrados por escrito. Todas as informações geradas nessa pesquisa (gravações, registros e transcrições) ficarão armazenadas no Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por um período mínimo de 02 anos, sob inteira responsabilidade da professora responsável por essa pesquisa, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ingrid Faria Gianordoli-Nascimento. Somente os resultados do conjunto das entrevistadas, sem a sua identificação pessoal, serão divulgados em congressos e em revistas científicas, e tanto as participantes quanto seus respectivos responsáveis poderão ter acesso a eles se assim o desejarem. Colocamos também a sua disposição o projeto de pesquisa, para que possa ler e tirar as suas dúvidas. Para isso e para quaisquer outros esclarecimentos, basta fazer contato com a pesquisadora responsável, na UFMG, ou com o COEP- Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG .

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

Nome da participante: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Estando de acordo, assina o presente Termo de Consentimento em 2 (duas) vias.

Declaro que li e entendi as informações relativas a esta pesquisa contidas neste Termo de Consentimento e concordo em participar voluntariamente.

Ass.: \_\_\_\_\_  
Participante

Ass.: \_\_\_\_\_  
Entrevistador(a)

Ass.-----  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ingrid Faria Gianordoli-Nascimento  
Pesquisadora Responsável